



# AVALUACIÓ DELS PLANS EDUCATIUS D'ENTORN 2005-2009

## **Informe final**

**12 de gener de 2011**

**Avaluadors principals: Jaume Blasco i David Casado**

**Equip de treball: Jordi Sanz  
Lluís Ferrer  
Carolina Costa**

**Comitè d'assessors externs: Francesc Pedró  
Josep-Oriol Escardíbul**



# Índex

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUCCIÓ .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>2. ELS PLANS EDUCATIUS D'ENTORN .....</b>   | <b>4</b>   |
| 2.1 Descripció del programa .....  | 4          |
| 2.2 Avaluacions precedents.....  | 11         |
| <b>3. ANÀLISI COMPARATIVA DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES<br/>D'ENTORN.....</b>           | <b>18</b>  |
| 3.1 Introducció .....  | 18         |
| 3.2 França.....  | 20         |
| 3.3 Regne Unit.....  | 23         |
| 3.4 Estats Units d'Amèrica.....  | 31         |
| 3.5 Síntesi.....   | 36         |
| <b>4. ELS PEE EN XIFRES.....</b>   | <b>39</b>  |
| 4.1 Introducció .....  | 39         |
| 4.2 La cobertura dels PEE .....  | 40         |
| 4.3 El procés de selecció dels PEE .....   | 47         |
| 4.3.1 La selecció de municipis .....   | 47         |
| 4.3.2 La selecció de centres educatius.....  | 52         |
| 4.3.3 Anàlisi multivariant de la selecció .....  | 64         |
| 4.4 Síntesi.....   | 82         |
| <b>5. LA IMPLEMENTACIÓ DELS PEE .....</b>  | <b>85</b>  |
| 5.1 Disseny i racionalitat: per què un Pla Educatiu d'Entorn? .....                    | 85         |
| 5.2 Les actuacions: què es fa en el marc d'un PEE? .....                               | 88         |
| 5.3 Organització: com funcionen els PEE?.....  | 95         |
| 5.4 Síntesi.....   | 105        |
| <b>6. L'IMPACTE DELS PLANS EDUCATIUS D'ENTORN .....</b>                                | <b>109</b> |
| 6.1 Objectius i condicionants de l'avaluació d'impacte .....                           | 109        |
| 6.1.1 Què vol dir mesurar l'impacte i com es fa? .....                                 | 109        |
| 6.1.2 El principal condicionant: la informació disponible sobre els <i>outcomes</i> .. | 111        |
| 6.2 Resultats .....  | 114        |
| 6.2.1 Els <i>outcomes</i> dels centres amb i sense PEE: comparació no ajustada .       | 114        |
| 6.2.2 Estimacions de l'impacte dels PEE.....   | 122        |
| 6.3 Limitacions de l'anàlisi .....   | 135        |
| 6.4 Anàlisi qualitativa dels impactes .....  | 135        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.4       | Síntesi .....                                      | 140        |
| <b>7.</b> | <b>CONCLUSIONS I RECOMANACIONS .....</b>           | <b>144</b> |
| 7.1       | La selecció de municipis i centres educatius ..... | 145        |
| 7.2       | La implementació .....                             | 148        |
| 7.2.1     | Els objectius del programa .....                   | 147        |
| 7.2.2     | El treball en xarxa .....                          | 148        |
| 7.2.3     | Les actuacions .....                               | 149        |
| 7.2.4     | L'efecte substitució .....                         | 150        |
| 7.2.5     | Sostenibilitat .....                               | 150        |
| 7.3       | L'Impacte .....                                    | 151        |
| 7.4       | Seguiment i avaluació .....                        | 152        |
| 7.5       | Recomanacions per a la millora dels PEE .....      | 154        |
| 7.6       | Avaluacions futures .....                          | 160        |
| <b>8.</b> | <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>                          | <b>161</b> |

# 1. Introducció

Els plans educatius d'entorn (en endavant, PEE) van ser concebuts com a instruments per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives, mitjançant la coordinació i dinamització de l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. En aquest sentit, el disseny i desenvolupament d'un PEE pretenien induir una nova cultura organitzativa d'*aprenentatge en xarxa*, basada en els principis de coresponsabilització, participació i implicació de tots els agents educatius, que proveís continuïtat i coherència a les accions dels diferents agents educatius que operen en l'àmbit familiar, de l'educació formal, no formal i informal d'un territori. En darrer terme, la consolidació d'aquesta nova cultura de funcionament havia de menar a l'assoliment dels dos objectius estratègics del programa: l'èxit educatiu per a tot l'alumnat i la cohesió social.

A la pràctica, el disseny dels PEE configura un programa complex: interpreta l'entorn en diversos nivells, des del familiar fins al barri o la comunitat en sentit extens; i mentre que en alguns aspectes concep els actors de l'entorn com a beneficiaris de determinats serveis educatius no estrictament acadèmics, en d'altres s'espera que esdevinguin participants actius d'una reforçada governança local de l'educació. A més, els PEE incorporen els instruments de planificació estratègica a les relacions de l'escola amb el seu entorn, contenen un component compensatori implícit en tant que preveuen assignar recursos addicionals als territoris amb majors necessitats, i promouen la transversalitat administrativa, tant per a la integració de diferents serveis i formes de suport per als infants i joves, com per a la vinculació de l'educació amb els processos de regeneració de barris i de desenvolupament comunitari.

En plantejar el projecte d'avaluació, els responsables del Departament d'Educació van manifestar que les seves necessitats d'informació se centraven, fonamentalment, en el procés d'implementació del programa, donada la incertesa pròpia de les intervencions innovadores, complexes i en què participen múltiples actors. En aquest sentit, aquest informe d'avaluació pretén donar resposta a dues preguntes principals: en primer lloc, establir en quina mesura la selecció de municipis i centres educatius que participen en plans d'entorn ha respost a un criteri compensatori, és a dir, ha prioritzat aquelles zones i escoles amb una major concentració de risc d'exclusió social i baix rendiment educatiu. En segon lloc, ens preguntem si el desenvolupament dels PEE ha respost al disseny original i, més concretament, a la capacitat que el programa ha tingut de

promoure actuacions innovadores, alineades amb els objectius estratègics dels PEE, i de caràcter addicional respecte a les activitats que els municipis i centres participants ja realitzaven amb anterioritat.

D'altra banda, l'informe d'avaluació interna dels PEE que havia realitzat el mateix Departament d'Educació amb anterioritat a aquest estudi conclouia que l'increment del percentatge de graduats d'ESO de l'alumnat dels PEE havia estat superior que el de la resta d'alumnat de Catalunya, si bé el mateix informe apuntava que les diferències entre ambdós tipus d'alumnat esbiaixaven aquesta comparació. En conseqüència, els responsables del programa sol·licitaven una nova avaluació d'impacte que permetés estimar relacions causals entre els PEE i els indicadors d'èxit educatiu, controlant per als factors que confonen l'associació i utilitzant indicadors d'èxit educatiu addicionals.

Amb l'objectiu de donar resposta a les preguntes anteriors, l'informe comença descrivint en el **capítol 1** el disseny dels PEE i els resultats de les avaluacions prèvies que sobre aquest programa ha realitzat o encarregat el Departament d'Educació. Tot seguit, es realitza una revisió del contingut d'altres programes similars implementats a d'altres països, com ara França, el Regne Unit i els Estats Units d'Amèrica, posant especial èmfasi en els resultats de les avaluacions que se n'han fet en cada cas (**capítol 2**). Al seu torn, utilitzant la base de dades de gestió del programa i la base de dades de centres educatius construïda expressament per a aquesta avaluació, el **capítol 3** analitza quantitativament diverses qüestions relacionades amb la cobertura del programa, el procés de selecció de municipis i centres educatius participants, i la tipologia i abast econòmic de les activitats realitzades. El **capítol 4** aprofundeix en el coneixement del procés d'implementació del programa, valorant aspectes relatius al disseny, al funcionament de les xarxes i a les activitats realitzades, mitjançant l'ús de tècniques qualitatives i, més concretament, de l'anàlisi d'un ampli conjunt d'entrevistes a persones que han estat vinculades al programa. A continuació, a fi d'avaluar els efectes dels PEE sobre diverses variables relacionades amb el rendiment acadèmic, com ara les taxes de graduació, l'abandonament o les proves de competències bàsiques, el **capítol 5** utilitza les tècniques estadístiques pròpies de l'avaluació d'impacte. Finalment, l'informe acaba amb un capítol de conclusions i recomanacions en què s'integren els resultats obtinguts de les diferents anàlisis i se'n deriven propostes de millora del programa i de les seves condicions d'avaluabilitat. Atès que l'avaluació no és un fi en sí mateix sinó un instrument per a la millora de les polítiques públiques, entenem que aquest informe haurà assolit el seu objectiu en la mesura que aquest darrer capítol resulti útil per als responsables dels PEE.

Cal esmentar, finalment, que es tracta d'un moment especialment oportú per adreçar aquestes preguntes d'avaluació, atesa la situació en què es troba actualment el programa. D'una banda, la fase pilot de 6 anys prevista pel programa està arribant a la seva fi, i escau als responsables del Departament d'Educació decidir sobre la possible generalització del programa (o d'una part dels seus components) i els criteris amb què s'hauria de produir aquesta generalització. D'altra banda, la Llei d'Educació preveu l'extensió a tot el territori d'alguns elements propis dels PEE, com ara les zones educatives, que han d'esdevenir estructures de governança local de l'educació, i el desenvolupament de l'autonomia dels centres educatius. Les conclusions i recomanacions que es deriven d'aquesta avaluació pretenen contribuir a afrontar el repte d'imbricar el programa amb el nou context normatiu.

Aquest informe ha estat encarregat a l'Àrea del Programa per a la Reforma del Sistema d'Avaluació de l'Educació no Universitària a Catalunya (PRSAENUC), a sol·licitud de la Secretaria de Polítiques Educatives del Departament d'Educació. Al llarg de la seva elaboració s'han realitzat diverses reunions del grup de seguiment de l'avaluació (constituït per representants de la Secretaria de Polítiques Educatives, del PRSAENUC, de la Direcció General de Planificació i Entorn, del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, i de la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació) que varen servir per definir les preguntes d'avaluació i informar sobre el desenvolupament del projecte. Igualment, el disseny de la metodologia, la interpretació dels resultats i el disseny de les recomanacions contingudes en aquest informe han comptat amb la supervisió tècnica i els consells d'un comitè assessor extern constituït pels professors Francesc Pedró (OCDE) i Josep-Oriol Escardíbul (Universitat de Barcelona), especialistes en l'anàlisi i avaluació de polítiques educatives. Finalment, volem agrair la col·laboració en l'extracció de les bases de dades al Servei d'Indicadors i Estadística, a la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació, al Servei de Gestió dels Serveis a l'Alumnat; i al Servei d'Escola i Entorn, així com a les persones entrevistades en el treball de camp de l'anàlisi qualitativa (representants dels serveis territorials, inspecció educativa, ajuntaments i centres educatius) per la seva bona predisposició i les seves valuoses contribucions.

## 2. Els Plans Educatius d'Entorn

### 2.1 Descripció del programa

Els Plans Educatius d'Entorn són “una iniciativa oberta i innovadora de cooperació educativa entre el Departament d'Educació i les entitats municipals, amb el suport i la col·laboració d'altres departaments de la Generalitat, que té com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana” (Departament d'Educació, 2006).

Definits per primera vegada l'any 2005 en un annex del Pla per a la llengua i la cohesió social (Pla LIC), la implementació dels PEE s'inicià ja en una fase experimental de pilotatge durant el mateix curs 2004-2005 (amb 31 PEE en 26 municipis). Durant els dos anys posteriors la implementació dels plans d'entorn es va estendre territorialment, fins a atènyer els 95 plans en 80 municipis que es troben actius a data de 2010. En l'actualitat els PEE impliquen 393 centres públics d'educació primària, 170 centres d'educació secundària, 130 centres concertats, 100 llars d'infants, 34 centres d'adults, 14 centres d'educació especial i 5 centres de música, amb un total de 292.200 alumnes.

Segons recull el document marc del programa (2006), la justificació dels plans educatius d'entorn es basa en les següents consideracions:

- L'escola ha anat perdent l'exclusivitat en la transmissió del saber, degut als canvis accelerats en l'entorn econòmic, que reclamen la formació i adaptació permanent al llarg de la vida laboral, i també a la irrupció de les TIC i d'Internet com a nous mitjans d'informació.
- L'abandonament de la família extensa, la incorporació massiva de la dona al mercat de treball, els grans fluxos migratoris vers els nuclis urbans i entre països pobres i països del “primer món”, les TIC i Internet provoquen l'afebliment dels mecanismes de socialització tradicionals –família, barri i tradicions culturals pròpies.



- És especialment crític garantir l'accés en igualtat de condicions a una educació integral –orientada a formar ciutadans i ciutadanes- i de qualitat –orientada a assolir l'èxit acadèmic i la competència professional.
- Per assolir-ho, el procés educatiu ha de comptar no només amb l'escola, sinó també amb els diferents agents educatius i socialitzadors que existeixen en un territori donat –les entitats i associacions, les pròpies administracions autonòmica i local amb programes complementaris d'inclusió social, de joventut, de cultura, d'esport, etc.-, que complementen l'escola oferint activitats adreçades a garantir la igualtat d'oportunitats i la formació dels nens i els joves com a nous ciutadans.

En aquest context, l'assumpció teòrica en què es basa el programa consisteix en què l'èxit educatiu té més a veure amb la continuïtat i coherència de les diferents actuacions que reben els infants i els joves que no pas amb la suma de moltes accions, que sovint resulten excessivament descoordinades i sense un sentit ben definit. En conseqüència, el disseny i desenvolupament d'un PEE pretén induir una "nova cultura organitzativa d'*aprenentatge en xarxa*", basada en els principis de coresponsabilització, participació i implicació de tots els agents educatius, que proveeixi continuïtat i coherència a les accions dels diferents agents educatius que operen en l'àmbit familiar, de l'educació formal, no formal i informal d'un territori. Concretament, el document marc estableix que els PEE han de promoure i garantir la participació de l'administració local, els equips directius i docents dels centres educatius, els consells escolars de centre, els serveis educatius, els membres de la junta de les AMPA, els consells escolars municipals, els infants, joves i les seves famílies, els professionals dels serveis municipals, els professionals d'altres departaments de la Generalitat al territori, el teixit associatiu del barri o municipi, i les entitats culturals, esportives i de lleure.

Segons consta al document marc vigent entre 2006 i 2009, els PEE han de tenir com a objectius generals els següents:

- Incrementar l'èxit acadèmic, reduint desigualtats entre col·lectius.
- Enfortir les xarxes educatives.
- Enfortir la participació en activitats de lleure, reduint les desigualtats entre col·lectius.

- Enfortir els vincles entre les famílies, l'escola i l'entorn.
- Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana.

Quant a línies d'intervenció, els PEE n'admeten les següents:

- Promoure de la sensibilització i la formació dels diversos agents educatius (treball en xarxa, ús de la llengua, educació intercultural, etc.);
- Afavorir una escolarització òptima i equilibrada (incorporació als centres educatius de tot l'alumnat, distribució equilibrada dels alumnes, prevenció de l'absentisme, prevenció de tractes discriminatoris);
- Facilitar l'acollida de l'alumnat i de les famílies nouvingudes;
- Motivar l'aprenentatge escolar i el suport a la integració a l'escola de tots els nens i nenes;
- Promoure l'educació més enllà de l'escola, amb activitats de zona, complementàries i extraescolars, de carrer i de vacances, etc, amb atenció especial als col·lectius més desfavorits;
- Proporcionar orientació i seguiment acadèmic – professional;
- Crear espais de trobada i convivència;
- Donar resposta a les múltiples demandes socials: educació per a la salut, educació per a la ciutadania, prevenció de la violència, del racisme, etc.

No obstant això, la versió del document marc de gener de 2010 reformula lleugerament els objectius i n'identifica vuit de generals: incrementar l'èxit acadèmic; millorar les condicions d'escolarització; potenciar l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva; millorar la presència i ús social del català; potenciar els espais de convivència, participació i compromís cívic; potenciar l'educació en el lleure; potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa; i promoure la sostenibilitat en les actuacions. És a partir d'aquests objectius generals que cada territori ha de definir els seus de propis, d'acord amb les seves prioritats i necessitats específiques. Igualment, per a cada objectiu general el document marc estableix diverses línies d'intervenció que “responen directament i de forma prioritària als objectius generals del pla” i que

han d'orientar la selecció i disseny de les actuacions concretes a desenvolupar en cadascun dels PEE (taula 2.1).

Per assolir aquests objectius, el document marc preveu el cofinançament dels PEE per part del Departament d'Educació i els ajuntaments. Amb referència al Departament d'Educació, la dotació pressupostària es concreta en dues partides: una de caràcter **finalista**, i l'altra de caràcter **obert**. La partida finalista es destina a "les activitats de suport a la tasca escolar, les activitats esportives del Pla Català d'Esport a l'escola, les actuacions de sensibilització i formació, les actuacions per a les famílies, les actuacions artístiques i culturals, i les actuacions per fomentar la xarxa i la participació". Per contra, la partida oberta pretén donar cabuda a altres actuacions que, sense correspondre amb cap de les categories anteriors, permetin assolir els objectius específics de cada PEE. D'acord amb les condicions dels convenis, la dotació econòmica aportada per l'ajuntament ha d'afegir almenys un 30% de la partida de caràcter obert aportada pel Departament.

**Taula 2.1: Objectius generals i línies d'intervenció dels Plans educatius d'entorn.**

| Objectius generals   | Línies d'intervenció relacionades   |   |
|--|---|---|
| 1. Incrementar l'èxit acadèmic   | 1. Incentivació i suport: promoció de l'èxit escolar de tot l'alumnat   | <p>De la missió i visió dels plans educatius d'entorn se'n deriva la necessitat d'orientar les diferents actuacions en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ La millora de l'èxit educatiu de tot l'alumnat</li> <li>▲ El desenvolupament de la identitat personal en valors, actituds i habilitats socials</li> <li>▲ La promoció de la convivència i la cohesió social mitjançant l'educació intercultural basada en l'equitat i el foment de l'ús de la llengua catalana</li> <li>▲ El treball i l'aprenentatge en xarxa que permet la continuïtat i la coherència educativa</li> <li>▲ El compromís cívic i la solidaritat que permeti conviure i participar en la societat actual</li> </ul> |
|  | 2. Orientació i seguiment acadèmic-professional   |   |
| 2. Contribuir a millorar les condicions d'escolarització   | 3. Prevenció de l'absentisme  |   |
|  | 4. Promoció de tota la xarxa educativa sostinguda amb fons públics d'una zona   |   |
| 3. Potenciar l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva per reduir desigualtats   | 5. Acollida de l'alumnat i de les famílies que s'incorporen a la zona/localitat   |   |
|  | 6. Afavoriment de la participació de tot l'alumnat a les diferents activitats aula/centre/entorn                                    |   |
| 4. Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua comuna i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística   | 7. Sensibilització específica respecte a l'adopció de la llengua catalana com a llengua comuna i respecte la diversitat lingüística |   |
|  | 8. Promoció de l'ús de la llengua catalana  |   |
|  | 9. Promoció de l'accés a les llengües d'origen  |   |
| 5. Potenciar els espais de convivència, participació i compromís cívic   | 10. Promoció de línies d'actuació per a l'educació en valors per i en la ciutadania a l'aula/centre/entorn                          |   |
|  | 11. Promoció de l'educació més enllà de l'escola.   |   |
|  | 12. Creació d'espais de trobada i convivència   |   |
|  | 13. Promoció de l'associacionisme infantil i juvenil.   |   |
| 6. Potenciar l'educació en el lleure   | 14. Promoció de l'educació en el lleure   |   |
| 7. Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen en el territori:<br>- Enfortir els vincles entre les famílies i els centres educatius<br>- Enfortir la xarxa entre centres educatius<br>- Enfortir la relació i la interacció entre els centres educatius i l'entorn | 15. Formació i sensibilització  |   |
|  | 16. Promoció de les xarxes  |   |
|  | 17. Grups de treball multidisciplinar   |   |
|  | 18. Enfortiment dels vincles família - escola - entorn  |   |
| 8. Promoure la sostenibilitat en les actuacions  | 19. Optimització de recursos  |   |
|  | 20. Recerca de noves fonts de finançament   |   |

Font: Document marc dels Plans educatius d'entorn. Versió de gener de 2010.

Les activitats desenvolupades fins a la data en el marc dels plans d'entorn són de naturalesa molt diversa. La taula 2.2, a continuació, il·lustra aquesta variabilitat amb una mostra aleatòria d'actuacions assignades a cadascun dels objectius estratègics, extreta de la base de dades de gestió del programa.

**Taula 2.2: Mostra d'activitats assignades a cadascun dels objectius estratègics (2009/2010)**

| Objectiu estratègic   | Actuacions  |
|---|---|
| 1. Incrementar l'èxit acadèmic  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallers d'estudi assistit a primària i secundària</li> <li>• Formació de monitors d'estudi assistit</li> <li>• Taller de comunicació i expressió oral: teatre</li> <li>• Organització de la biblioteca escolar</li> </ul>                            |
| 2. Contribuir a millorar les condicions d'escolarització  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tècnic d'acompanyament escolar als nouvinguts</li> <li>• Pla de suport a l'escolarització o prevenció de l'absentisme</li> <li>• Concurs de narrativa</li> <li>• Contes d'arreu del món: Temple</li> </ul>   |
| 3. Potenciar l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva per reduir desigualtats  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pla Català de l' Esport a l'escola</li> <li>• Suport econòmic per a la facilitar la participació de l'alumnat desafavorit en activitats complementàries</li> <li>• Taller de contes del món</li> <li>• Cloenda del Taller de danses</li> </ul>       |
| 4 Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua comuna i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casals lingüístics i d'integració</li> <li>• Classes de reforç de català per a alumnat nouvingut</li> <li>• La ràdio a l'escola</li> <li>• Horts urbans a l'escola</li> </ul>  |
| 5. Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pla Català de l'Esport a l'escola</li> <li>• Psicomotricitat al parvulari</li> <li>• Taller de circ</li> <li>• L'hora del conte</li> </ul>   |
| 6. Potenciar l'educació en el lleure  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pati obert</li> <li>• Ludoteca</li> <li>• Taller de sardanes</li> <li>• Maleta pedagògica dels castellers</li> </ul>   |
| 7. Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents que operen en el territori   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formació de les AMPA</li> <li>• Coneguem diferents països</li> <li>• Sessió informativa sistema educatiu del Marroc</li> <li>• Cantem en família</li> </ul>  |
| 8. Promoure la sostenibilitat en les actuacions   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contractació d'una dinamitzadora del PEE</li> <li>• Projecte d'ús del kit de ràdio per als centres educatius</li> <li>• Xerrada informativa per a famílies sobre alimentació i salut infantil i adolescent</li> <li>• Aprenentatge-servei</li> </ul> |

Font: Base de dades del programa, Departament d'Educació

A efectes operatius, els PEE preveuen una estructura de direcció i gestió encapçalada pel Departament d'Educació i l'ajuntament –que actuen com a promotors- i en la que participen els agents educatius més significatius del territori: equips directius i docents dels centres educatius, les AMPA, professionals dels serveis municipals, representants d'altres departaments de la Generalitat, representants d'associacions i entitats del municipi, representants d'entitats culturals, esportives i de lleure, i els representants dels mateixos beneficiaris del PEE: els nens i els joves. El document marc de 2010 manté que cada localitat o zona ha d'adequar el model de funcionament a les seves necessitats i la seva pròpia estructura organitzativa, evitant duplicar estructures preexistents. No obstant això, a fi de no desvirtuar-ne el caràcter participatiu i el lideratge que han de compartir l'ajuntament i el Departament d'Educació, el document prescriu la constitució de les següents comissions:

- **Les comissions participatives o grups de treball:** Són espais de reflexió sobre les necessitats i propostes d'actuació, formats per diferents agents educatius i articulats per un coordinador/a.
- **La comissió operativa:** Òrgan de gestió que coordina i dinamitza el funcionament del PEE, incloent la coordinació de les comissions participatives i l'elaboració del pla d'actuació en funció de les propostes d'aquestes comissions. Pot estar constituït pels tècnics que aporta el Departament d'Educació i l'Ajuntament, un representant dels centres educatius, de les AMPA, de l'alumnat, el dinamitzador-coordinador del PEE i algun dels agents socials en representació del teixit social.
- **La comissió representativa-institucional:** És l'òrgan de decisió del PEE en què es fixen les grans orientacions del PEE, se'n fa el seguiment i s'aprova el pla d'actuacions i la memòria de cada curs. La presideix l'alcalde/essa o regidor/a en qui delegui i actua de vicepresident/a el director/a del Servei Territorial del Departament d'Educació (o del Consorci d'Educació de Barcelona o el director de zona educativa, quan correspongui).

Amb referència a la població diana de la intervenció, els beneficiaris d'un PEE són infants i joves de 0 a 18 anys dels centres educatius públics i privats concertats d'un municipi o d'un sector d'un municipi. La dimensió mínima d'un PEE és d'una línia d'escolarització (una llar d'infants, un centre de primària i un de secundària) i la màxima no ha de sobrepassar les 12/14 línies d'escolarització i els 4.500 – 5.000

alumnes. Donat que el referent per dimensionar un PEE és la línia d'escolarització, en el cas de municipis petits un mateix PEE pot suposar la vinculació al projecte de diversos municipis (per aconseguir que hi hagi almenys una línia complerta), mentre que en un únic municipi gran pot desenvolupar-se més d'un pla d'entorn.

## 2.2 Avaluacions precedents

L'estudi realitzat per Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet, de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) avalua els PEE en el seus dos primers anys d'implementació (Alegre i Collet, 2007). Part de les recomanacions que conté es van incorporar a la revisió del document marc dels PEE de 2006. Les principals valoracions del document fan referència als següents elements dels PEE:

- **La definició de l'entorn:** L'estudi constata la diversitat de l'abast territorial dels PEE desenvolupats fins a la data, des dels que fixaven el conjunt de la ciutat com a àmbit de referència fins als que focalitzaven el PEE en el barri o veïnat amb una major concentració de problemes o necessitats. En aquest sentit, els autors plantegen la disjuntiva entre una estratègia de focalització (que pot explotar millor l'existència d'una xarxa d'actors que se sentin identificats i implicats en el desenvolupament dels processos propis dels PEE i assignar els recursos allà on es concentren les necessitats, si bé a risc d'estigmatitzar enclavaments problemàtics) i una altra d'universalització (que obri la xarxa educativa al conjunt del municipi i integri contextos socials heterogenis, sobre la base que els principis de fons dels PEE són universalment desitjables, independentment de les característiques del context). A fi d'integrar els avantatges d'ambdós enfocaments, els autors suggereixen una estratègia universalista en l'expansió dels PEE, que incorpori criteris discriminatoris en la distribució de recursos per afavorir els entorns socialment més desfavorits.
- **El procediment per accedir al programa:** L'estudi pondera els avantatges i inconvenients d'articular els PEE mitjançant convenis entre els ajuntaments beneficiaris i el Departament d'Educació, en comparació a l'alternativa que suposaria convocar un procediment de concurrència competitiva per a l'atorgament de subvencions. Els autors valoren positivament la via del conveni emprada, ja que es troba en consonància amb l'orientació universalista que ha de regir els PEE, i atorga l'oportunitat de participar i institucionalitzar el treball

en xarxa a qualsevol municipi. A més, consideren que el conveni força que, abans d'accedir als recursos econòmics que es deriven dels PEE, els municipis hagin d'arribar a compromisos entre els seus diferents actors per a treballar en la direcció dels objectius generals dels PEE. Per contra, l'estudi detecta que els PEE incorporen projectes molt heterogenis, amb el consegüent perill que es difumini el perfil d'aquest instrument com a política pública, i que la distribució de recursos pugui esdevenir indiscriminada i poc adequada a la distribució territorial de les necessitats educatives. Amb referència a l'alternativa de la concurrència competitiva, els autors especulen que seria un instrument més útil per discriminar els projectes més ben alineats amb els objectius dels PEE i/o els que es corresponguessin a entorns amb majors necessitats, però temen que reforçaria el rol dels ajuntaments com a "cercadors de recursos", dedicant bona part de la seva capacitat de gestió a la cerca competitiva de fonts de finançament, i adoptant estratègies instrumentals per adaptar-se a les regles de les convocatòries de subvencions. Igualment, l'exclusió de determinats municipis en procediments de concurrència competitiva seria contrària a la concepció universalista i reforçaria la concepció que els PEE són instruments propis dels entorns més desafavorits. La solució proposada passa per la inclusió d'objectius específics i indicadors de mesura en els convenis (a mode d'un contracte-programa), i una estructura d'accés obert a nous PEE en la seva fase inicial, combinada amb criteris de discriminació (que no d'exclusió) en l'assignació de recursos en les fases posteriors de la implementació del PEE.

- **Autonomia versus estandardització de continguts:** Els autors constaten que en la fase inicial dels PEE hi troben cabuda objectius i intervencions múltiples i de naturalesa molt diversa, des de la reducció del fracàs escolar, al revifament del teixit associatiu, la millora de les relacions entre població autòctona i la novinguda, o l'extensió de l'ús social del català. D'acord amb l'informe, aquesta multiplicitat respon tant al caràcter poc prescriptiu dels PEE, això és, l'amplitud i imprecisió en definir principis, finalitats i línies estratègiques (que obliga a classificar a posteriori les accions empreses), com a la pluralitat de motivacions i problemes que es donen als diferents municipis i barris. Els autors detecten la necessitat d'acotar què pot i què no pot arribar a ser considerat una intervenció pròpia d'un PEE, si bé de forma prou flexible per donar cobertura a les especificitats dels entorns locals. Aquest ajustament es produeix en el document marc de 2006 mitjançant la substitució dels blocs d'actuació presents en la versió de 2004 per la definició dels cinc objectius



estratègics que han d'orientar les actuacions de tots els PEE; i en la revisió de 2010 per la definició dels 8 objectius estratègics i les 20 línies d'intervenció

- **Autonomia versus l'estandardització de processos:** En la línia del punt anterior, el document planteja la necessitat de combinar un marge significatiu de maniobra en l'articulació organitzativa dels PEE (donat que els objectius estratègics poden ser raonablement perseguits des d'estratègies organitzatives diferents), amb la necessitat que el treball en xarxa i la participació siguin tinguts en compte en les estructures de funcionament, donat que són els principis legitimadors dels PEE. En aquest sentit, la solució proposada consisteix a atorgar flexibilitat als municipis, si bé requerint la constitució d'uns mínims mecanismes comuns: la comissió representativa institucional, la comissió operativa i les comissions participatives. D'altra banda, els autors detecten que els dèficits de transversalitat a l'administració ha menat a l'emergència de diversos programes i processos (entre els quals els PEE n'és un més) els quals sovint generen problemes de coherència i solapaments disfuncionals que acaben promovent la desacreditació i desafecció dels actors implicats vers aquest tipus d'instrument. Igualment, constaten que les dinàmiques de sinèrgia entre el Departament d'Educació i els ajuntaments en els primers anys d'implementació no ha estat fàcil.
- **Risc d'interferències entre els PEE i les polítiques de distribució de la diversitat cultural a les escoles.** Finalment, l'avaluació de l'IGOP adverteix que el criteri de repartiment just i reequilibrador de recursos dels PEE podria col·lisionar amb les polítiques tendents a la distribució equitativa de l'alumnat entre els diferents centres escolars. Això es deu a que l'assignació prioritària de recursos a entorns amb una elevada concentració de certes problemàtiques (per exemple, de nens de famílies nouvingudes amb necessitats educatives especials) estaria penalitzant els municipis en què la política de desconcentració ha aconseguit avenços significatius. Els autors proposen que els indicadors de dades escolars utilitzades per assignar els recursos entre el conjunt de PEE tinguin sempre com a referència el conjunt del municipi i no els entorns concrets, amb l'objectiu d'evitar possibles efectes de desincentivació en l'aplicació de polítiques de desconcentració. D'altra banda, allà on les àrees d'influència dels centres educatius siguin internament heterogènies (en termes socials), els autors suggereixen que l'abast territorial del seu PEE hi sigui coincident, a fi d'optimitzar el lligam entre la referencialitat escolar i la referencialitat de l'entorn objecte del PEE.

En segon lloc, l'estudi de valoració inicial de la implementació dels plans educatius d'entorn elaborat per l'empresa Activa Prospect, va consistir en una anàlisi DAFO dels 28 PEE iniciats el curs 2004-2005, acompanyat d'un conjunt de propostes de millora (Espinach et al., 2006). D'entre les conclusions d'aquest estudi en destaquem les següents:

- **El concepte dels PEE:** Els autors de l'estudi detecten que el concepte i fonaments lògics dels PEE no estan plenament assimilats pels centres educatius, els quals, juntament amb els altres agents i entitats que operen al territori expressen expectatives sobre les possibilitats dels PEE menors que la dels seus impulsors del Departament d'Educació. Entre els motius adduïts per explicar les dificultats en transmetre el marc conceptual i el disseny dels PEE s'esmenta que els documents inicials dels PEE presenten dificultats de comprensió fora de l'àmbit educatiu, ja que són excessivament complexes, oberts i generalistes.
- **La planificació del PEE:** Es palesa la manca de temps i instruments metodològics per realitzar la detecció de necessitats i la planificació, la qual cosa ha menat a una certa improvisació i dispersió en les activitats. En la planificació d'actuacions dominen les demandes dels centres i les AMPAs sobre les de la comunitat, per la qual cosa les actuacions estan més relacionades amb el centre educatiu que amb la interacció amb la comunitat.
- **Participació dels centres educatius:** L'encaix dels centres educatius en els PEE presenta alguns problemes: la participació en el PEE afegeix complexitat a la gestió dels centres per a la qual sol mancar temps, alguns centres expressen dificultats per encaixar les activitats extraescolars derivades dels PEE amb les pròpies; altres són reticents a cedir els espais per a usos del lleure; i d'altres perceben els PEE com a una font de recursos a la qual fer peticions i demandes, més que no pas un espai de treball cooperatiu amb la comunitat.
- **La gestió de la xarxa:** L'estudi destaca que les presses per presentar el projecte i iniciar les activitats i el desconeixement d'instruments i metodologies per coordinar xarxes i conduir les dinàmiques de treball han dificultat la dinàmica i consolidació de les xarxes. Igualment, s'esmenten les dificultats que representen la sobrecàrrega de treball expressada per alguns actors necessaris, com ara les direccions dels centres educatius, les rotacions de professionals en alguns territoris, i els problemes dels serveis educatius (com

ara els equips d'assessorament psicopedagògic o els centres de recursos pedagògics) per trobar el seu paper en els PEE.

- **Divulgació del programa:** La saturació d'informació al professorat dels centres educatius es combina amb una manca de comunicació als alumnes, les famílies i la ciutadania en general. D'altra banda, es detecta que la dispersió de les activitats dificulta la percepció del PEE en la seva globalitat.
- **Intercanvi d'experiències:** Els autors destaquen que el baix nivell de comunicació entre els diferents PEE dificulta l'aprenentatge d'instruments, metodologies, bones pràctiques i experiències no reeixides.
- **Foment de l'ús de la llengua catalana:** El dèficit de formació sociolingüística dels monitors d'activitats i membres de les entitats participants en el PEE i les dificultats per fomentar l'ús de la llengua catalana en activitats de lleure dificulten l'assoliment d'aquest objectiu.

D'altra banda, entre les fortaleses i oportunitats del programa s'esmenten, entre d'altres, el potencial que l'oferta d'activitats en horari extraescolar té per a la millora de la igualtat d'oportunitats; la possibilitat d'aprofitar serveis, estructures i projectes comunitaris preexistents; el reforç al tractament de la diversitat en l'àmbit escolar i l'entorn socioeducatiu que representen els PEE; l'afavoriment de la relació entre els centres educatius d'una mateixa zona; la possibilitat d'incorporar actuacions dissenyades pels mateixos joves; el coneixement mutu entre entitats i institucions amb funcions diferenciades però objectius comuns; l'oportunitat de detectar problemàtiques socials per a les quals es poden plantejar solucions; i la millora del reconeixement comunitari del personal docent mitjançant la seva implicació en l'entorn i les dinàmiques socials.

Finalment, el Servei d'Escola i Entorn ha publicat recentment l'*Informe de l'avaluació inicial dels plans educatius d'entorn* (Departament d'Educació, 2010). Tot i els anys transcorreguts des de la creació dels plans d'entorn, el títol d'*avaluació inicial* indica que la descripció de la situació de 2009 en termes d'èxit educatiu i cohesió social que s'hi inclou ha de servir de referència per mesurar-ne l'evolució en futures avaluacions. En aquest sentit, l'informe constitueix més aviat la descripció d'una situació basal (si bé mesurada només en els territoris amb un PEE i al cap d'uns anys d'iniciar-se la implementació del programa) més que un estudi d'avaluació pròpiament dit. La informació s'ha obtingut dels registres administratius dels PEE així com d'una

enquesta als centres educatius realitzada expressament per a l'avaluació. La taxa de resposta ha variat segons l'ítem de l'enquesta, essent particularment baixa per als indicadors relacionats amb l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva (63%) i l'educació en el lleure (47%)

El document resulta particularment rellevant perquè defineix un seguit d'indicadors, que serveixen per concretar els objectius generals dels PEE. Així, la *millora de les condicions d'escolarització* es mesura mitjançant la mitjana d'absentisme per centres; *l'increment de l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva per reduir desigualtats*, es mesura en termes del percentatge de l'alumnat que participa en activitats complementàries que el centre organitza per complementar el currículum, així com en el de l'alumnat que pren part en activitats extraescolars, colònies i casals d'estiu. *La millora de la presència i ús social de la llengua catalana* es mesura amb un índex de valoració de l'ús de la llengua catalana en les actuacions de l'entorn així com en les actuacions de l'administració municipal. *La potenciació dels espais de participació i compromís cívic*, amb el percentatge de centres que tenen una associació esportiva formada per alumnes, l'índex d'associacions d'infants i d'associacions juvenils per PEE, el percentatge de PEE en què hi participen associacions infantils i juvenils, i el percentatge de PEE en què hi participen les AMPA. En relació amb l'objectiu de *potenciar l'educació en el lleure*, els indicadors són el percentatge de participació de l'alumnat en esplais o caus, el percentatge d'entitats de lleure en territoris on hi ha PEE que efectivament participen en el pla d'entorn, i el percentatge de centres educatius amb una entitat d'educació en el lleure ubicada en les instal·lacions del centre i/o vinculada directament al centre educatiu. *Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen en el territori* es mesura en termes del número de persones que participen en els grups de treball dels PEE, el percentatge de PEE que han alineat els seus objectius amb un Projecte Educatiu de Ciutat, el percentatge de centres educatius que treballen en xarxa amb altres centres propers, el percentatge de centres educatius que treballen en coordinació amb alguna de les àrees de l'ajuntament, el percentatge de centres educatius amb alguna relació amb entitats del teixit social properes, i el percentatge de centres que fa un ús social de les seves instal·lacions fora de l'horari lectiu. Finalment, l'objectiu de *promoure la sostenibilitat de les actuacions* es mesura amb en termes del percentatge de PEE que han emprés actuacions per promoure la sostenibilitat del mateix PEE, segons diferents tipologies. Per a diversos indicadors, els resultats es desagreguen segons la nacionalitat de l'alumnat i la titularitat del centre.

D'altra banda, la disponibilitat de sèries històriques de dades de rendiment acadèmic per a tots els centres de Catalunya ha permès incloure en aquest informe una anàlisi de l'evolució, prenent com a indicador d'outcome la taxa de graduació de l'ESO. En aquest sentit, l'informe afirma que l'increment del percentatge de graduats entre el curs 2004/2005 i els 2007/2008 ha estat de 3,59 punts percentuals en els centres educatius dels PEE, per només 0,78 en la resta de Catalunya. No obstant això, el mateix informe detecta que els centres educatius són diferents per a variables estretament relacionades amb el rendiment acadèmic, com ara la composició de l'alumnat, la tipologia dels centres, o l'existència d'altres plans o programes, per la qual cosa la comparació crua de les taxes de graduació no és una estimació acurada de l'impacte dels PEE. D'altra banda, l'informe reconeix que l'impacte dels PEE sobre el rendiment acadèmic és indirecte i mitjançat pels elements contextuais i relacionals que els plans d'entorn pretenen millorar.

## **3. Anàlisi comparativa de les polítiques educatives d'entorn**

### **3.1 Introducció**

Existeix una certa ambigüitat sobre el significat de les intervencions educatives d'entorn. Els PEE conceben l'entorn en diversos nivells, des del familiar fins al barri o la comunitat en sentit extens, i mentre que en algunes actuacions s'interpreten els actors de l'entorn com a beneficiaris de determinats serveis educatius no estrictament acadèmics, en d'altres s'espera que esdevinguin participants actius d'una reforçada governança local de l'educació. A més, els PEE incorporen els instruments de planificació estratègica a les relacions de l'escola amb el seu entorn, contenen un component compensatori, en tant que assignen recursos addicionals als barris i centres educatius en què s'acumulen majors desavantatges, i promouen la transversalitat administrativa, tant per a la integració de diferents serveis i formes de suport per als nens i joves, com per a la vinculació de l'educació amb els processos de regeneració de barris i de desenvolupament comunitari. D'aquest disseny complex i comprensiu en resulta la dificultat d'identificar en el context internacional programes que abastin tots els elements propis dels PEE. Tanmateix, existeix un enorme ventall de programes que, de forma parcial, tenen certa semblança amb alguns components dels PEE. Aquesta secció es basa en la revisió bibliogràfica d'una selecció d'aquest segon tipus de programes.

Els fonaments lògics d'aquestes intervencions són diversos. Algunes polítiques educatives que tenen per objecte l'entorn educatiu solen basar el seu disseny en les evidències empíriques que indiquen, de forma generalitzada, que les característiques socioeconòmiques de la família són, amb diferència, el factor més important per predir el rendiment dels alumnes a les escoles. Des que als Estats Units d'Amèrica l'informe Coleman va mostrar, l'any 1966, que l'ètnia i la classe socioeconòmica dels alumnes i dels seus companys de classe tenien una influència molt superior sobre el rendiment acadèmic que les característiques i recursos de l'escola, diverses investigacions n'han corroborat els resultats de forma coherent, tant al llarg del temps com en diferents contextos. A Catalunya, Calero i Waisgrais (2008) utilitzen els resultats de PISA 2006 per mostrar que el capital cultural i social de la família (més concretament els anys d'escolarització i l'activitat laboral de la mare, i la disponibilitat de llibres a la llar) és el

factor amb una major incidència sobre les qualificacions obtingudes pels alumnes, i substancialment superior a altres variables més fàcilment controlables per les polítiques educatives, com ara la titularitat, els recursos i els processos educatius dels centres. A més de palesar les mancances del sistema educatiu per igualar les oportunitats de tots els nens i nenes amb independència de les condicions culturals i socioeconòmiques de les llars i barris en què s'han criat, aquests estudis han convertit els mecanismes pels quals el rendiment dels alumnes està tan fortament determinat pels factors del context social en un element diana de les polítiques educatives.

Altres polítiques educatives d'entorn han estat majorment inspirades per la teoria del capital social, segons la qual l'existència de xarxes, confiança, i normes compartides per les comunitats, especialment quan arriben a ser participades per grups socials o ètnics diversos, faciliten l'acció cooperativa entre individus i comunitats i esdevenen un element clau per reduir problemes socials de naturalesa diversa, com ara la criminalitat o el fracàs escolar. En conseqüència, una estratègia atractiva per adreçar aquests problemes consisteix a desenvolupar polítiques que promoguin la creació de capital social (això és, de xarxes, confiança i normes compartides). En el camp de l'educació, Halpern (2005) destaca les evidències existents sobre la influència del capital social sobre l'èxit educatiu, tant en l'àmbit familiar (amb referència a la quantitat i qualitat de les interaccions dels pares i mares amb els fills, el suport que pares i mares reben de la resta de la família i de xarxes d'amics en l'educació dels fills, o la inspiració i l'exemple que els nens poden trobar en els membres de les xarxes familiars i socials dels pares),;com en l'àmbit de l'escola i la comunitat (per exemple, les relacions de les famílies amb les escoles, dels pares i mares entre ells, dels veïns amb els infants i joves, o de les escoles amb altres institucions i entitats locals). D'altra banda, la concentració d'un baix capital social en determinats barris en què les famílies atresoren igualment un baix capital cultural, formatiu i econòmic amplificaria el desavantatge educatiu dels seus fills. En aquest sentit, les estratègies educatives adreçades a la construcció o reconstitució del capital social podrien jugar un paper important no només en la millora del rendiment educatiu, sinó també en l'assoliment d'una major l'equitat.

Altres formulacions de les polítiques d'entorn han respost a la redefinició d'objectius d'alguns sistemes educatius, des d'una definició restrictiva del rendiment acadèmic i el desenvolupament cognitiu dels alumnes, a una concepció més integral del desenvolupament personal que comprèn des de la creativitat al desenvolupament d'habilitats socials, el manteniment de la salut, l'habilitat de conviure i treballar amb

persones de cultures diferents o l'adquisició d'altres competències no estrictament acadèmiques per a l'exercici de la ciutadania. A fi d'assolir aquests objectius ampliat, s'han desenvolupat programes centrats en promoure l'obertura de les escoles i aconseguir una major connexió entre el currículum escolar i l'entorn social i cultural en què s'ubica l'escola.

Finalment, altres programes han posat l'èmfasi en potenciar la transició des d'un sistema administratiu centralitzat a una governança local de l'educació, més democràtica en tant que oberta a una major participació de famílies, actors i administracions locals, i alhora més eficient, en tant que hauria de permetre diferenciar la provisió de l'educació, ajustant el disseny i gestió de les polítiques i programes educatius a les necessitats i especificitats locals.

En aquest capítol presentem les polítiques educatives que, amb alguna o vàries de les motivacions descrites anteriorment, s'han implementat en els tres països amb una major tradició tant en el desenvolupament d'aquest tipus de polítiques com en l'avaluació de polítiques públiques: França, el Regne Unit, i els Estats Units d'Amèrica. La síntesi és el resultat d'una cerca de literatura acadèmica, d'informes d'institucions educatives i organitzacions no governamentals de l'àmbit de l'educació, i de metanàlisis de polítiques educatives. A les tres properes seccions descrivim, per a cadascun dels països esmentats, les polítiques i programes identificats, i els resultats de les avaluacions que se n'han realitzat. A la darrera secció presentem una síntesi dels resultats i de les seves implicacions per a l'avaluació dels plans educatius d'entorn de Catalunya.

## 3.2 França

El govern francès va aprovar l'any 1982 la creació de les **zones d'éducation prioritaire** (en endavant, ZEP), un programa que combinava un component compensatori, en tant que assignava recursos addicionals a les escoles ubicades en zones més desfavorides; l'atorgament d'autonomia a les escoles per a desenvolupar iniciatives i mètodes educatius ajustats a les necessitats específiques dels estudiants; i la mobilització de l'acció social mitjançant la constitució de partenariats amb actors locals. Segons l'argumentació del ministre d'educació de l'època, aquesta estratègia havia de ser més democràtica, atès que empoderaria mestres, famílies i altres actors locals per tenir una influència més directa en l'educació, alhora que més eficaç per incrementar el rendiment acadèmic de les zones en què era més baix (Hatcher i



Leblond, 2001). Tot i que, originalment, la participació en el programa es va concebre com a temporal, amb el temps les zones d'educació prioritàries van esdevenir permanents, alhora que el programa es va anar estenent en onades successives al llarg de les dècades de 1980 i 1990 fins atènyer pràcticament un de cada cinc estudiants francesos l'any 1999.

Segons refereixen Bénabou et al. (2009) el disseny del programa de les ZEP va ser molt poc específic des d'un inici, tant respecte als criteris per assignar l'estatus prioritari a un determinat territori, com a la naturalesa i quantitat de recursos addicionals que les zones seleccionades havien de percebre. Si bé l'any 1982 els caps dels serveis regionals de l'administració educativa van rebre instruccions per identificar zones d'acord amb uns criteris relativament definits sobre la composició de la població estudiantil, al llarg dels anys es va imposar un alt nivell de discrecionalitat en la selecció. Atesa l'elevada variabilitat en l'assignació i ús de recursos entre zones, l'estudi de Bénabou et al. se centra en el procés d'implementació del programa per esclarir què implicava, a la pràctica, que una escola fos incorporada a una ZEP. Els investigadors troben que la participació en el programa està associada a un decrement lent però continuat de la mida de les classes (-0,2 estudiants per any), i a una lleu reducció en els anys d'experiència dels mestres, malgrat els incentius econòmics oferts per treballar en una escola ZEP. Igualment, l'anàlisi sobre les variacions en la composició de l'alumnat que segueixen la incorporació d'una escola en una ZEP mostra una reducció notable en el número total d'estudiants, degut exclusivament al descens en l'arribada de nous estudiants (i no a la fugida dels que ja hi eren matriculats), si bé l'estudi no detecta una variació en la composició socioeconòmica de l'alumnat. L'increment del finançament derivat de la participació en una ZEP era d'un 5% de recursos addicionals per estudiant, concentrats fonamentalment en el pagament d'incentius als mestres i a les hores addicionals de classe.

En relació amb el procés d'implementació, altres estudis han emfasitzat la innovació que les ZEP van suposar, en incorporar alguns instruments propis de la nova gestió pública a la política educativa francesa, especialment arrel de la reorientació del programa l'any 1998. En aquest sentit, Hatcher i Leblond (2001) destaquen tres elements clau de les ZEP: la territorialització, el contractualisme i el partenariat. Amb referència a la territorialització, els autors recalquen que l'aprovació de les ZEP va comportar que l'administració educativa reconegués tant la diversitat local de les necessitats educatives, com el fet que una provisió uniforme de l'educació amb independència d'aquesta diversitat podria estar agreujant, més que no pas resolent,

les desigualtats educatives. D'aquesta constatació se'n va derivar l'aposta de les ZEP per diferenciar la provisió de l'educació mitjançant la descentralització de la presa de decisions als partenariats locals. Tanmateix, els investigadors adverteixen que la descentralització no garanteix, per si mateixa, una diferenciació en la provisió ben ajustada a les necessitats locals ni una major equitat en els resultats, per la qual cosa suggereixen que el programa hagués requerit un seguiment més atent que permetés identificar possibles tendències creixents en la desigualtat i la segregació. D'altra banda, el contractualisme a les ZEP es desenvolupa arrel de la reforma de 1998, per la qual cada zona havia d'elaborar un *projet de zone* (projecte de zona), consistent en un pla d'acció amb objectius concrets que servís de contracte entre la ZEP i les escoles participants; i al seu torn, les ZEP havien de signar un *contrat de réussite* (contracte d'èxit) amb l'oficina regional de l'administració educativa. Les crítiques dels avaluadors se centren en què el disseny del sistema no promovia la creació d'una veritable capa de governança local de l'educació, que era l'objectiu teòric de les ZEP, sinó el desenvolupament d'un model de gestió gerencialista de les polítiques educatives. D'altra banda, adverteixen que fins i tot com a fórmula gerencialista el sistema es va plantejar incorrectament, donat que l'excessiva ambigüïtat dels objectius esmentats a la majoria de contractes i la manca de concrecions quantitatives no van permetre desenvolupar adequadament els sistemes d'incentius econòmics o de desenvolupament professional lligats a l'assoliment dels objectius. Finalment, l'estudi destaca les incongruències entre la retòrica dels partenariats present als documents que regien les ZEP i la creació d'estructures de presa de decisions enterament formades per professionals de l'educació (un inspector en cap de la zona, un mestre en funcions de coordinador de zona, els directors de les escoles i alguns representants dels mestres). En aquest sentit, destaquen les dificultats per a que els professionals de l'educació acceptin la participació d'actors que no consideren ni legal ni tècnicament competents, els obstacles per aconseguir que alguns actors prenguin part en la implementació de plans i projectes del quals no han participat en el disseny, i el difícil encaix de les administracions locals en un programa que, si bé emfasitza la importància de la seva participació, no n'especifica ni l'àmbit ni les condicions. Amb referència a aquest darrer aspecte, Chambon (2000) exposa que a finals de la dècada de 1990 les ZEP havien perdut vigor a favor d'actuacions diverses promogudes pels municipis, els quals havien demostrat un major coneixement de la realitat local i una major agilitat per desenvolupar iniciatives que les estructures de coordinació de les ZEP.

Tot i l'antiguitat del programa, destaca la manca d'avaluacions sistemàtiques de l'impacte, ja que els diversos estudis que se n'han realitzat solen estar basats en meres comparacions entre el rendiment d'estudiants en escoles ZEP i no ZEP, sense un control economètric adequat del biaix de selecció. N'és l'excepció l'avaluació de Bénabou et al. (2009) que, fent ús tant de models de dobles diferències com de models amb variables instrumentals per al període 1987-1992, estima un impacte nul del programa sobre diferents indicadors de rendiment i assoliments acadèmics en alumnes de 11 i 12 anys. Els autors suggereixen que la manca d'impacte és deguda a que el professorat de les escoles ZEP tendeix a tenir menys experiència que el de la resta d'escoles, i al fet que l'existència d'activitats i projectes efectius pot haver quedat emmascarada per l'actuació de zones i escoles en què ni tan sols s'han arribat a elaborar les iniciatives pròpies d'una ZEP. En aquest sentit, els autors destaquen que el programa mai va preveure un sistema per difondre les pràctiques d'èxit entre zones, i ni tan sols per arribar a distingir els projectes d'èxit de les iniciatives fallides.

### 3.3 Regne Unit

L'any 1998 es van instituir al Regne Unit les **Education Action Zones** (en endavant, EAZ), un programa d'inspiració i disseny similar a les ZEP franceses. Creades per combatre la concentració del baix rendiment educatiu i l'exclusió social a certes àrees del Regne Unit, les EAZ havien d'estar constituïdes per un partenariat format per les escoles, l'administració educativa local, representants del sector econòmic privat i d'altres organismes públics i entitats del tercer sector, al qual es concediria finançament addicional i flexibilitat per desenvolupar estratègies educatives innovadores que aprofitessin l'expertesa de tots els membres del partenariats. Cada zona havia de ser governada per un *action forum* (fòrum d'acció) integrat per representants de tots els membres de la zona. Entre els elements d'autonomia atorgats a les EAZ s'hi inclouen la possibilitat d'estipular condicions laborals i salaris diferents als del sistema educatiu nacional, oferir incentius per a contractar mestres i directius d'altres escoles, experimentar amb l'horari i el calendari escolar, modificar parcialment el currículum nacional i incloure-hi formació més directament vinculada al món laboral, oferir oportunitats educatives per adults i cedir la presa de determinades decisions als *action forums*. Les zones havien de ser seleccionades per un procés competitiu entre els projectes presentats pels partenariats locals (sovint preexistents al programa), els quals havien de contenir una diagnosi de la problemàtica de la zona. Un cop aprovat el projecte d'EAZ, l'*action forum* havia de constituir-se i dissenyar un

pla d'acció, creatiu i adaptat a les necessitats locals, el contingut del qual s'havia de negociar amb el Departament d'Educació, i que hauria de contenir compromisos explícits i ambiciosos amb referència a la millora del rendiment acadèmic i la reducció de l'absentisme. Cada zona tindria un director responsable de liderar el fòrum i gestionar la EAZ, i els membres del fòrum haurien d'assumir responsabilitats no només en el disseny del pla sinó de forma directa en la seva implementació.

Les primeres 25 EAZ van ser constituïdes l'any 1998 i fins a l'any 2000 se'n van seleccionar 48 més. En principi, la participació en el programa havia d'estar limitada a 3 anys, després dels quals se suposava que les millores s'haurien d'haver consolidat i incorporat al funcionament habitual de la zona. No obstant això, la majoria es van allargar 5 anys i van acabar incorporant-se de forma permanent al programa *Excellence in Cities* (vegeu-ne els detalls més endavant). El finançament addicional atorgat a les EAZ va ser d'entre 500.000 i 750.000 lliures per any, i s'esperava que fossin capaces de mobilitzar-ne 250.000 addicionals del sector privat local. La mida de les zones era variable, si bé solia contenir entre 15 i 20 escoles de primària, i entre una i dues de secundària. Mentre algunes EAZ van contractar tècnics per treballar amb les escoles en la implementació de les activitats, d'altres no disposaven de personal més enllà del director i van optar per transferir el finançament directament a les escoles.

De forma similar al cas de les ZEP descrit a França, les avaluacions de les EAZ s'han centrat sobretot a descriure el procés d'implementació del programa més que a estimar-ne els impactes. L'any 2000 la inspecció educativa britànica va emprendre una avaluació de sis EAZ (Ofsted, 2001). L'informe declarava que les zones inspeccionades "estan realitzant algunes contribucions útils per a millorar el rendiment de les escoles, si bé no ho fan de forma gaire sistemàtica". L'impacte de l'experiència era qualificat com a "bo" en quatre de les sis zones inspeccionades i, entre els elements més positius, l'informe destacava la planificació compartida entre les escoles i altres actors, els processos de consulta i comunicació amb els mestres i altres organismes i entitats responsables de la implementació de les actuacions, l'impacte d'alguns programes centrats en un número reduït d'activitats ben definides i clarament connectades amb objectius clars i compartits, el bon ús de la contractació de docents especialistes, i la millora de les relacions amb la comunitat local, si bé emfasitzant que no tots aquests elements s'havien reproduït de forma adequada a totes les EAZ avaluades. Entre els elements negatius, l'informe criticava que les EAZ no havien servit com a banc de proves per a actuacions realment innovadores, sinó que els recursos s'havien emprat sobretot per reforçar actuacions preexistents, sovint lligades

a programes d'abast nacional. Altres problemes mencionats inclouïen que els *action forums* tendien a ser massa difícils de gestionar i poc àgils per a la presa de decisions, sovint pel fet de ser massa grans; que els objectius inicials eren massa genèrics i/o ambiciosos en relació amb la naturalesa de les actuacions; que les actuacions desenvolupades no sempre estaven ben definides ni tenien relació amb els objectius del pla d'acció (de fet, només el 50% de les actuacions inspeccionades tenien una relació directa amb el seu objectiu formal), mentre que alguns objectius importants dels plans d'acció no tenien cap actuació dirigida a assolir-los; que algunes EAZ eren excessivament lentes en contractar el personal, dissenyar i implementar les actuacions; que la definició de les actuacions, els resultats previstos i els sistemes de rendició de comptes eren massa poc precisos, amb la qual cosa la monitorització i l'avaluació de les EAZ no s'havia pogut realitzar amb rigor suficient; i que la disseminació de bones pràctiques no s'havia desenvolupat suficientment, ja fos per la feblesa de les relacions entre escoles o perquè la manca d'avaluació feia impossible identificar les bones pràctiques a disseminar. Les recomanacions que es derivaven de l'informe eren fer un millor ús de la informació per decidir cap a on dirigir les actuacions, diferenciar els programes i el pressupost assignat a cadascun d'ells d'acord amb les necessitats, reduir el ventall d'actuacions, integrar els plans d'acció de les EAZ amb els de les escoles, donar un major suport a la gestió de les escoles, i parar una major atenció a la sostenibilitat i impacte de les actuacions.

Estudis posteriors sobre el programa han emfasitzat les incongruències entre el discurs del capital social que havia inspirat la creació de les EAZ i la implementació del programa. Així, Gamarnikow i Green (1999) remarquen que les EAZ van servir per facilitar el treball en xarxa, però només d'aquells actors que ja tenien bons mecanismes d'interlocució i representació previs, i amb escassa participació dels grups en risc d'exclusió que el programa pretenia beneficiar. Gerwitz et al. (2005) remarquen que en la pràctica de les EAZ les famílies no eren tant participants com beneficiàries de les actuacions: tot i que els serveis desenvolupats en el marc de les EAZ (formació per a adults, activitats de reforç acadèmic, etc.) podien tenir efectes positius i ser ben valorats pels individus beneficiaris, les actuacions tenien poc a veure amb l'empoderament dels participants per treballar col·lectivament vers una millora de l'educació, la creació d'una ciutadania activa i involucrada en la presa de decisions, o la formació de capital social entre grups i actors de naturalesa diversa. En aquest sentit, els autors destaquen l'escassa participació dels grups i associacions locals en els *action forums*, i molt especialment de les famílies i grups en major risc d'exclusió social. Gamarnikow i Green (1999) ho expliquen pel fet que bona part de les diagnòs

contingudes en els projectes d'EAZ es referien majoritàriament a les famílies i comunitats locals com a població diana de les intervencions (ja sigui perquè s'estimava que no valoraven l'educació, no volien implicar-s'hi o no transmetien les expectatives adequades als seus fills), i no com un actor a qui es vol convidar a participar. En conseqüència els plans d'acció van tendir a planificar la provisió de serveis més que la construcció de xarxes, les quals van acabar constituïdes per proveïdors de serveis públics, privats i del tercer sector i amb una orientació fonamentalment professional. Hatcher i Leblond (2001) subratllen que les EAZ van acabar dominades per les escoles perquè els objectius sobre els quals havien de ser avaluades les EAZ eren eminentment acadèmics, amb el consegüent rebuig dels professionals a sotmetre a debat la seva expertesa en aquest terreny.

L'informe de la inspecció esmentat va motivar que el programa de les EAZ s'aturés discretament fins a ser subsumit dins el programa ***Excellence in Cities*** (en endavant, EiC), el qual inicialment havia estat concebut com un programa exclusivament per als centres d'educació secundària. Iniciat l'any 1999, EiC consisteix a assignar recursos addicionals a partenariats constituïts, fonamentalment, per les escoles i l'autoritat educativa local d'una determinada regió, sota quatre principis bàsics: elevar les expectatives de rendiment per a tots els alumnes; diversificar la provisió de l'educació per adaptar-se a les necessitats específiques; impulsar el treball en xarxa entre escoles, comunitats, pares i alumnes; i reduir les desigualtats educatives. De forma similar a EAZ, el programa es basa en l'assignació de recursos addicionals a determinades zones per compensar els desavantatges socioeconòmics del seu alumnat. Tanmateix, les actuacions a desenvolupar amb els recursos d'EiC estan força més restringides, i es limiten bàsicament a la contractació de mentors per donar un suport individualitzat als alumnes amb problemes d'aprenentatge o comportament; la constitució d'unitats de suport a l'aprenentatge per als alumnes amb majors problemes de desafecció, conflictivitat i risc d'abandonament; un programa especial per als alumnes amb un major talent; la designació de determinades escoles com a escoles especialitzades (en una determinada matèria) o escoles-model (responsables de disseminar bones pràctiques a altres centres educatius); i la constitució de centres d'aprenentatge en tecnologies de la informació que permetin compartir recursos entre diverses escoles i estiguin oberts a l'ús per part de la comunitat local. La selecció de les regions beneficiàries no es realitza per concurrència competitiva sinó mitjançant un procés tècnic d'avaluació de necessitats, al qual segueix la constitució del partenariats i l'elaboració d'un pla d'acció. La distribució de recursos entre els partenariats seleccionats està determinada per una fórmula basada en el número d'alumnes i el

nivell de desavantatge, mesurat en termes del percentatge d'alumnes elegibles per a una beca de menjador; mentre que la distribució dels recursos entre les escoles d'un mateix partenariat es decideix dins de cada partenariat. Com a resultat d'aquest procés, el finançament addicional per alumne l'any 2003 variava entre les 50 i les 140 lliures esterlines, la qual cosa significava un increment respecte el finançament mitjà per alumne del 4.4%. Finalment, EiC preveu una estructura de gestió molt senzilla amb les intervencions directament gestionades per les escoles. El rol del partenariats, cadascun dels quals té un coordinador, es concentra a desenvolupar un paper de facilitador, garantint la coherència amb altres programes i polítiques educatives, la presa de decisions estratègiques i el seguiment i avaluació del programa (Kendall et al., 2005; Machin et al., 2007).

EiC ha estat objecte d'una avaluació exhaustiva des de l'inici de la seva implementació. En la síntesi d'aquests treballs, Machin et al. (2007) assenyalen que, per a l'alumnat de 14 anys i al llarg d'un període d'entre 2 i 4 anys, el programa havia estat moderadament efectiu en millorar el rendiment en matemàtiques (1,9 punts percentuals) i en reduir l'absentisme (0,6 punts percentuals), però no havia tingut cap impacte significatiu sobre el rendiment en llengua. D'altra banda, els autors identifiquen un elevat grau d'heterogeneïtat en els impactes, talment que el programa va ser més efectiu per a les escoles en què el programa feia més anys que s'implementava; per a les que tenien majors desavantatges, i entre aquestes escoles, per als alumnes amb un rendiment previ al programa mig i alt. Per als alumnes amb menor rendiment dins les escoles amb majors desavantatges, els autors suggereixen que haguessin estat necessàries intervencions més intenses. Igualment, l'avaluació del programa inclou una anàlisi qualitativa sobre l'impuls del treball en xarxa desenvolupat en el marc d'EiC. L'informe destaca que, entre les escoles, el programa havia impulsat un canvi des d'una tradició d'aïllament, relacions competitives i un rebuig generalitzat a reconèixer la possibilitat d'aprendre les unes de les altres, a unes relacions de major cooperació i col·laboració. Aquest canvi, entre d'altres efectes, hauria servit per millorar la moral i motivació dels mestres que, en ser entrevistats, valoraven especialment l'oportunitat de visitar altres escoles i poder observar les pràctiques d'altres mestres. D'altra banda, l'estudi destaca que arrel de la implementació del programa havien millorat les relacions entre les escoles i les autoritats educatives locals, les quals han passat a ser percebudes com a aliades més que com a meres administradores. Malgrat que, inicialment, els partenariats d'EiC havien d'estar constituïts per membres del sector educatiu, els autors fan notar que, de forma variable, altres actors locals (especialment entitats sense ànim de lucre i del

sector privat) havien estat convidats a prendre-hi part. Dissortadament, l'informe no avalua l'impacte d'aquesta major inclusivitat en la composició dels partenariats.

Més enllà dels programes amb vocació d'intervenció integral, com EAZ i EiC, al Regne Unit s'han anat desenvolupat en els darrers anys diverses iniciatives d'àmbit nacional que, des de diverses perspectives, han intentat potenciar l'obertura de l'escola vers l'entorn. Destaca, entre d'altres, el programa ***Aimhigher***, que tracta d'incrementar l'accés a la universitat de grups que actualment s'hi troben subrepresentats (per ex. joves de minories ètniques, amb discapacitats, fills de famílies sense educació post-obligatòria, o provinents de barris amb desavantatges socioeconòmics) actuant sobre les aspiracions i expectatives dels mateixos joves, els seus mestres, les seves famílies i la comunitat. El programa és gestionat per les autoritats locals que promouen la constitució de partenariats en què hi són presents les universitats de la zona i el desenvolupament d'activitats ajustades a les seves necessitats i contextos específics, tals com tastets o experiències d'immersió a la vida universitària, cursos d'estiu i visites guiades a les universitats, xerrades a les escoles per part d'investigadors, o programes de reforç en què els mentors són estudiants universitaris. De forma addicional, el programa compta amb un fons de beques i suport econòmic a l'estudi per als alumnes que finalment accedeixin a la universitat. La població diana del programa són els joves de 14 a 19 anys i, per a la major part de les activitats, la selecció per a la participació en el programa és individual, amb la qual cosa les escoles han d'identificar els alumnes per als quals el programa pot ser més beneficiós. L'any 2005 una avaluació del programa va indicar que el programa tenia un impacte moderat però significatiu sobre diferents indicadors de rendiment acadèmic i sobre la manifestació, per part dels alumnes, de l'aspiració d'estudiar a la universitat. Tanmateix, en el moment de l'avaluació encara no havia transcorregut prou temps per poder comprovar si existien impactes significatius en termes d'un increment en l'accés dels beneficiaris a la universitat (Morris i Golden, 2005).

D'altra banda, l'any 2002 el govern britànic va impulsar el programa ***Creative Partnerships*** (partenariats creatius), en resposta a un informe que criticava l'excessiu enfocament del currículum nacional en les competències matemàtiques, de lectura i escriptura, i la consegüent exclusió d'oportunitats per a la creativitat de mestres i alumnes. El programa ofereix suport a la creació de partenariats entre les escoles, professionals creatius (per ex., artistes, arquitectes, científics, dissenyadors, cuiners, etc.) i institucions artístiques i culturals locals i nacionals (per ex. òperes, teatres o galeries) en el marc d'esquemes de col·laboració que es pretén que siguin àgils i



innovadors. La participació a *Creative Partnerships* requereix que l'escola identifiqui quines prioritats incloses en el seu pla de millora poden ser adreçades mitjançant el programa, i es postuli per integrar-se en un dels tres trams del programa: *enquiry schools* (amb un projecte per a un grup específic de mestres i alumnes), *change schools* (amb un projecte per a tota l'escola) o *schools of creativity* (amb un projecte de transformació intensa i a llarg termini del centre educatiu). Les actuacions poden produir-se tant dins com fora del centre, i el suport que pot rebre l'escola és tant financer, per al desenvolupament d'activitats, com d'assessorament per part d'un professional creatiu. L'informe de la inspecció educativa britànica sobre el programa (Ofsted, 2006) recollia indicis dels efectes positius del programa sobre el desenvolupament personal i social dels alumnes (en aspectes tals com la capacitat d'improvisar, prendre riscos i col·laborar amb altri), les aspiracions educatives dels joves, i el desenvolupament de la creativitat pròpia i de la capacitat d'inspirar la creativitat en els mestres. Entre els aspectes negatius s'hi destacaven la manca de claredat d'alguns projectes i la imprecisió en els objectius, les quals solien menar a activitats massa poc exigents i estimulants per als alumnes. Dos avaluacions quantitatives addicionals destaquen que, tot i no trobar-se entre els objectius principals del programa, la participació a *Creative Partnerships* estava associada a un increment molt lleuger, però estadísticament significatiu, del rendiment acadèmic, i a un decrement igualment petit i significatiu de l'absentisme a les escoles primàries (Kendall et al., 2008a; Kendall et al., 2008b).

Finalment, al Regne Unit destaca la transformació que en els darrers anys han tingut les *extended schools* (escoles esteses), que tradicionalment consistien en la provisió d'activitats extraescolars als mateixos centres educatius, per convertir-se en **full service extended schools** (en endavant, FSES). Arrel de l'estratègia de serveis integrats inclosa en el document *Every Child Matters –Change for Children* de 2003, les escoles convertides en FSES han passat a ser emprades com a seu per a l'oferta de serveis integrats (educatius, socials i sanitaris) per als nens, les famílies i la comunitat, sobre les assumpcions que les interaccions entre els diferents tipus de problemes que convergeixen en els infants i joves requereixen solucions transversals, i que un enfocament estricte en el rendiment educatiu és insuficient quan els alumnes i comunitats acumulen desavantatges socioeconòmics greus . El disseny del programa preveia que tots els centres públics oferissin unes activitats mínimes comuns, a les quals en podrien afegir d'altres d'acord amb les necessitats i prioritats locals, per a la qual cosa oferia finançament, especialment per als barris socialment més desfavorits. Si bé els estudis sobre el programa destaquen que la interpretació del que ha de ser

una FSES ha estat molt diversa, l'oferta de serveis sol comprendre actuacions tals com l'atenció als infants en horari extraescolar (des de les 8 del matí a les 6 de la tarda), serveis socials i sanitaris d'atenció primària, educació preescolar, suport a pares i mares, formació d'adults, estudi assistit, activitats esportives i artístiques, accés a les tecnologies de la informació, i l'ús dels centres per a activitats comunitàries i biblioteca pública. Malgrat que el disseny del programa no preveu un model clar de transició de l'escola vers una FSES amb oferta integrada de serveis, Raffo i Dyson (2007) relaten que la majoria de centres han emprés un procés de consulta pública, planificació (compartida amb altres escoles per garantir la complementarietat dels serveis), adopció d'una estructura de gestió generalment constituïda per un coordinador, i finalment la implementació dels serveis. Els investigadors destaquen que el lideratge del procés sol ser assumit pels proveïdors dels diferents serveis ja que la teoria del programa no es basa tant en la constitució de xarxes per a la millora de la governança, com en la integració (si més no física) de serveis, en un intent de convertir l'escola en un *hub* per a la millora i dinamització dels barris.

En un estudi d'avaluació del programa, Cummings et al. (2007) troben evidències d'un impacte positiu del programa sobre el rendiment acadèmic dels alumnes, especialment per a aquells amb majors barreres per a l'aprenentatge i sobre els adults participants en algunes activitats. Entre els determinants d'èxit en el funcionament de les FSES, els avaluadors destaquen el dinamisme de les direccions dels centres educatius, així com que els serveis escollits es corresponguessin amb les prioritats identificades per les escoles en què s'han de proveir, tot i que mencionen casos d'èxit en què la FSES respon a l'emprenedoria d'algun altre actor local. Igualment, l'avaluació destaca l'absència d'impactes sobre el barri o comunitat en el sentit ampli. En aquest sentit, Raffo i Dyson (2007) remarquen que, malgrat que alguns impactes obtinguts sobre determinats individus són prometedors, l'assumpció que es poden arribar a traduir en canvis significatius en les condicions de vida de la població amb desavantatges és molt poc realista, especialment tenint en compte que la població servida sol ser no només escassa, sinó també la que ja tenia major predisposició a emprar els serveis a la seva disposició.

### 3.4 Estats Units d'Amèrica

Als EUA les polítiques educatives d'entorn han cobrat vigència recentment arrel de les mencions que el president Obama va dedicar a un projecte educatiu comunitari durant la campanya electoral, i de la posterior aprovació del programa federal ***Promise Neighborhoods*** (barris d'esperança), l'abril de 2010. El programa té com a objectiu “millorar el desenvolupament i el rendiment educatiu dels alumnes de les comunitats més desfavorides, així com transformar les mateixes comunitats (...) [posant] l'educació al centre d'una estratègia integral de lluita contra la pobresa” (USDE, 2010). A la pràctica, el programa consisteix en una convocatòria competitiva de subvencions a la qual poden concórrer projectes locals que reuneixin les següents condicions: a) ser liderats per una organització amb capacitat per involucrar la comunitat local i que es compromet a rendir comptes sobre els resultats obtinguts; b) preveure un contínuum de recursos i solucions per garantir que el desenvolupament i l'educació dels nens i nenes des de la primera infància fins a l'inici de la seva carrera professional no s'interromp en cap moment; i c) mostrar la capacitat per recollir, analitzar i emprar dades que permetin avaluar i millorar els resultats del projecte. L'any 2010 el Departament d'Educació ha atorgat 20 subvencions d'entre 400.000 i 500.000 dòlars per al disseny de plans d'acció, mentre que al 2011 està prevista una convocatòria de 210 milions de dòlars per a la implementació dels plans, així com a una nova convocatòria per a disseny de nous plans d'acció (USDE, 2010).

El projecte en el qual es va inspirar aquest programa és el ***Harlem Children's Zone*** (en endavant, HCZ), un programa gestionat per una entitat sense ànim de lucre i consistent en un sistema integrat de serveis educatius, socials i comunitaris adreçats a 17.000 nens i nenes residents al barri de Harlem de Nova York, el qual inclou la provisió de serveis d'educació preescolars, formació en habilitats parentals per a pares i mares, un servei de tutoria acadèmica per als estudiants, l'oferta d'activitats en horari extraescolar, un servei de suport continuat per als alumnes que continuen la seva formació fins a la universitat i la gestió de quatre escoles concertades. Els components de suport a les famílies i a la comunitat comprenen, entre d'altres, l'assistència per a la creació d'associacions de veïns, un servei individualitzat d'assessorament familiar, i un programa per a la prevenció de la retirada de la tutela de menors ([www.hcz.org](http://www.hcz.org), 2010). Tot i haver inspirat la institució d'un nou programa federal, les avaluacions del programa HCZ publicades fins a la data han donat lloc a resultats ambigus. Atès que la participació a HCZ implica estar matriculat a una de les escoles concertades que

gestiona el projecte, i que la normativa de la ciutat de Nova York obliga a les escoles concertades a escollir els alumnes per sorteig quan hi ha més sol·licituds que places, els investigadors de la Universitat de Harvard Dobbie i Frier (2009) van poder recrear les condicions d'un experiment per estimar l'impacte del programa. L'estudi va concloure que el programa era enormement efectiu, donat que dos anys de participació en les escoles del programa eren suficients per millorar notablement el rendiment acadèmic dels alumnes participants, especialment en matemàtiques, respecte al grup de control constituït pels alumnes que no havien accedit a l'escola d'HCZ. No obstant això, l'estudi també va trobar que els efectes positius eren molt similars per als alumnes que residien al barri on tenen lloc les intervencions comunitàries d'HCZ com per als que vivien en altres barris, suggerint que l'impacte detectat era degut enterament al bon funcionament de l'escola concertada gestionada per HCZ i no a la participació en els components comunitaris del programa. Aprofundint en aquesta línia, Whitehurst i Croft (2010) detecten que les escoles gestionades per HCZ ocupen una posició intermèdia en el rang de rendiment acadèmic del conjunt d'escoles concertades de Manhattan i el Bronx, un cop controlada estadísticament la composició de l'alumnat, de la qual cosa en deriven que els complements socials i comunitaris no aporten una millora substancial a l'efectivitat de les escoles concertades de la ciutat de Nova York.

La controvèrsia entorn l'efectivitat de HCZ i, per extensió, de la bondat del disseny de *Promise Neighborhoods*, s'emmarca en el debat acadèmic i polític que en els darrers anys s'ha produït als EUA entre els defensors de reformes centrades en el mateix sistema educatiu (fonamentalment mitjançant l'assignació compensatòria de determinats recursos, i estratègies que combinen flexibilitat, incentius i mecanismes de rendició de comptes) i els qui advoquen per solucions integrals educatives i comunitàries, sobre l'assumpció que els problemes que certs nens pateixen a les aules s'originen com a conseqüència de l'entorn familiar i social en què s'han criat. Entre les aportacions d'aquests darrers destaca la publicació, l'any 2008, del manifest *A Broader, Bolder Approach to Education* (un enfocament més ample i agosarat de l'educació) promogut per una coalició de professors universitaris i ex-alts càrrecs de l'administració, el qual reivindica la importància d'adreçar el baix rendiment i les desigualtats educatives amb programes preescolars de qualitat, activitats d'estiu i extraescolars, programes per desenvolupar la capacitat de pares i mares per donar suport a l'educació dels seus fills, i actuacions per al desenvolupament integral dels nens i nenes (incloent la salut i la socialització), en el marc d'unes relacions col·laboratives entre les escoles i les entitats de la comunitat en què s'ubiquen.

Aquests programes –postula el manifest- no han d'estar enfocats exclusivament en la correcció de dèficits acadèmics, sinó en la realització d'activitats d'enriquiment social, cultural, organitzatiu i esportiu del tipus de les que les famílies de classe mitjana i alta ja proveeixen de forma espontània per als seus fills ([www.boldapproach.org](http://www.boldapproach.org), 2010). Per contra, els crítics amb aquest enfocament addueixen que 1) més enllà de les característiques individuals i familiars, l'entorn del barri i la comunitat té una influència relativament marginal en el rendiment acadèmic dels nens i nenes; 2) que encara que el pes de l'entorn educatiu no familiar fos més important, no hi ha evidència suficient sobre la capacitat de les polítiques públiques per influenciar-lo positivament; i 3) que, en qualsevol cas, les reformes centrades en la provisió de l'educació a les escoles ha mostrat una capacitat de millora del rendiment acadèmic i de compensació de les desigualtats educatives superior (Whitehurst i Croft, 2010; [www.educationequalityproject.org](http://www.educationequalityproject.org)).

Amb referència a la primera qüestió, la principal evidència al·legada és la que es deriva de l'experiment a gran escala ***Moving to Opportunity***, que va comparar, al llarg de set anys, el rendiment d'alumnes de famílies que residien en habitatges de protecció oficial i que havien rebut un bo per mudar-se a un barri amb una menor taxa de pobresa, amb el dels alumnes que havien romàs al barri d'origen, i que no va detectar efectes significatius sobre les qualificacions en testos estandarditzats en cap grup d'edat comprés entre els 6 i els 20 anys (Sanbonmatsu et al., 2006). Amb relació a la segona qüestió, les evidències sobre l'efectivitat de les intervencions que pretenen incidir en l'entorn educatiu són de signe divers, com de fet ho són les característiques d'aquestes intervencions. Entre els programes de més llarga tradició als EUA destaquen els programes d'activitats extraescolars desenvolupats als mateixos centres educatius (*after-school / extended-day programs*), els quals han experimentat un creixement notable des de la dècada de 1990. De naturalesa diversa quant als actors que les promouen i les activitats que comprenen, han tendit a ser formulades amb el triple objectiu de facilitar la conciliació laboral a les famílies, millorar el rendiment acadèmic dels alumnes participants, i reduir l'exposició dels alumnes a riscos socials en horari post-escolar. L'any 1994 el Congrés va instituir un programa federal de subvencions a ens locals i entitats sense ànim de lucre per a aquestes iniciatives, amb el nom de ***21st Century Community Learning Centers***. Tot i que, inicialment, el programa va ser poc prescriptiu quant als objectius i activitats objectes de subvenció (si bé a condició que es desenvolupessin a les mateixes escoles), el Departament d'Educació va anar emfasitzant progressivament els objectius acadèmics del programa, exigint, des de l'any 2001, que els projectes explicitessin els components

que haurien de permetre als participants assolir o excedir els estàndards acadèmics en competències bàsiques (les actuacions subvencionables a data d'avui estan descrites a <http://www2.ed.gov/programs/21stcclc/applicant.html>). L'any 1999 els *Community Learning Centers* subvencionats ateniens, de mitjana, 200 alumnes per any acadèmic, estaven en funcionament 10 o més hores a la setmana, ocupaven entre 12 i 13 treballadors, la majoria dels quals eren mestres de la mateixa escola, i tenien una despesa d'uns 1.000 dòlars anuals per alumne atès, els quals assistien a activitats una mitjana de 40 dies per any acadèmic. Les actuacions comprenien activitats de reforç en lectura, matemàtiques i ciències, així com les anomenades d'*enriquiment* (això és, sobretot, recreatives i artístiques) i en la seva provisió hi solien participar organitzacions sense ànim de lucre locals. Les escoles en què s'ubicaven tenien, de mitjana, un major nombre d'alumnes de minories ètniques i de famílies sota el llindar de la pobresa que la resta d'escoles públiques. La coordinació amb les escoles en què se situaven se centraven en la selecció dels alumnes participants, i en l'establiment dels objectius a assolir (James-Burdumy et al., 2005 i 2007).

Donat que la recerca sobre els impactes dels programes extraescolars havia anat generant resultats contradictoris, el Departament d'Educació va encomanar l'any 1999 la realització d'una avaluació amb disseny experimental del programa *21st Century Community Learning Centers* a escala nacional. L'experiment va consistir a seleccionar escoles en què les sol·licituds per participar al *community center* excedissin les places i assignar de forma aleatòria els alumnes, bé al grup de participants, bé al de control, talment que la diferència entre els dos grups en variables d'interès (rendiment acadèmic, comportament a l'escola, etc.) pogués ser atribuïda causalment al programa. Els resultats de l'avaluació indiquen que el programa no tenia cap efecte significatiu sobre la probabilitat que els alumnes fessin els deures ni sobre el rendiment acadèmic. Els efectes positius es concentraven en un increment en la sensació de seguretat de l'alumne en horari extraescolar, i de forma més ambigua, en un increment del nivell de l'ocupació dels pares i en les expectatives educatives de l'alumne. Per contra, el programa semblava agreujar els problemes de comportament dels participants en horari escolar. Segons els autors de l'estudi, les causes que podrien explicar l'absència d'impacte sobre el rendiment acadèmic són 1) la manca de coordinació detectada entre l'escola i els programes extraescolars, agreujada per una elevada rotació del personal dels *community centers*; 2) una freqüència de participació en les activitats inferior al llindar mínim requerit per a que l'impacte es pogués produir, engrevida per unes taxes d'assistència a les activitats relativament baixes; i 3) la fragmentació del temps extraescolar en activitats molt diverses, amb només una

dedicació molt parcial a activitats de reforç acadèmic. D'altra banda, el 75% del grup de no participants manifestava que, després de l'horari lectiu, s'estava a casa seva amb la mare i/o el pare; un 90% manifestava que almenys un dels progenitors li preguntava diàriament si havia fet els deures, i un 80% reconeixia que comprovaven que efectivament els hagués fet. Aquests resultats semblen indicar l'existència d'un cert efecte desplaçament, pel qual en les activitats extraescolars es desenvolupen certes funcions que en absència del programa realitzarien igualment les mateixes famílies (almenys amb referència als objectius acadèmics). Finalment, els autors indiquen que l'increment en el mal comportament a escola en el grup de participants era enterament atribuïble a aquells alumnes que ja tenien un historial de conflictivitat a l'aula abans de participar en el programa. Aquest resultat suggereix que l'extensió de la jornada a l'escola pot resultar contraproductiu per aquells alumnes que mostren problemes de comportament, per bé que part de les activitats siguin recreatives (James-Burdumy et al., 2005 i 2007). De forma complementària, una metanàlisi de quatre avaluacions de programes extraescolars locals basades en un disseny experimental (Zief et al., 2006) va detectar, de forma coincident amb l'avaluació nacional descrita, que els programes tendien a mostrar impactes nuls per a les cinc dimensions considerades: la seguretat i supervisió dels joves en horari extraescolar; la participació en activitats enriquidores, el comportament a l'escola, els efectes socials i emocionals, i el rendiment acadèmic.

Un altre actuació de suport amb participació comunitària de llarga tradició al sistema educatiu d'Estats Units és la dels **mentors voluntaris no professionals**. Donat que aquests programes s'organitzen localment en cada escola o municipi, la diversitat en la provisió és, de nou, molt elevada. Els mentors poden ser alumnes de major edat de la mateixa escola, estudiants universitaris (els quals cobren, de vegades, un petit estipendi), veïns del barri, o pares i mares formats per a poder fer de tutors en l'estudi dels seus fills. El nivell d'estructuració dels programes, en termes de la formació prèvia i les instruccions que reben els voluntaris per realitzar les tutories, és igualment variable. En qualsevol de les seves possibles fórmules, la implantació d'aquest tipus d'intervenció és elevada, com ho demostra un estudi que, l'any 1990, va indicar que les escoles públiques d'educació elemental tenien una mitjana de 24 voluntaris. L'any 2006, una metanàlisi de 21 avaluacions de programes de mentors voluntaris basades en mètodes d'assignació aleatòria (i centrats en programes que tinguessin un enfocament acadèmic i duressin, almenys, un mes) va identificar un impacte positiu i estadísticament significatiu de les tutories sobre les competències lectores i lingüístiques dels beneficiaris, i no significatives sobre les competències

matemàtiques. En la metanàlisi no es va trobar cap influència sobre els resultats del tipus de mentor emprat, si bé es va descriure que els resultats sobre les competències lectores eren més positius en aquells programes més estructurats (Ritter et al., 2006).

D'altra banda, alguns dels grans programes educatius vigents els darrers anys als EUA, com ara **No Child Left Behind**, contenen components de promoció de la implicació de pares i mares en l'educació dels seus fills, ja sigui proveint un ambient adequat per a l'estudi a la llar, mantenint una comunicació fluida amb els mestres, atenent les activitats que organitza les escoles, promovent activitats d'aprenentatge a la llar, fent un seguiment de l'acompliment dels deures, o participant en les estructures de presa de decisió de les escoles. Malgrat que les avaluacions sobre els programes d'implicació dels progenitors estan dificultades per la diversitat de formes d'implicació i d'instruments per promoure-la, una metanàlisi recent (Nye et al., 2006) destaca que els efectes positius detectats en les avaluacions realitzades fins a la data és prou gran com per continuar fomentant programes que promoguin la implicació de pares i mares a l'escola, i que els efectes positius més grans són els que les activitats de lectura amb els pares fora de l'escola generen sobre les competències lectores.

Menys positius són els resultats de les intervencions que ofereixen **serveis d'educació preescolar combinats amb activitats de suport a les famílies, nutrició i salut**, amb la finalitat de compensar els efectes dels desavantatges socioeconòmics d'algunes famílies. Així, Whitehurst i Croft (2010) refereixen que els programes federals *Head Start* i *Even Start* no han demostrat resultats superiors, en termes del rendiment acadèmic posterior dels seus beneficiaris, que programes d'educació preescolar simples sense activitats complementàries.

### 3.5 Síntesi

- **Existeixen referents internacionals per a les polítiques educatives d'entorn.** Encara que cap programa abasti tots els elements dels PEE, hi ha un gran ventall d'experiències internacionals que, de forma parcial, en reproduïxen alguns components, com ara la promoció de xarxes d'actors locals, les activitats d'estudi assistit, o els serveis de suport a les famílies. Generalment, aquest tipus de programes se circumscriuen a entorns urbans.
- **Les motivacions dels programes educatius d'entorn són diverses.** Mentre que alguns se centren en incidir sobre els mecanismes pels quals l'entorn



social i familiar determina el rendiment educatiu dels alumnes, d'altres s'orienten a la creació de capital social, a l'enfortiment d'una capa de governança local de l'educació, o a aconseguir una major connexió entre el currículum escolar i l'entorn social i cultural en què s'ubica l'escola.

- **La presència d'experiències similars en altres països indica que les polítiques d'entorn del Departament d'Educació s'alineen amb l'agenda educativa internacional.** Al mateix temps, subratlla la conveniència que els gestors dels PEE estiguin atents als desenvolupaments i avaluacions d'aquestes iniciatives internacionals, a fi d'importar idees i aplicar-ne les conclusions a la millora continuada del programa.
- **Els resultats de les avaluacions dels programes educatius d'entorn internacionals indiquen que la seva capacitat d'incrementar el rendiment acadèmic és baixa.** Els resultats de les investigacions són coherents a identificar el capital formatiu i les característiques socioeconòmiques de la família (no tant del barri o comunitat) com els determinants més importants del rendiment educatiu de l'alumne. No obstant això, les evidències sobre la capacitat de les polítiques públiques per influir positivament en aquests determinants tendeixen a identificar resultats entre nuls i molt moderats de les intervencions d'entorn sobre el rendiment acadèmic dels alumnes.
- **Els intents de crear xarxes per a facilitar l'acció cooperativa entorn l'educació han obtingut, majoritàriament, resultats poc satisfactoris.** Algunes avaluacions destaquen el bon funcionament de xarxes entre conjunts d'escoles, autoritats educatives locals i proveïdors de serveis, amb una orientació marcadament professional. Tanmateix aquestes xarxes han comptat, generalment, amb una escassa participació d'entitats i dels grups en risc d'exclusió social a qui pretenien beneficiar. La percepció dels membres de l'entorn (famílies i comunitats) com a beneficiaris més que com a participants actius, i les resistències dels professionals de l'educació a sotmetre a debat la seva expertesa ha tendit a fer evolucionar els programes vers la provisió de serveis, més que en la creació de capes de governança locals o de xarxes participatives.
- **Diverses avaluacions atribueixen els mals resultats a un disseny dels programes excessivament feble.** Entre els elements que han il·lustrat el funcionament dels programes s'esmenten la definició d'objectius massa genèrics, un ventall d'actuacions excessivament ample, incloent-ne algunes de

mal definides i sense una relació clara amb l'assoliment dels objectius, un procés de selecció de les zones o escoles beneficiàries poc clar i objectiu, i la manca de mecanismes per avaluar els programes i identificar i disseminar les bones pràctiques.

- **La implementació dels programes és un element important que mereix molta atenció.** Més enllà del disseny dels programes, les avaluacions han tendit a identificar elements de la implementació que determinen la qualitat en la provisió i expliquen la freqüent heterogeneïtat en els resultats d'una mateixa intervenció, com ara la taxa d'assistència i la retenció dels participants, l'orientació acadèmica o recreativa de les activitats per als alumnes, l'excessiva rotació de personal, la coordinació entre les actuacions d'entorn i l'educació formal, o l'existència d'un gestor-coordinador del programa.
- **La diversificació de les polítiques d'entorn en programes concrets amb objectius clars és una alternativa a les intervencions comprensives .** En resposta al rendiment poc satisfactori dels programes amb vocació d'intervenció integral el Regne Unit ha desenvolupat en els darrers anys diverses iniciatives que, des de diferents perspectives, intenten potenciar l'obertura de l'escola vers l'entorn. Aquest procés de diferenciació permet una major claredat en els objectius i en la direcció sobre l'ús dels recursos per part de l'administració del sistema educatiu, mentre que, a escala local, permet optar per un o altre programa, segons les necessitats i prioritats específiques. Si bé, en el cas del Regne Unit aquest tipus de programa semblen tenir un rendiment superior als de caràcter més extensiu (com EAZ i EiC), la literatura revisada no permet generalitzar aquesta conclusió.

## 4. Els PEE en xifres

### 4.1 Introducció

En aquest capítol descrivim de forma quantitativa el procés d'implementació dels plans educatius d'entorn. Utilitzant la base de dades de gestió del programa i la base de dades de centres educatius construïda expressament per a aquesta avaluació<sup>1</sup>, examinem, en primer lloc, la **cobertura del programa**, això és, el número de municipis, centres i alumnes que abasta el programa i la seva distribució territorial, tant en el moment present com la seva evolució al llarg del temps.

A continuació, analitzem el **procés de selecció** del programa. Atès que la tria dels municipis no s'ha produït mitjançant un procediment de concurrència competitiva amb uns criteris de selecció predeterminats, sinó que s'ha instrumentat mitjançant la signatura de convenis amb els municipis interessats, ens preguntem quin criteri de selecció s'ha seguit a la pràctica: què diferencia els 80 municipis beneficiaris d'aquells que no ho són? Què distingeix els centres educatius que, a data d'avui, estan coberts per un PEE de la resta? Concretament, volem esbrinar si la selecció s'ha guiat per un criteri compensatori, és a dir, si s'han prioritzat aquells municipis i centres amb una major presència d'alumnes immigrants i amb desavantatges educatius i socioeconòmics. Aquesta anàlisi es desenvolupa als dos nivells en què opera la selecció, per municipis i centres educatius (donat que el Departament d'Educació escull els municipis interessats amb que signa els convenis, i dins de cada municipi s'escullen sovint els centres educatius que participaran PEE, ja que no tots els plans inclouen tots els centres del municipi).

Finalment, atès que la quantitat de **recursos assignats** a cadascun dels plans d'entorn és força variable, a la darrera secció d'aquest capítol analitzem què determina el pressupost per alumne. Igualment, examinem la distribució del pressupost entre els objectius dels PEE, així com els determinants d'aquesta distribució.

---

<sup>1</sup> Vegeu l'apartat A.1 de l'annex per a una descripció detallada d'aquestes bases de dades.

## 4.2 La cobertura dels PEE

- **L'any 2009 els PEE abastaven 80 municipis i 710 centres educatius públics i privats d'educació primària i/o secundària obligatòria, en els quals estaven matriculats 317.177 alumnes.** Això representa un 8,5% dels municipis de Catalunya, un 24,8% dels centres i un 29,3 % dels alumnes d'educació primària i ESO (taula 4.1).
- **El PEE és un programa predominantment urbà.** El percentatge de municipis, centres i alumnes amb un PEE augmenta a mesura que ho fa la població del municipi, assolint un 78,0% dels municipis majors de 30.000 habitants. Per contra, destaca que cap dels 482 municipis de Catalunya amb menys de 1.000 habitants pren part en un PEE (taules 4.1 i 4.3). Aquesta distribució territorial sembla coherent amb la naturalesa del programa, donat que la complexitat del sistema d'agents educatius és, a priori, més elevada en entorns urbans que en municipis molt petits.
- **La implantació del programa per demarcacions territorials és força desigual.** El programa es troba especialment estès a l'Àmbit Metropolità i a les Terres de l'Ebre, amb un 18,3% i un 11,5%, respectivament, del total de municipis. (taules 4.2 i 4.4). La presència dels PEE es mínima a la província de Lleida (un 2,7% dels municipis de Ponent, i un 1,3% dels de l'Alt Pirineu i Aran).
- **Per proporció de centres i d'alumnes, la prevalença dels PEE és màxima a les Terres de l'Ebre i les Comarques Gironines,** les úniques demarcacions en què ultrapassa el 40% de l'alumnat. En l'extrem oposat, sobresurten les demarcacions de Ponent i l'Alt Pirineu i Aran per l'escassa implantació del programa, si bé en aquest darrer cas l'únic municipi participant (La Seu d'Urgell) acumula més d'una quarta part dels alumnes de primària i ESO de la demarcació (taules 4.2 i 4.4).
- **Hi ha 13 comarques en què, fins a la data, no s'ha desenvolupat cap PEE:** la Terra Alta, la Ribera d'Ebre, el Priorat, les Garrigues, el Pla d'Urgell, la Noguera, el Pallars Jussà, el Pallars Sobirà, l'Alta Ribagorça, la Vall d'Aran, la Cerdanya, el Berguedà i el Ripollès. Per contra, en cinc comarques (l'Alt Urgell, la Garrotxa, el Pla de l'Estany, la Segarra i el Solsonès) el percentatge d'alumnes coberts per un

PEE supera el 75%, atenyent un màxim del 91% al Solsonès (Mapa 4.1, i taula B.1 de l'annex).

- **Tot i que la incorporació de nous PEE es va aturar l'any 2006, s'ha produït un lleuger increment en la cobertura entre 2006 i 2009** degut a la incorporació de nous centres educatius a PEE preexistents (Gràfics 4.1 i 4.2)
- **La cobertura dels PEE és superior per als centres de titularitat pública que per als de titularitat privada.** L'any 2009, el 25,9% dels centres públics d'educació primària i/o ESO prenen part d'un PEE, per només un 21,0% dels privats. El 34,1% dels alumnes d'aquests cicles en centres públics i el 20,2 dels de centres privats estaven coberts per un PEE (gràfics 4.1 i 4.2).
- **Dues terceres parts dels municipis participants als PEE ho fan amb un pla únic per a tot el municipi.** L'altre terç es distribueix entre els 13 municipis (tots ells de més de 30.000 habitants) que disposen de més d'un PEE (per a entre 2 i 4 barris diferents), i els 14 municipis d'entre 1.000 i 30.000 habitants que formen part d'un dels 5 plans educatius d'entorn mancomunats entre diversos municipis (Bages Sud, Voltreganès, la Llera del Ter, Banyoles-Porqueres i Sant Celoni-Santa Maria de Palautordera) (gràfics 4.3 i 4.4).
- **La informació continguda en la base de dades de gestió dels PEE no permet identificar els alumnes beneficiaris d'actuacions concretes (com, per exemple, l'estudi assistit o activitats esportives).** Per tant, no és possible desagregar l'anàlisi de cobertura a nivell individual més enllà del número d'alumnes que està matriculat en un centre que participa en un PEE.

**Taula 4.1. Cobertura dels PEE, segons la mida del municipi. Curs 2009-2010**

| Interval població       | Total Catalunya |              |                  | Total amb PEE |            |                | % Amb PEE   |              |              |
|-------------------------|-----------------|--------------|------------------|---------------|------------|----------------|-------------|--------------|--------------|
|                         | Municipis       | Centres      | Alumnes          | Municipis     | Centres    | Alumnes        | Municipis   | Centres      | Alumnes      |
| Fins a 1.000 hab.       | 482             | 281          | 11.176           | 0             | 0          | 0              | 0,0%        | 0,0%         | 0,0%         |
| De 1.001 a 10.000. hab. | 345             | 628          | 165.672          | 27            | 69         | 22.085         | 7,8%        | 11,0%        | 13,3%        |
| De 10.001 a 30.000 hab. | 78              | 514          | 212.005          | 21            | 148        | 62.472         | 26,9%       | 28,8%        | 29,5%        |
| Més de 30.000 hab.      | 41              | 1.442        | 693.183          | 32            | 493        | 232.620        | 78,0%       | 34,2%        | 33,6%        |
| <b>Total</b>            | <b>946</b>      | <b>2.865</b> | <b>1.082.036</b> | <b>80</b>     | <b>710</b> | <b>317.177</b> | <b>8,5%</b> | <b>24,8%</b> | <b>29,3%</b> |

\*S'hi inclouen només els centres i alumnes d'educació primària i/o ESO.

**Taula 4.2. Cobertura dels PEE, segons l'àmbit territorial. Curs 2009-2010**

| Àmbit territorial   | Total Catalunya |              |                  | Total amb PEE |            |                | % Amb PEE   |              |              |
|---------------------|-----------------|--------------|------------------|---------------|------------|----------------|-------------|--------------|--------------|
|                     | Municipis       | Centres      | Alumnes          | Municipis     | Centres    | Alumnes        | Municipis   | Centres      | Alumnes      |
| Metropolità         | 164             | 1.604        | 710.747          | 30            | 404        | 179.235        | 18,3%       | 25,2%        | 25,2%        |
| Comarques Gironines | 208             | 334          | 109.735          | 15            | 117        | 56.705         | 7,2%        | 35,0%        | 51,7%        |
| Camp de Tarragona   | 131             | 270          | 93.638           | 9             | 83         | 36.094         | 6,9%        | 30,7%        | 38,5%        |
| Terres de l'Ebre    | 52              | 98           | 27.321           | 6             | 26         | 13.044         | 11,5%       | 26,5%        | 47,7%        |
| Comarques Centrals  | 165             | 269          | 76.764           | 15            | 54         | 21.722         | 9,1%        | 20,1%        | 28,3%        |
| Ponent              | 149             | 229          | 53.654           | 4             | 20         | 7.647          | 2,7%        | 8,7%         | 14,3%        |
| Alt Pirineu i Aran  | 77              | 61           | 10.177           | 1             | 6          | 2.730          | 1,3%        | 9,8%         | 26,8%        |
| <b>Total</b>        | <b>946</b>      | <b>2.865</b> | <b>1.082.036</b> | <b>80</b>     | <b>710</b> | <b>317.177</b> | <b>8,5%</b> | <b>24,8%</b> | <b>29,3%</b> |

\*S'hi inclouen només els centres i alumnes d'educació primària i/o ESO.

**Taula 4.3. Distribució dels PEE per interval de població. Curs 2009-2010**

| Interval població       | Municipis       |               | Centres         |               | Alumnes         |               |
|-------------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
|                         | Total Catalunya | Amb PEE       | Total Catalunya | Amb PEE       | Total Catalunya | Amb PEE       |
| Fins a 1.000 hab.       | 51,0%           | 0,0%          | 9,8%            | 0,0%          | 1,0%            | 0,0%          |
| De 1.001 a 10.000. hab. | 36,5%           | 33,8%         | 21,9%           | 9,7%          | 15,3%           | 7,0%          |
| De 10.001 a 30.000 hab. | 8,2%            | 26,3%         | 17,9%           | 20,8%         | 19,6%           | 19,7%         |
| Més de 30.000 hab.      | 4,3%            | 40,0%         | 50,3%           | 69,4%         | 64,1%           | 73,3%         |
| <b>Total</b>            | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> |

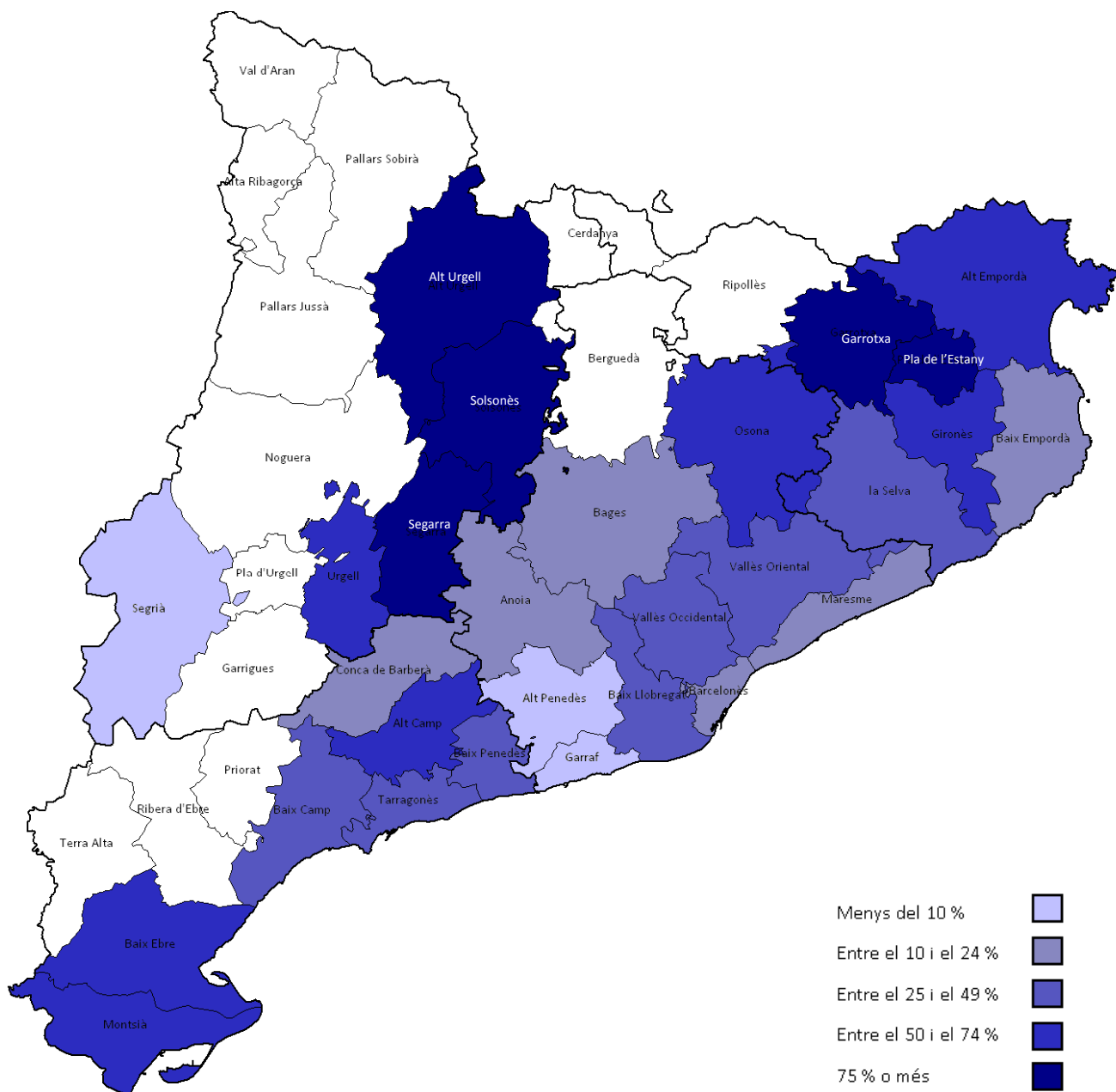
\* S'hi inclouen només els centres i alumnes d'educació primària i/o ESO.

**Taula 4.4. Distribució dels PEE per àmbit territorial. Curs 2009-2010**

| Àmbit territorial   | Municipis       |               | Centres         |               | Alumnes         |               |
|---------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
|                     | Total Catalunya | Amb PEE       | Total Catalunya | Amb PEE       | Total Catalunya | Amb PEE       |
| Metropolità         | 17,3%           | 37,5%         | 56,0%           | 56,9%         | 65,7%           | 56,5%         |
| Comarques Gironines | 22,0%           | 18,8%         | 11,7%           | 16,5%         | 10,1%           | 17,9%         |
| Camp de Tarragona   | 13,8%           | 11,3%         | 9,4%            | 11,7%         | 8,7%            | 11,4%         |
| Terres de l'Ebre    | 5,5%            | 7,5%          | 3,4%            | 3,7%          | 2,5%            | 4,1%          |
| Comarques Centrals  | 17,4%           | 18,8%         | 9,4%            | 7,6%          | 7,1%            | 6,8%          |
| Ponent              | 15,8%           | 5,0%          | 8,0%            | 2,8%          | 5,0%            | 2,4%          |
| Alt Pirineu i Aran  | 8,1%            | 1,3%          | 2,1%            | 0,8%          | 0,9%            | 0,9%          |
| <b>Total</b>        | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> | <b>100,0%</b>   | <b>100,0%</b> |

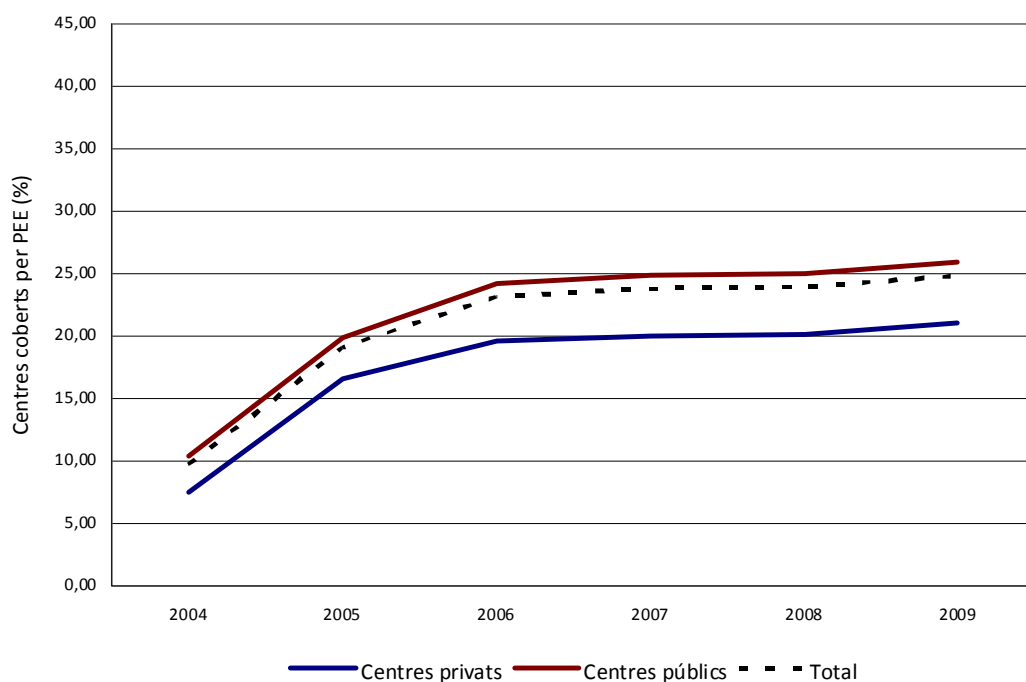
\* S'hi inclouen només els centres i alumnes d'educació primària i/o ESO.

**Mapa 4.1. Percentatge d'alumnes coberts per un PEE (per comarques, any 2009)**



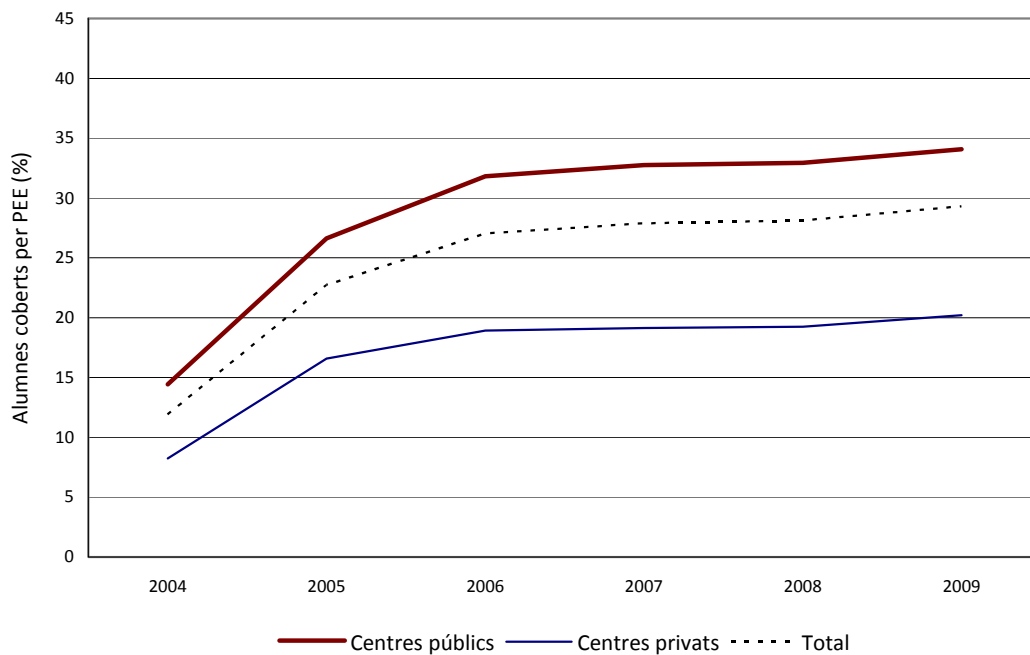


**Gràfic 4.1. Evolució temporal de la cobertura dels PEE per centres (2004-2009)**



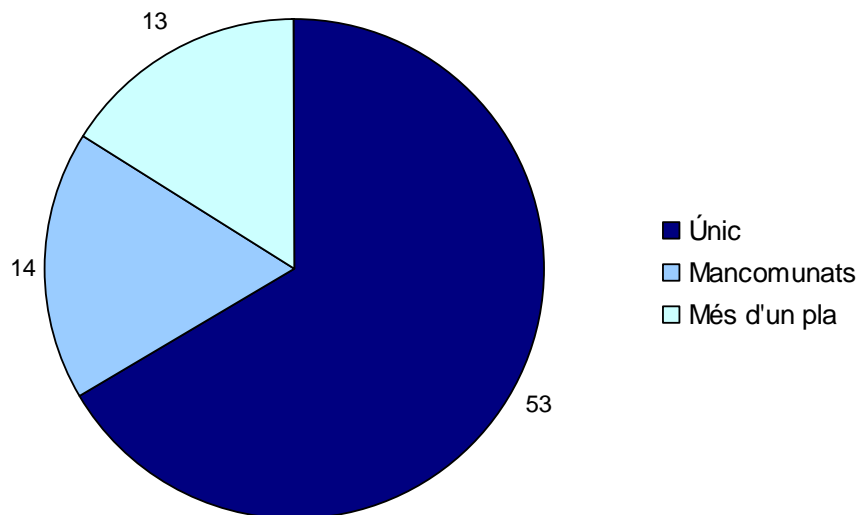
\*S'hi inclouen només els centres d'educació primària, ESO i secundària postobligatòria

**Gràfic 4.2. Evolució temporal de la cobertura dels PEE per alumnes (2004-2009)**

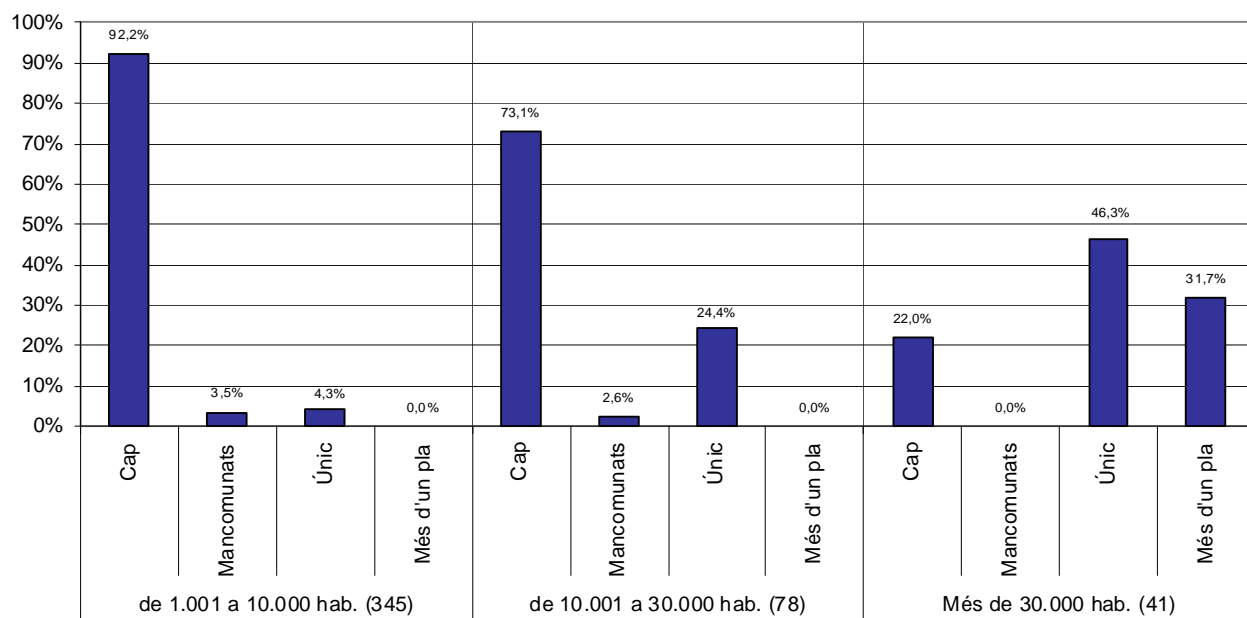


\*S'hi inclouen només els alumnes d'educació primària, ESO i secundària postobligatòria

**Gràfic 4.3. Distribució de municipis segons el tipus de PEE (2009)**



**Gràfic 4.4. Distribució de municipis segons el tipus de PEE (2009)**



## 4.3 El procés de selecció dels PEE

### 4.3.1 La selecció de municipis

Els gràfics 4.5 a 4.7 mostren la distribució dels municipis de Catalunya en funció de dos indicadors de composició de l'alumnat: el percentatge d'alumnes de nacionalitat estrangera i el percentatge d'alumnes perceptors d'ajuts per a l'adquisició de llibres de text i material didàctic (en endavant, beques de llibres). Aquesta darrera variable serveix d'indicador dels desavantatges socioeconòmic dels alumnes, atès que la concessió de les beques es basa en criteris de renda.

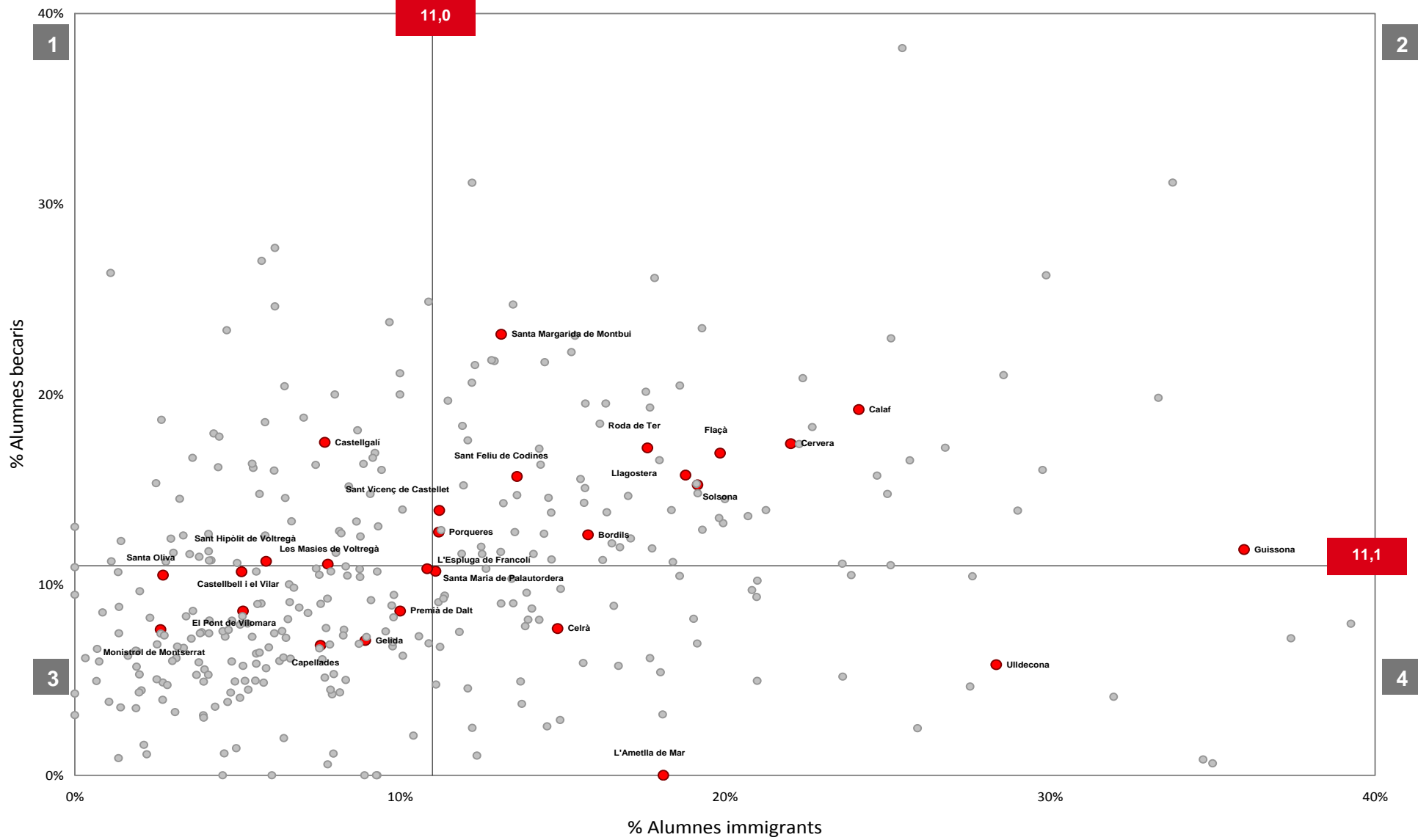
Cadascun dels gràfics mostra els municipis d'un determinat interval de població: entre 1.001 i 10.000 habitants el primer, entre 10.001 i 30.000 el segon, i els de més de 30.000 el tercer. Els cercles grisos representen els municipis que no disposen d'un PEE i els vermells els municipis que en tenen almenys un de vigent. Les dues línies sobre el gràfic mostren la mitjana de cadascuna de les variables representades (el percentatge d'alumnes immigrants i el percentatge de becaris) per al conjunt de municipis representat. L'encreuament de les línies divideix el gràfic en quadrants: els municipis que es troben al quadrant superior dret (etiquetat amb el número 2) es troben per sobre la mitjana per a tots dos indicadors, això és, tenen més alumnes immigrants i més alumnes amb beques de llibres que la mitjana de municipis del seu interval de població. Els municipis que es troben als quadrants 1 o 4 es troben sobre la mitjana per a un dels indicadors i per sota en l'altre. Finalment, els municipis del quadrant 3 (inferior esquerre) es troben sota la mitjana per a tots dos indicadors.

**Taula 4.5** Distribució dels PEE per quadrants als gràfics 3.5 a 3.7 (2009)

| Quadrant                   | De 1.001 a 10.000 | De 10.001 a 30.000 | Més de 30.000 | Total     | %           |
|----------------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------|-------------|
| 2 (superior, superior)     | 12                | 12                 | 10            | 34        | 42,5%       |
| 1 i 4 (superior, inferior) | 7                 | 5                  | 14            | 26        | 32,5%       |
| 3 (inferior, inferior)     | 8                 | 4                  | 8             | 20        | 25%         |
| <b>Total</b>               | <b>27</b>         | <b>21</b>          | <b>32</b>     | <b>80</b> | <b>100%</b> |

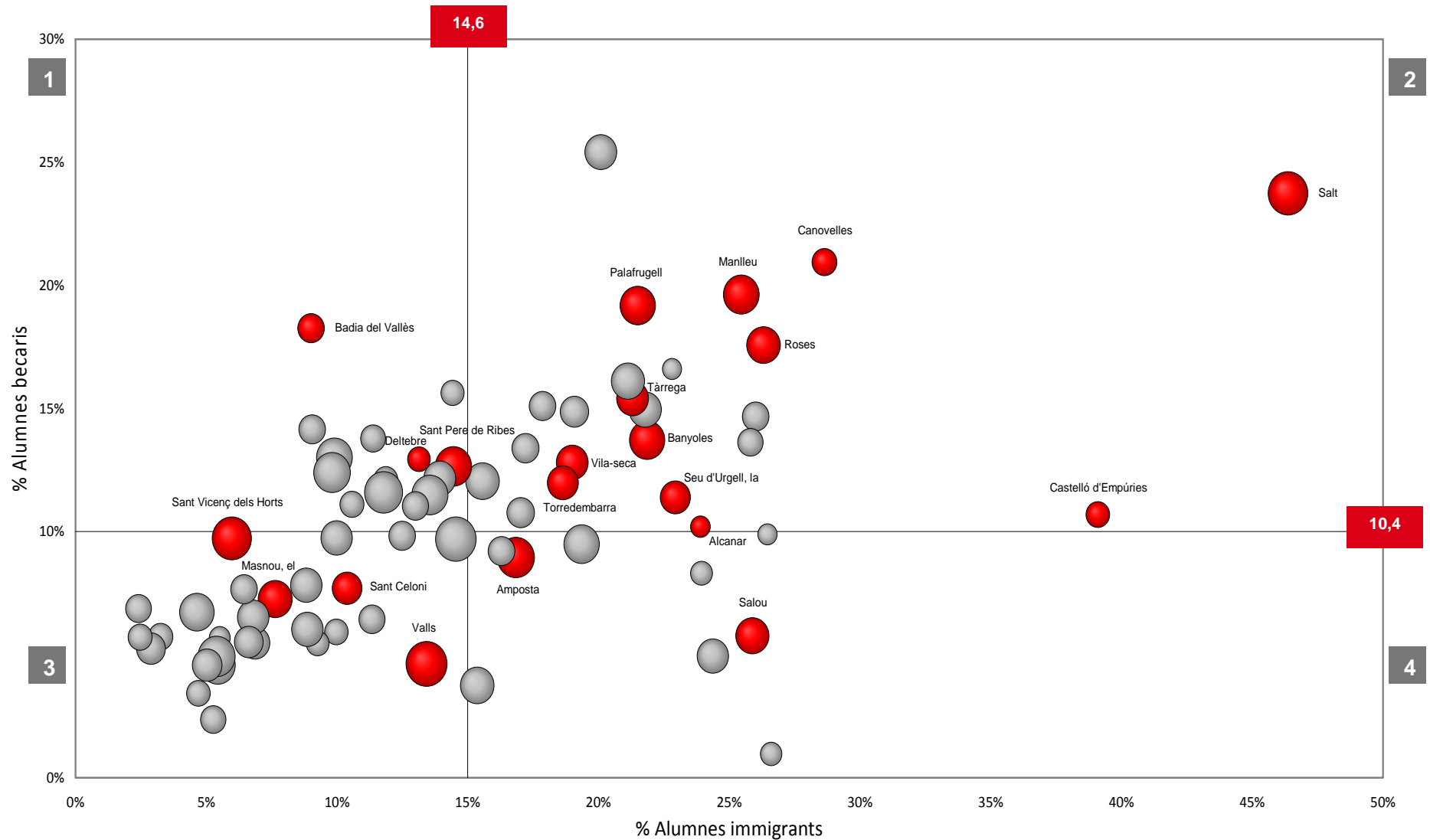
Si la selecció de municipis operés en un sentit compensatori els municipis haurien de situar-se preponderantment al quadrant 2 i no haurien de trobar-se al quadrant 3. No obstant això, els gràfics 4.5 a 4.7 mostren que, en realitat, hi ha municipis amb plans d'entorn a tots quatre quadrants, la qual cosa sembla indicar que no hi ha hagut un criteri estricte per seleccionar els municipis d'acord amb les característiques de l'alumnat. Això no vol dir, tanmateix, que els desavantatges de l'alumnat no hagin influït en la selecció de municipis per part del Departament d'Educació: la taula 4.5, que sintetitza la ubicació dels municipis per quadrants, mostra que la categoria més nombrosa és la corresponent al quadrant 2 (municipis per sobre la mitjana en ambdues variables) amb un 42,5% dels municipis; però destaca igualment que un de cada quatre municipis participants al programa se situa sota la mitjana en totes dues variables.

**Gràfic 4.5: Distribució de municipis segons el percentatge d'alumnes immigrants i d'alumnes amb beca de llibres (Municipis entre 1.001 i 10.000 habitants, curs 2008-2009)**



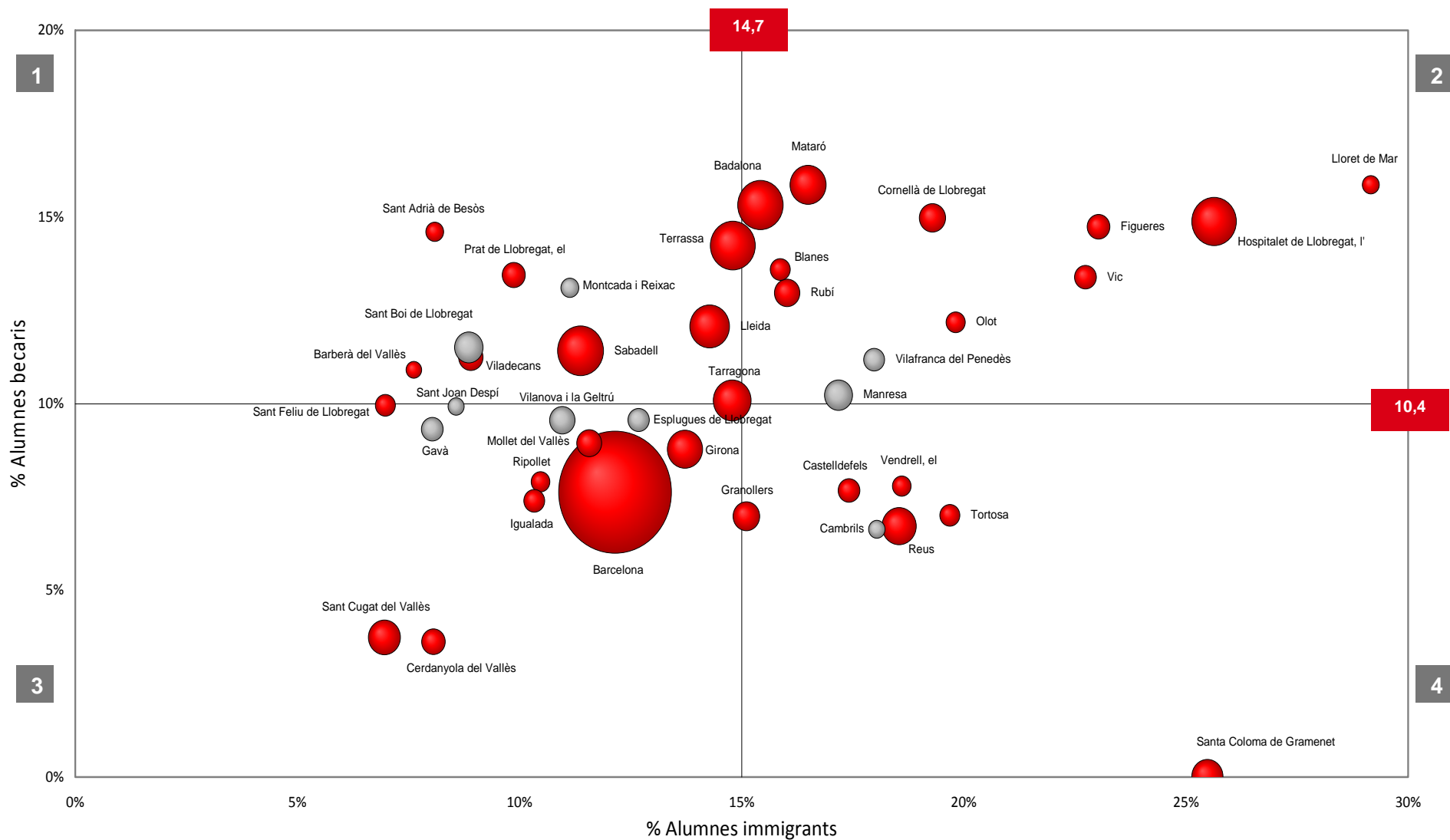
\* En vermell, els municipis amb PEE. Les línies indiquen la mitjana de la variable per al conjunt de municipis entre 1.001 i 10.000 habitants

**Gràfic 4.6: Distribució de municipis segons el percentatge d'alumnes immigrants i d'alumnes amb beca de llibres (Municipis entre 10.001 i 30.000 habitants, curs 2008-2009)**



\* **En vermell, els municipis amb PEE.** Les línies indiquen la mitjana de la variable per al conjunt de municipis entre 10.001 i 30.000 habitants. La mida de les boles és proporcional a la població escolaritzada del municipi (als cicles de primària i de secundària obligatòria i postobligatòria).

**Gràfic 4.7: Distribució de municipis segons el percentatge d'alumnes immigrants i d'alumnes amb beca de llibres**  
**(Municipis de més de 30.000 habitants, curs 2008-2009)**



\* **En vermell, els municipis amb PEE.** Les línies indiquen la mitjana de la variable per al conjunt de municipis de més de 30.000 habitants. La mida de les boles és proporcional a la població escolaritzada del municipis (als cicles de primària i de secundària obligatòria i postobligatòria).

Cal aclarir que, especialment per als municipis grans, el valor agregat municipal pot amagar l'existència de barris amb un percentatge d'alumnes immigrants o becaris molt superior, els quals poden ser, precisament, els barris beneficiaris del pla educatiu d'entorn. Aquest és el cas, per exemple, dels PEE del Raval de Barcelona o de Sant Narcís a Girona, tots dos municipis en el quadrant 3 del gràfic 4.7. D'altra banda, el desenvolupament dels programes de socialització de llibres de text en els darrers anys pot comprometre la validesa de les beques de llibres com a indicador socioeconòmic (donat que l'absència de beques pot respondre a l'existència d'un programa de socialització i no a les característiques de l'alumnat). No obstant això, cal tenir en compte que actualment és l'únic indicador disponible, atès que altres ajuts amb criteris de concessió lligats a la renda de les famílies, com ara les beques de menjador, són gestionats pels consells comarcals sense que n'existeixi una base de dades centralitzada.

#### **4.3.2 La selecció de centres educatius**

La selecció de centres educatius resulta de la combinació de dos processos diferents: d'una banda, l'elecció dels municipis per part del Departament d'Educació, i de l'altra, la tria de centres participants dins cadascun d'aquests municipis. En aquesta secció pretenem escatir quin tipus de centre educatiu resulta afavorit pel procés de selecció. En ser més desagregada, aquesta informació és més rellevant que la d'àmbit municipal de la secció anterior, donat que un mateix municipi sol contenir barris i centres educatius de naturalesa molt diferent, i d'altra banda, permet aprofitar la riquesa de la base de dades de centres educatius construïda ad hoc per a aquesta avaluació. Les variables de comparació abasten des de l'indicador de nivell socioeconòmic del centre assignat per la inspecció educativa, fins la titularitat del centre, l'oferta formativa, el servei territorial del qual depèn, la mida del municipi, la participació del centre en altres programes, la mida del centre, els recursos humans, la composició de l'alumnat, la demanda de matrícules a P3 i la mobilitat d'alumnes i professors.

Les taules 4.6 a 4.8, a les pàgines que segueixen, comparen les freqüències i mitjanes de les variables d'interès esmentades per als centres participants en un PEE i per a la resta de centres educatius. La informació correspon a l'any 2009, i és per tant posterior al procés de selecció. Cal tenir en compte, doncs, que les taules no mostren estrictament quins han estat els determinants de la selecció, sinó què diferència, a data d'avui, els centres participants dels no participants. Aquestes diferències poden



ser degudes als criteris emprats en la selecció, però també al mateix efecte dels PEE sobre els centres participants, o a altres canvis que hagin patit els centres educatius des de l'inici del programa.

Per evitar que el major pes dels centres públics entre els participants dels PEE desvirtuï les comparacions, la taula 4.6 mostra només una selecció de variables per al conjunt de centres educatius de Catalunya, mentre que les taules 4.7 i 4.8 desagreguen l'anàlisi per centres públics i privats, i incorporen un major nombre de variables de comparació.

**Taula 4.6** Característiques dels centres participants en PEE i dels centres no participants (tots els centres, en percentatges, 2009)

|   | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> |
|---|------------------|----------------|
| <b>Nivell socioeconòmic*</b>              |                  |                |
| Nivell socioeconòmic A                    | 11,2             | 3,0            |
| Nivell socioeconòmic B                    | 63,3             | 45,8           |
| Nivell socioeconòmic C                    | 7,6              | 25,9           |
| Nivell socioeconòmic ND                   | 17,8             | 25,3           |
| <b>Títularitat</b>                        |                  |                |
| Concertat                                 | 22,1             | 18,6           |
| Públic                                    | 76,7             | 81,3           |
| Privat                                    | 1,2              | 0,1            |
| <b>Oferta formativa</b>                   |                  |                |
| Només primària                            | 65,4             | 60,2           |
| Primària i ESO                            | 8,7              | 9,7            |
| Primària, ESO i postobligatoris           | 8,9              | 4,8            |
| ESO amb o sense postobligatoris           | 17,0             | 25,3           |
| <b>Servei territorial</b>                 |                  |                |
| Consorci d'Educació de Barcelona          | 17,5             | 5,5            |
| Girona                                    | 11,1             | 14,4           |
| Lleida                                    | 11,8             | 3,9            |
| Tarragona                                 | 9,0              | 10,6           |
| Barcelona Comarques                       | 8,7              | 14,5           |
| Terres de l'Ebre                          | 3,3              | 3,9            |
| Baix Llobregat                            | 8,2              | 13,6           |
| Vallès Occidental                         | 9,6              | 13,8           |
| Maresme - Vallès Oriental                 | 11,0             | 11,7           |
| Catalunya Central                         | 9,9              | 8,1            |
| <b>Mida del municipi</b>                  |                  |                |
| Fins a 1.000 hab.                         | 12,9             | 0,0            |
| De 1.001 a 5.000 hab.                     | 15,3             | 3,6            |
| De 5.001 a 20.000 hab.                    | 21,4             | 15,6           |
| De 20.001 a 75.000 hab.                   | 13,7             | 44,0           |
| De 75.001 a 150.000 hab.                  | 11,2             | 15,7           |
| Més de 150.000 hab.                       | 25,4             | 21,1           |
| <b>Participació en altres programes**</b> |                  |                |
| Programa PROA                             | 1,6              | 7,8            |
| Programa PAC                              | 8,1              | 16,2           |

N=2.838 (2.170 centres sense PEE, 668 amb PEE).

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

\* Nivell socioeconòmic: indicador assignat als centres per la inspecció educativa en funció dels indicadors de l'any anterior i de la percepció sobre el grau de complexitat del centre. A correspon a un nivell socioeconòmic alt, B a un nivell mig i C a un nivell baix. ND correspon als centres en què no s'ha definit aquest indicador.

\*\* PROA: *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo*; PAC: Pla d'Autonomia de Centres.

**Taula 4.7** Característiques dels centres participants en PEE i dels centres no participants (centres públics, en percentatges, 2009)

|  | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|--|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>Nivell socioeconòmic*</b>                   |                  |                |           |         |
| Nivell socioeconòmic A                         | <b>6,2</b>       | <b>1,1</b>     | 1665      | 543     |
| Nivell socioeconòmic B                         | <b>63,8</b>      | <b>40,1</b>    | 1665      | 543     |
| Nivell socioeconòmic C                         | <b>8,8</b>       | <b>28,9</b>    | 1665      | 543     |
| Nivell socioeconòmic ND                        | <b>21,2</b>      | <b>29,8</b>    | 1665      | 543     |
| <b>Mida</b>                                    |                  |                |           |         |
| Núm. total d'alumnes (mitjana)                 | <b>279,3</b>     | <b>409,2</b>   | 1665      | 543     |
| <b>Recursos humans</b>                         |                  |                |           |         |
| Núm. total de professors (mitjana)             | <b>20,1</b>      | <b>29,8</b>    | 1665      | 543     |
| Ràtio alumnes/professor (mitjana)              | 15,8             | 16,1           | 1642      | 538     |
| <b>Composició de l'alumnat</b>                 |                  |                |           |         |
| Immigrants                                     | <b>14,4</b>      | <b>25,6</b>    | 1663      | 543     |
| Situacions socials i culturals desfavorides    | <b>2,0</b>       | <b>5,8</b>     | 1663      | 543     |
| Incorporació tardana                           | <b>1,6</b>       | <b>3,4</b>     | 1663      | 543     |
| Discapacitats                                  | 2,1              | 2,4            | 1663      | 543     |
| Beques de llibres                              | <b>12,8</b>      | <b>16,3</b>    | 1663      | 543     |
| Beques per NEE**                               | 1,2              | 1,3            | 1663      | 543     |
| <b>Participació en altres programes ***</b>    |                  |                |           |         |
| Programa PROA                                  | <b>2,0</b>       | <b>9,6</b>     | 1665      | 543     |
| Programa PAC                                   | <b>10,6</b>      | <b>19,9</b>    | 1665      | 543     |
| <b>Demanda de matrícules ****</b>              |                  |                |           |         |
| Índex de demanda a P3 (mitjana)                | <b>0,8</b>       | <b>1,0</b>     | 1222      | 378     |
| <b>Mobilitat *****</b>                         |                  |                |           |         |
| Mobilitat dels alumnes (primària) (mitjana)    | <b>7,2</b>       | <b>10,9</b>    | 1261      | 376     |
| Mobilitat dels professors (primària) (mitjana) | <b>19,1</b>      | <b>15,7</b>    | 1275      | 378     |
| Mobilitat dels alumnes (ESO) (mitjana)         | <b>7,6</b>       | <b>9,4</b>     | 336       | 157     |
| Mobilitat dels professors (ESO) (mitjana)      | <b>17,0</b>      | <b>13,7</b>    | 343       | 161     |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

\* Nivell socioeconòmic: indicador assignat als centres per la inspecció educativa en funció dels indicadors de l'any anterior i de la percepció sobre el grau de complexitat del centre. A correspon a un nivell socioeconòmic alt, B a un nivell mig i C a un nivell baix. ND correspon als centres en què no s'ha definit aquest indicador.

\*\* NEE: Necessitats educatives específiques

\*\*\* PROA: *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo*; PAC: Pla d'Autonomia de Centres.

\*\*\*\* Índex de demanda d'escolarització a P3: Sol·licituds de preinscripció / places ofertes

\*\*\*\*\* Índex de mobilitat de l'alumnat: (Baixes + altes d'alumnes) / alumnes del centre; índex de mobilitat del professorat: professorat incorporat / professorat del centre.

**Taula 4.8** Característiques dels centres participants en PEE i dels centres no participants (centres concertats, en percentatges, 2009)

|  | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|--|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>Nivell socioeconòmic*</b>                   |                  |                |           |         |
| Nivell socioeconòmic A                         | <b>26,7</b>      | <b>10,5</b>    | 479       | 124     |
| Nivell socioeconòmic B                         | 64,5             | 71,0           | 479       | 124     |
| Nivell socioeconòmic C                         | <b>3,8</b>       | <b>12,9</b>    | 479       | 124     |
| Nivell socioeconòmic ND                        | 5,0              | 5,6            | 479       | 124     |
| <b>Mida</b>                                    |                  |                |           |         |
| Núm. total d'alumnes (mitjana)                 | 601,5            | 569,2          | 479       | 124     |
| <b>Recursos humans</b>                         |                  |                |           |         |
| Núm. total de professors (mitjana)             | 35,2             | 33,8           | 479       | 124     |
| Ràtio alumnes/professor (mitjana)              | 16,9             | 16,6           | 476       | 124     |
| <b>Composició de l'alumnat</b>                 |                  |                |           |         |
| Immigrants                                     | <b>6,2</b>       | <b>10,9</b>    | 476       | 124     |
| Situacions socials i culturals desfavorides    | <b>2,9</b>       | <b>7,6</b>     | 476       | 124     |
| Incorporació tardana                           | <b>0,4</b>       | <b>0,9</b>     | 476       | 124     |
| Discapacitats                                  | 1,5              | 1,7            | 476       | 124     |
| Beques de llibres                              | <b>7,4</b>       | <b>12,1</b>    | 476       | 124     |
| Beques per NEE**                               | <b>0,6</b>       | <b>1,1</b>     | 476       | 124     |
| <b>Demanda de matrícules ***</b>               |                  |                |           |         |
| Índex de demanda a P3 (mitjana)                | <b>1,0</b>       | <b>1,1</b>     | 439       | 113     |
| <b>Mobilitat ****</b>                          |                  |                |           |         |
| Mobilitat dels alumnes (primària) (mitjana)    | 3,5              | 3,9            | 451       | 115     |
| Mobilitat dels professors (primària) (mitjana) | 3,6              | 3,9            | 388       | 96      |
| Mobilitat dels alumnes (ESO) (mitjana)         | 5,2              | 6,2            | 369       | 98      |
| Mobilitat dels professors (ESO) (mitjana)      | 4,1              | 3,5            | 316       | 84      |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

\* Nivell socioeconòmic: indicador assignat als centres per la inspecció educativa en funció dels indicadors de l'any anterior i de la percepció sobre el grau de complexitat del centre. A correspon a un nivell socioeconòmic alt, B a un nivell mig i C a un nivell baix. ND correspon als centres en què no s'ha definit aquest indicador.

\*\* NEE: Necessitats educatives específiques

\*\*\* Índex de demanda d'escolarització a P3: Sol·licituds de preinscripció / places ofertes

\*\*\*\* Índex de mobilitat de l'alumnat: (Baixes + altes d'alumnes) / alumnes del centre; índex de mobilitat del professorat: professorat incorporat / professorat del centre.

A la taula 4.6 (per al **conjunt de centres públics, concertats i privats** de Catalunya) hi destaca que:

- El percentatge de centres amb un nivell socioeconòmic baix és tres vegades i mitja més alt entre els centres participants en un PEE que entre la resta de centres educatius (25,9% i 7,6%, respectivament).
- Entre els centres educatius participants hi ha una proporció de centres públics lleugerament superior que entre els centres no participants (81,3% i 76,7%, respectivament).
- Els serveis territorials de Barcelona Comarques, Baix Llobregat, Vallès Occidental i Girona estan sobrerrepresentats en el programa dels PEE, en detriment del de Lleida i del Consorci d'Educació de Barcelona.
- Els centres educatius dels municipis mitjans (especialment aquells entre 20.001 i 75.000 habitants) estan notablement sobrerrepresentats (44,0% entre els beneficiaris respecte un 11,2% dels no beneficiaris) en detriment dels rurals i dels de les ciutats petites (entre 5.001 i 20.000 habitants), però també dels de les ciutats de més de 150.000 habitants.
- Els centres que participen en un PEE tenen més probabilitats de participar en altres programes. El percentatge de participants al pla d'autonomia de centres (PAC) és el doble entre els beneficiaris d'un PEE que entre els centres no beneficiaris (16,2% i 8,1%, respectivament), i és el quíntuple per al Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) (7,8% i 1,6%, respectivament).

En desagregar segons la titularitat del centre, trobem que, per als **centres públics** (taula 4.7):

- Els centres educatius que participen en un PEE tendeixen a ser més grans que els no participants, tant en número d'alumnes (409,2 de mitjana, respecte 279,3) com en número de professors (29,8 respecte 20,1).
- Els centres que prenen part en un PEE acumulen més alumnes amb desavantatges que la resta de centres. Concretament, hi ha un major percentatge d'alumnes immigrants (25,6% respecte 14,4%), en situació social i

cultural desfavorida (5,8% i 2,0%), d'incorporació tardana (3,4% i 1,6%) i amb beques de llibres (16,3% i 12,8%).

- Les escoles cobertes per un PEE tenen una major demanda de matrícules a P3 que la resta: la mitjana de l'índex de demanda d'escolarització a P3 (Sol·licituds de preinscripció / places ofertes) és 1,0 en els centres participants en un PEE, respecte un 0,8, a la resta.
- Les diferències en la mobilitat divergeixen per a alumnes i professors: mentre que la mitjana de l'índex de mobilitat de l'alumnat ((Baixes + altes d'alumnes) / alumnes del centre) és més elevat entre els centres que participen en un PEE; el del professorat (professorat incorporat / professorat del centre) és més elevat en la resta de centres.

Finalment, per als **centres concertats** (taula 4.8):

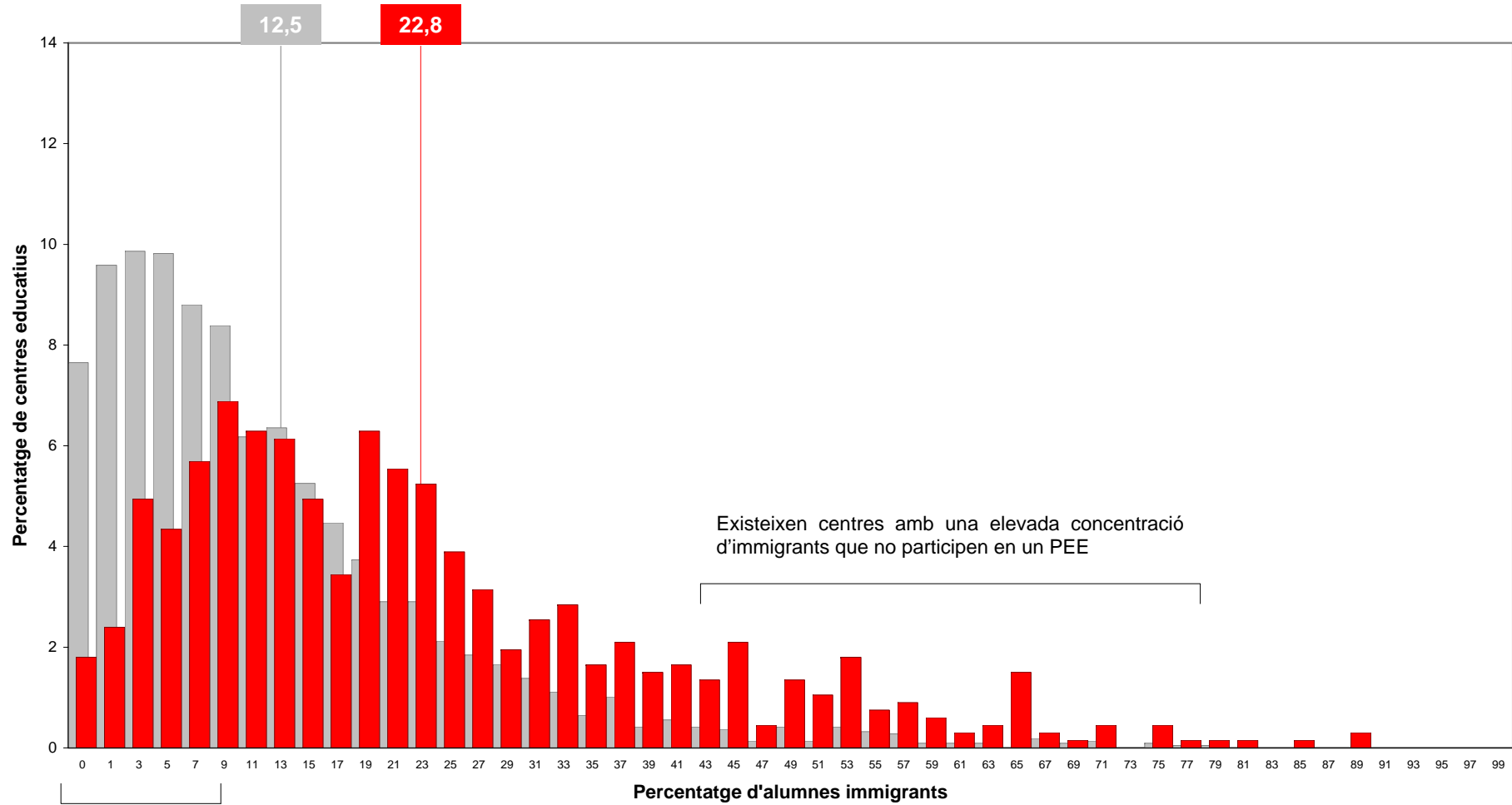
- De forma similar al que succeeix amb els centres públics, els centres concertats que participen en un PEE acumulen més alumnes amb desavantatges que la resta de centres. Concretament, hi ha un major percentatge d'alumnes immigrants (10,9% respecte 6,2%), en situació social i cultural desfavorida (7,6% i 2,9%), d'incorporació tardana (0,9% i 0,4%), amb beques de llibres (12,1% i 7,4%) i amb beques per necessitats educatives específiques (1,1% i 0,6%).
- De nou, les escoles concertades cobertes per un PEE tenen una demanda de matrícules a P3 lleugerament superior a la resta de centres privats (la mitjana del l'índex de demanda d'escolarització a P3 és de 1,1 i 1,0, respectivament).
- Les diferències en la mida dels centres i en la mobilitat d'alumnes i professors entre centres participants i no participants no són significatives.

En síntesi, les taules indiquen que els centres educatius participants en PEE tendeixen a acollir un alumnat amb majors dificultats, tal com mostren les diferències en l'indicador de nivell socioeconòmic del centre, el percentatge notablement superior d'alumnat amb diversos desavantatges, i la major mobilitat de l'alumnat. En la mesura que aquestes disparitats responguin a diferències prèvies a la selecció que van ser tingudes en compte com a criteri per escollir els centres participants, corroborarien el caràcter fonamentalment compensatori del criteri de selecció. Donat que la comparació

de mitjanes entre centres participants i no participants pot ocultar aspectes importants de la distribució de les variables, el gràfic 4.8 mostra la distribució del percentatge d'alumnes immigrants per centres educatius, diferenciant els que participen en un PEE (en vermell) d'aquells que no ho fan (en gris). Com s'ha dit, la mitjana del percentatge d'alumnes immigrants és notablement superior per als centres amb PEE, la qual cosa es deriva, segons s'observa al gràfic, tant d'unes categories modals més altes (d'entre l'1% i el 5% d'alumnes immigrants en el cas dels centres no participants, i en dos pics al voltant del 10% i el 20% en el cas dels participants), com d'una major concentració de centres en la cua dreta de la distribució (és a dir, hi ha més centres amb un percentatge elevat o molt elevat d'alumnes immigrants entre els participants als PEE que entre els no participants). Tanmateix, el gràfic mostra igualment que existeixen centres amb una elevada concentració d'immigrants que no participen en un PEE, alhora que un percentatge considerable de centres participants en un pla d'entorn tenen una concentració d'alumnat immigrant baix o molt baix. El gràfic 4.9 repeteix l'anàlisi per a la distribució de l'alumnat amb beques de llibres.

Tornant a les taules 4.6 a 4.8, és igualment destacable el fet que els centres participants tenen valors significativament superiors a la resta de centres per a algunes variables que poden estar indirectament relacionades amb la qualitat (concretament, una menor rotació del professorat i una major demanda de matrícules a P3) o el dinamisme del centre (com ara la major participació en el pla d'autonomia de centres). Sembla, doncs, que els centres participants no només tendeixen a tenir un alumnat amb majors dificultats que els no participants, sinó que posseeixen també algunes característiques positives singulars que els podrien haver predisposat a participar en un pla d'entorn.

**Gràfic 4.8: Distribució de centres educatius segons el percentatge d'alumnes immigrants**



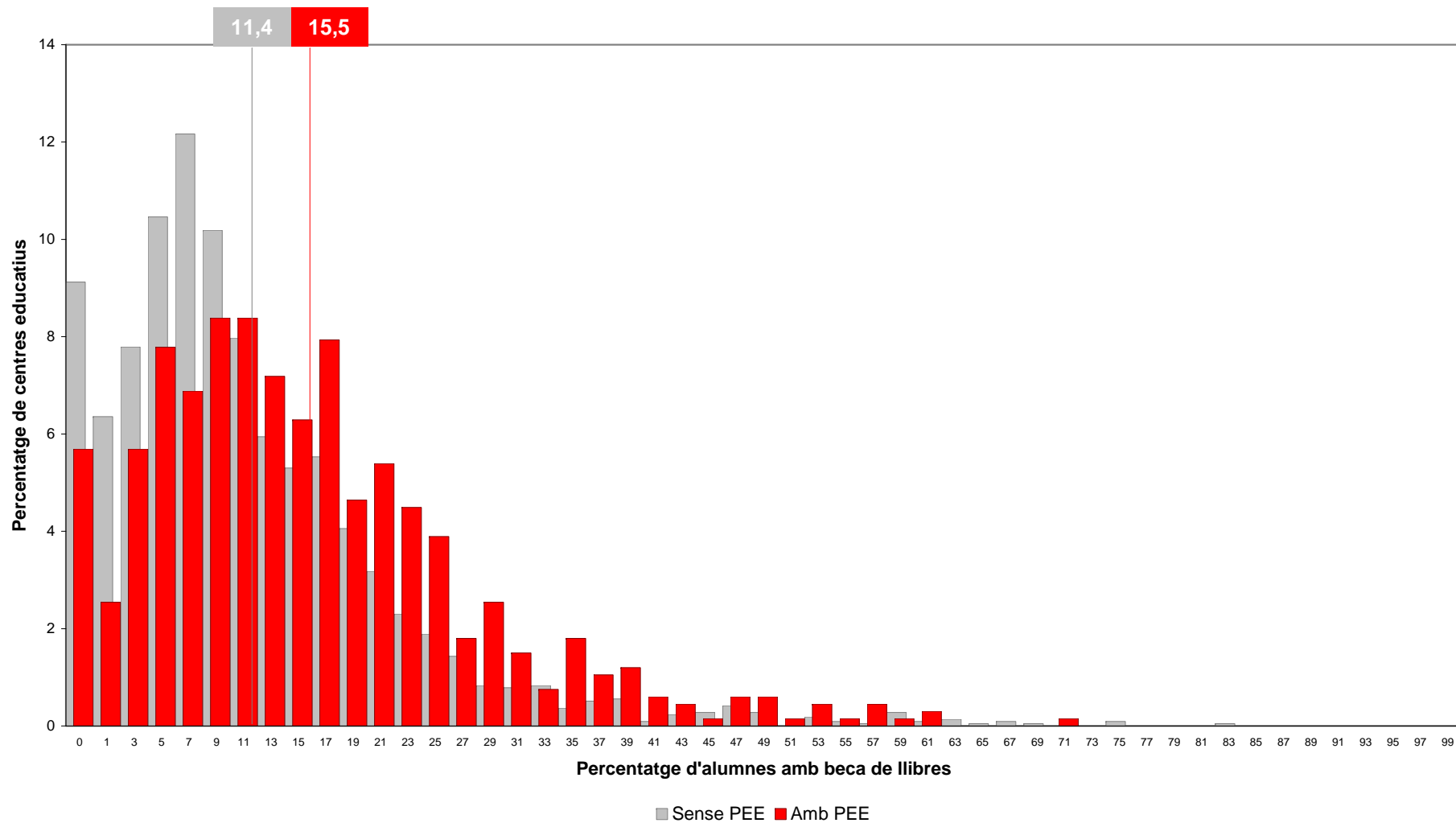
Un percentatge considerable dels centres participants en PEE tenen una concentració d'alumnat immigrant baix o molt baix

■ Sense PEE ■ Amb PEE

— Mitjana dels percentatge d'alumnes immigrants per als centres no participants als PEE  
 — Mitjana dels percentatge d'alumnes immigrants per als centres participants als PEE



**Gràfic 4.9: Distribució de centres educatius segons el percentatge d'alumnes amb beca de llibres**



— Mitjana dels percentatge d'alumnes immigrants per als centres no participants als PEE  
 — Mitjana dels percentatge d'alumnes immigrants per als centres participants als PEE

D'altra banda, les taules 4.9 a 4.12 contraposen el rendiment acadèmic dels alumnes dels centres participants en un PEE amb el de la resta de centres, desagregant per l'any d'entrada del centre al programa. Així, per al curs 2004/2005 es comparen els centres educatius que van ser incorporats a un PEE aquell mateix curs amb el dels centres que mai no han participat al programa (ni en aquell curs ni en cap de posterior). La mesura de rendiment acadèmic correspon al percentatge d'alumnes que van superar les proves de competències bàsiques (de ciències naturals i socials, llengua i matemàtiques) en la prova realitzada el mateix any en què el centre va ser seleccionat per participar en un PEE. En aquest cas, les diferències en el rendiment s'expliquen fonamentalment pels criteris de selecció, en el benentès que el primer any de participació en un PEE es dedica fonamentalment a tasques de planificació sense un possible efecte, encara, sobre el rendiment acadèmic dels alumnes.

Les taules mostren que el rendiment dels alumnes dels centres no seleccionats són sempre superiors als dels alumnes dels centres seleccionats. Les diferències són més notables a 6è de primària que a segon d'ESO, als centres públics que als privats i al primer any del programa que als dos posteriors. Sembla, per tant, que el criteri de selecció dels centres amb majors dificultats educatives ha estat vigent en tot moment, si bé amb una aplicació més estricta en el moment de seleccionar la primera cohort de centres participants.

**Taula 4.9 Percentatge d'alumnes que van superar les proves de competències bàsiques (centres públics, 6è de primària)**

|                             | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|-----------------------------|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>2004/2005</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>77,5</b>      | <b>65,4</b>    | 1231      | 104     |
| Llengua                     | <b>66,5</b>      | <b>52,6</b>    | 1231      | 105     |
| Matemàtiques                | <b>59,4</b>      | <b>46,6</b>    | 1231      | 105     |
| <b>2005/2006</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>80,3</b>      | <b>69,2</b>    | 1100      | 125     |
| Llengua                     | <b>69,0</b>      | <b>57,6</b>    | 1101      | 125     |
| Matemàtiques                | <b>63,8</b>      | <b>52,4</b>    | 1101      | 125     |
| <b>2006/2007</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>60,4</b>      | <b>51,7</b>    | 1005      | 67      |
| Llengua                     | <b>63,3</b>      | <b>57,9</b>    | 1013      | 68      |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

**Taula 4.10** Percentatge d'alumnes que van superar les proves de competències bàsiques (centres concertats, 6è de primària)

|                             | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|-----------------------------|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>2004/2005</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>82,3</b>      | <b>73,4</b>    | 501       | 33      |
| Llengua                     | <b>74,1</b>      | <b>66,0</b>    | 501       | 33      |
| Matemàtiques                | <b>66,5</b>      | <b>57,7</b>    | 501       | 33      |
| <b>2005/2006</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | 84,4             | 80,7           | 448       | 53      |
| Llengua                     | 75,3             | 71,6           | 449       | 53      |
| Matemàtiques                | <b>68,8</b>      | <b>66,0</b>    | 449       | 53      |
| <b>2006/2007</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | 66,2             | 65,4           | 401       | 20      |
| Llengua                     | 68,6             | 67,5           | 408       | 20      |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

**Taula 4.11** Percentatge d'alumnes que van superar les proves de competències bàsiques (centres públics, 2on d'ESO)

|                             | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|-----------------------------|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>2004/2005</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>51,9</b>      | <b>45,1</b>    | 349       | 43      |
| Llengua                     | <b>48,6</b>      | <b>40,0</b>    | 348       | 43      |
| Matemàtiques                | <b>50,0</b>      | <b>43,6</b>    | 349       | 43      |
| <b>2005/2006</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | 42,4             | 38,4           | 323       | 51      |
| Llengua                     | 34,5             | 30,9           | 323       | 51      |
| Matemàtiques                | 42,6             | 38,5           | 323       | 51      |
| <b>2006/2007</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>45,5</b>      | <b>39,2</b>    | 289       | 28      |
| Llengua                     | 37,5             | 32,5           | 287       | 28      |
| Matemàtiques                | 40,3             | 33,0           | 328       | 33      |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

**Taula 4.12 Percentatge d'alumnes que van superar les proves de competències bàsiques (centres concertats, 2on d'ESO)**

|                             | <b>Sense PEE</b> | <b>Amb PEE</b> | Sense PEE | Amb PEE |
|-----------------------------|------------------|----------------|-----------|---------|
| <b>2004/2005</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | <b>67,1</b>      | <b>58,2</b>    | 425       | 31      |
| Llengua                     | <b>66,5</b>      | <b>57,7</b>    | 424       | 31      |
| Matemàtiques                | <b>64,1</b>      | <b>55,2</b>    | 425       | 31      |
| <b>2005/2006</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | 62,9             | 60,5           | 372       | 49      |
| Llengua                     | 55,4             | 50,9           | 372       | 48      |
| Matemàtiques                | 63,2             | 61,0           | 372       | 49      |
| <b>2006/2007</b>            |                  |                |           |         |
| Ciències socials i naturals | 64,2             | 58,3           | 369       | 14      |
| Llengua                     | 56,0             | 48,4           | 366       | 14      |
| Matemàtiques                | 62,2             | 59,1           | 383       | 14      |

En negreta, diferència de mitjanes estadísticament significativa a  $p < 0,05$ .

### 4.3.3 Anàlisi multivariant de la selecció

En considerar els resultats de les taules 4.6 a 4.8, en la secció anterior, és important tenir en compte que, a més de relacionar-se amb la probabilitat que un centre sigui seleccionat per a un pla d'entorn, les característiques de la taula es relacionen entre elles, de vegades força estretament. Per esmentar alguns exemples, el centres de nivell socioeconòmic baix tendeixen a tenir un major percentatge d'alumnes immigrants, i els centres de titularitat pública solen presentar un índex de mobilitat del professorat més elevat que els de titularitat privada. Per tant, en analitzar l'associació d'una característica determinada amb la probabilitat que un centre educatiu sigui seleccionat per a un PEE, convé no oblidar que pot haver-hi altres variables confonent la relació.

Per resoldre aquest problema, hem procedit a examinar en una sola equació la relació entre el conjunt de característiques dels centres educatius i la probabilitat que siguin escollits per participar en un pla d'entorn. Aquest tipus d'anàlisi (dit de regressió logística) és molt útil perquè permet estimar l'associació independent entre cadascuna de les característiques dels centres i la probabilitat que siguin seleccionats per a un PEE, mantenint totes les altres característiques constants. Per exemple, permet determinar quina és la probabilitat diferencial de participar en un PEE d'un centre públic respecte d'un privat, si els centres educatius fossin idèntics per a totes les altres

característiques de les taules 4.4 a 4.6 (nivell socioeconòmic, mida del centre, composició de l'alumnat etc.) excepte per a la titularitat.

Els resultats d'aquesta anàlisi s'exposen als gràfics 4.10 a 4.15, desagregats per la titularitat del centre (públic o concertat), el cicle educatiu ofert (primària o secundària obligatòria) i segons l'any d'entrada del centre al programa dels plans educatius d'entorn (2004, 2005 o 2006). La informació de les variables incloses al model correspon en cada cas a l'any anterior a la selecció (excepte per al 2004, que correspon al mateix any, per manca de dades prèvies). Per tant, el contingut d'aquesta secció es pot interpretar pròpiament com una anàlisi dels determinants de la selecció, contràriament al que succeïa amb les taules 4.6 a 4.8, que mostraven les diferències entre centres a data d'avui.

Atès que els resultats d'un model de regressió logística no són fàcilment interpretables en termes de magnitud, als gràfics 4.10 a 4.15 no s'hi mostren els coeficients de regressió sinó els efectes mitjans, expressats en punts percentuals. Aquest valor correspon a la mitjana, per a tots els centres educatius, de l'efecte de modificar el valor de cadascuna de les variables sobre la probabilitat predita pel model que un centre educatiu sigui seleccionat per a participar en un pla d'entorn. En altres paraules, això vol dir que un valor 77,1 de la variable *Nivell socioeconòmic C* al gràfic 4.10 (referit als centres públics de primària l'any 2004) significa que, de mitjana, que un centre pertanyés a aquesta categoria va augmentar 77,1 punts percentuals la probabilitat que fos seleccionat per a un pla d'entorn, a igualtat de totes les altres característiques del centre. En els grups de variables, l'efecte mitjà s'ha d'entendre sempre respecte la categoria de referència, que és la que no apareix al gràfic (per exemple, l'efecte mitjà del *nivell socioeconòmic C* s'ha d'entendre, respecte tenir un *nivell socioeconòmic A*, a igualtat de totes les altres característiques). El color blau o vermell de les barres, segons el gràfic, mostra que l'efecte marginal és estadísticament significatiu, en oposició al color blanc, que representa efectes marginals no significatius.

**Taula 4.13 Interpretació de les variables contingudes als gràfics 3.10 a 3.15**

### **Els quartils**

Si una variable (per exemple, el percentatge d'alumnes immigrants) s'ordena de major a menor i es divideix en quatre parts iguals, les parts resultants s'anomenen quartils. El primer quartil (**Q1**) està compost pel 25% de centres que tenen els valors més baixos i el segon quartil (**Q2**) pel següent 25% de centres amb valors més baixos. Al seu torn, el quart quartil (**Q4**) està constituït pel 25% de centres amb els valors més alts, i el tercer quartil (**Q3**) pel següent 25% de centres amb els valors més alts.

### **Les variables**

**CB:** Mitjana del percentatge d'alumnes que han superat les proves de competències bàsiques en ciències socials i naturals, matemàtiques i llengua, realitzades a 6è de primària (en el cas dels centres de primària) i a 2on d'ESO (per als centres de secundària).

**Immigrants:** Percentatge d'alumnes de nacionalitat estrangera.

**Al/profes:** Ràtio d'alumnes per professor del centre.

**Alumnes:** Total d'alumnes del centre

**Nivell socioeconòmic:** indicador assignat als centres per la inspecció educativa en funció dels indicadors de l'any anterior i de la percepció sobre el grau de complexitat del centre. A correspon a un nivell socioeconòmic alt, B a un nivell mig i C a un nivell baix.

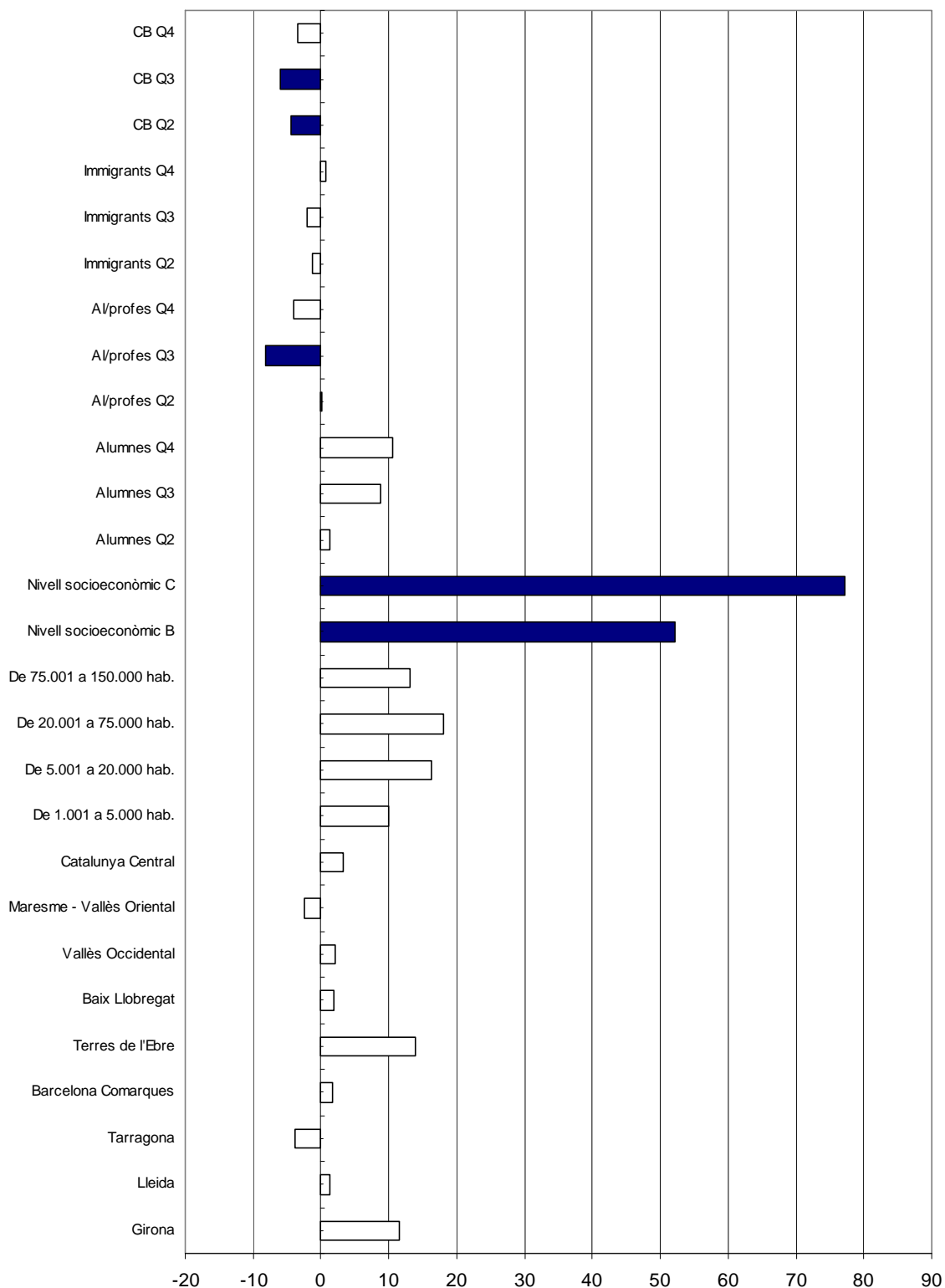
**PAC:** Centre participant al Pla d'Autonomia de Centres.

**PROA:** Centre participant al *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo*

**Interval de població** del municipi en què es troba el centre educatiu

**Servei territorial** al qual es troba adscrit el centre educatiu

**Gràfic 4.10: Determinants de la selecció de centres educatius públics de primària l'any 2004** (efectes marginals en punts percentuals)

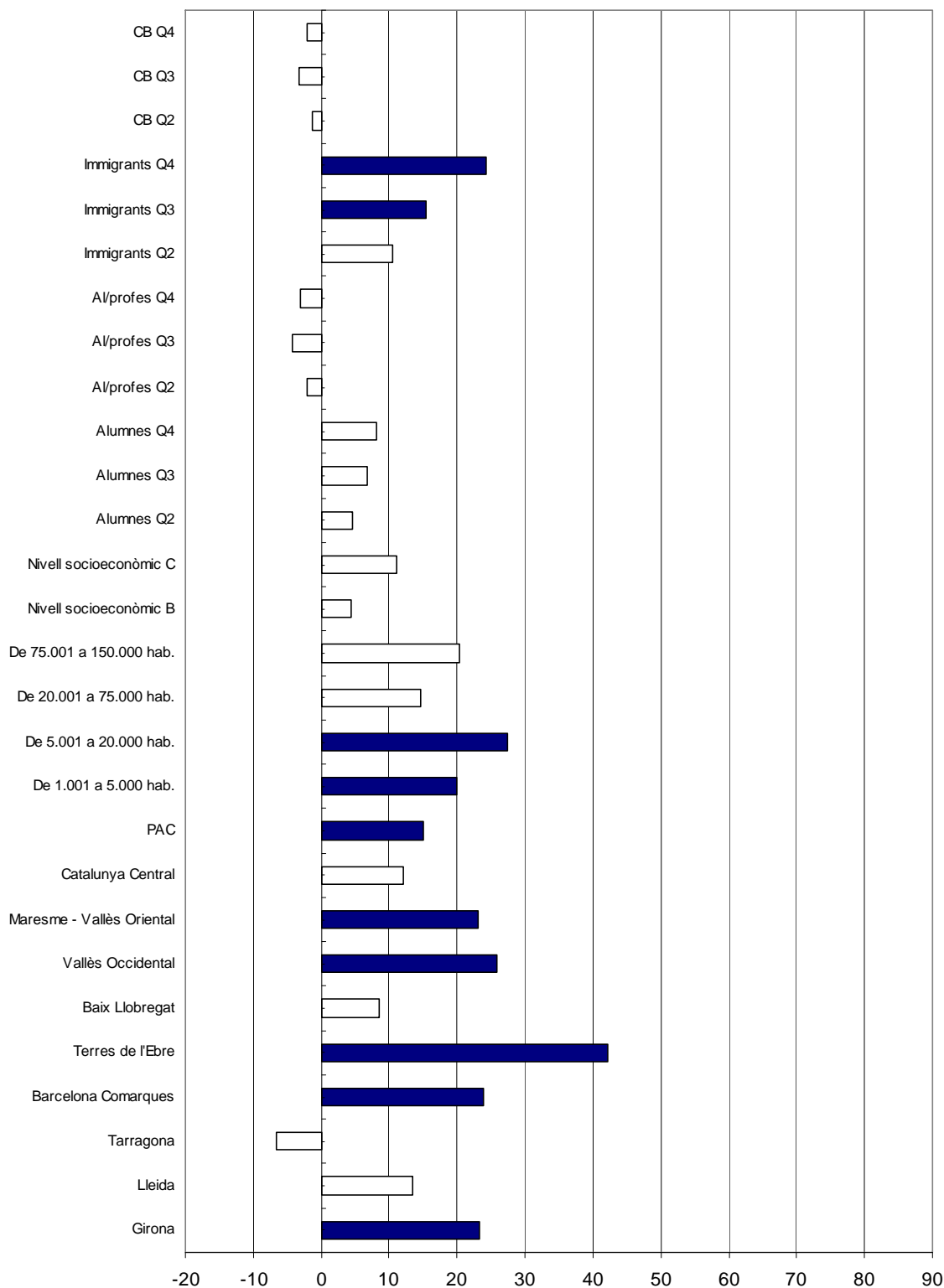


En blau fosc, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, Nivell socioeconòmic A, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N = 1.115 centres (1.012 sense PEE i 103 amb PEE)

**Gràfic 4.11: Determinants de la selecció de centres educatius públics de primària l'any 2005 (efectes marginals en punts percentuals)**



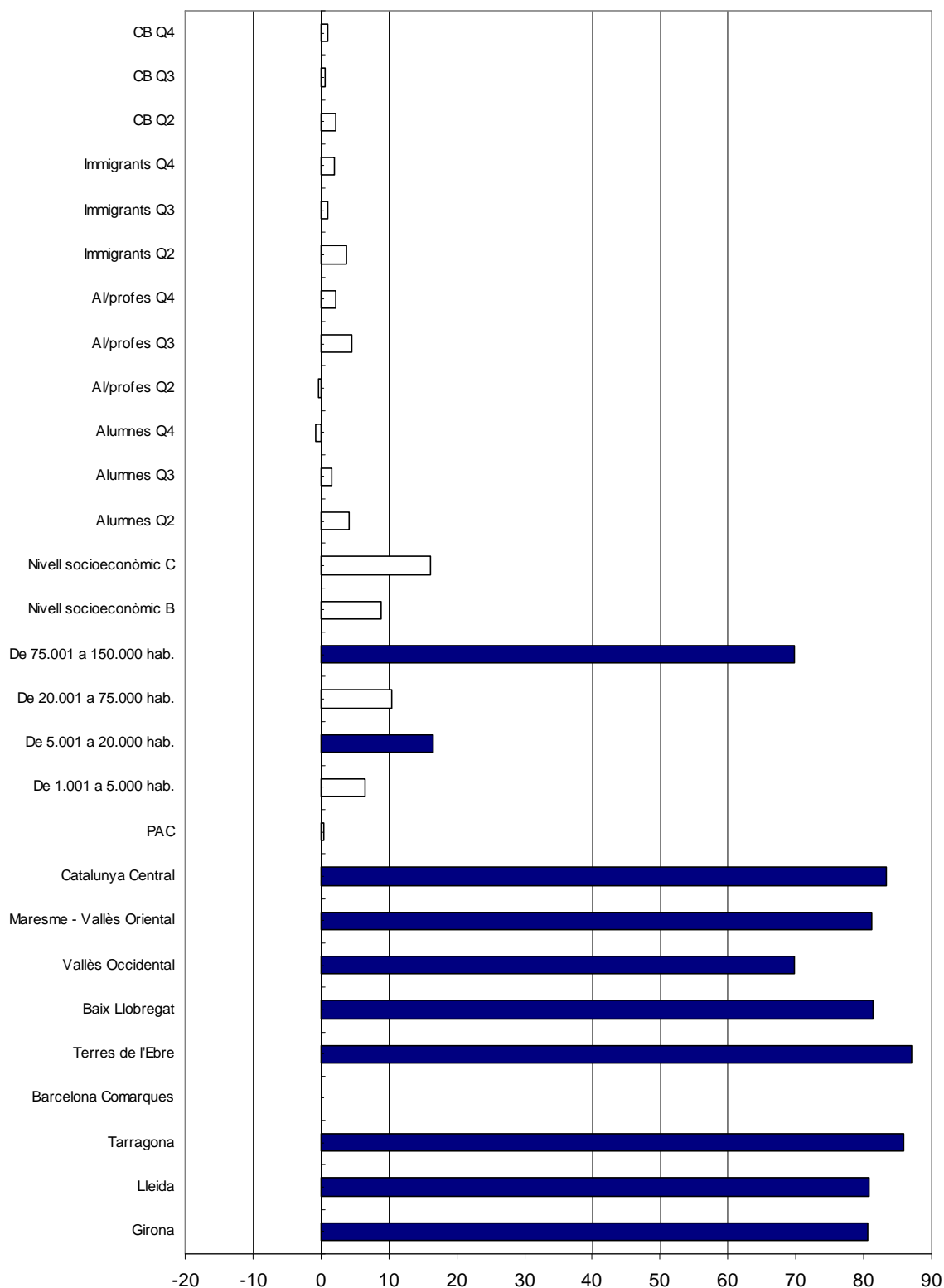
En blau fosc, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, Nivell socioeconòmic A, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N= 1.007 centres (883 sense PEE i 124 amb PEE)



**Gràfic 4.12: Determinants de la selecció de centres educatius públics de primària l'any 2006** (efectes marginals en punts percentuals)

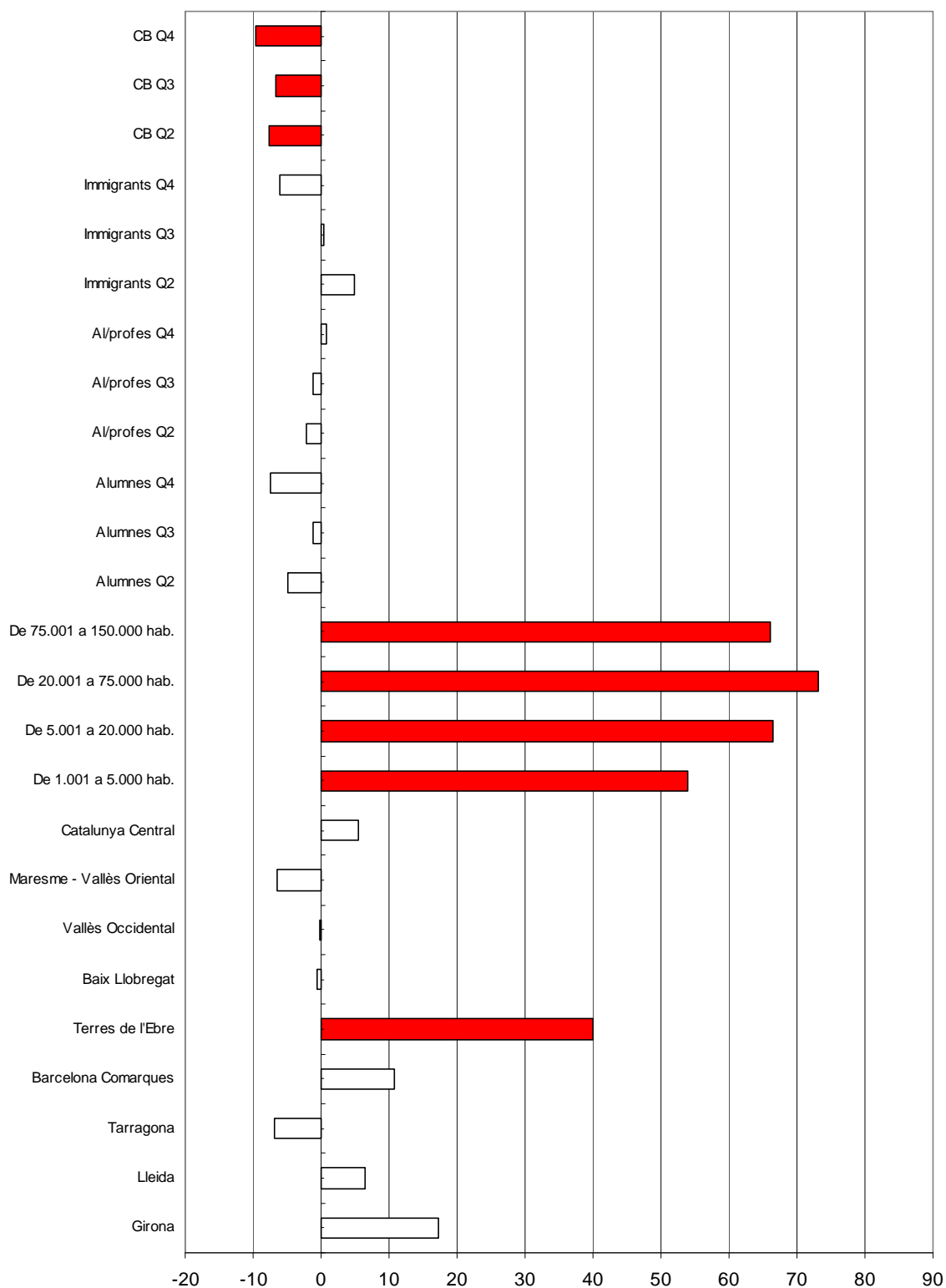


En blau fosc, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, Nivell socioeconòmic A, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N= 790 centres (722 sense PEE i 68 amb PEE)

**Gràfic 4.13: Determinants de la selecció de centres educatius públics de secundària l'any 2004 (efectes marginals en punts percentuals)**

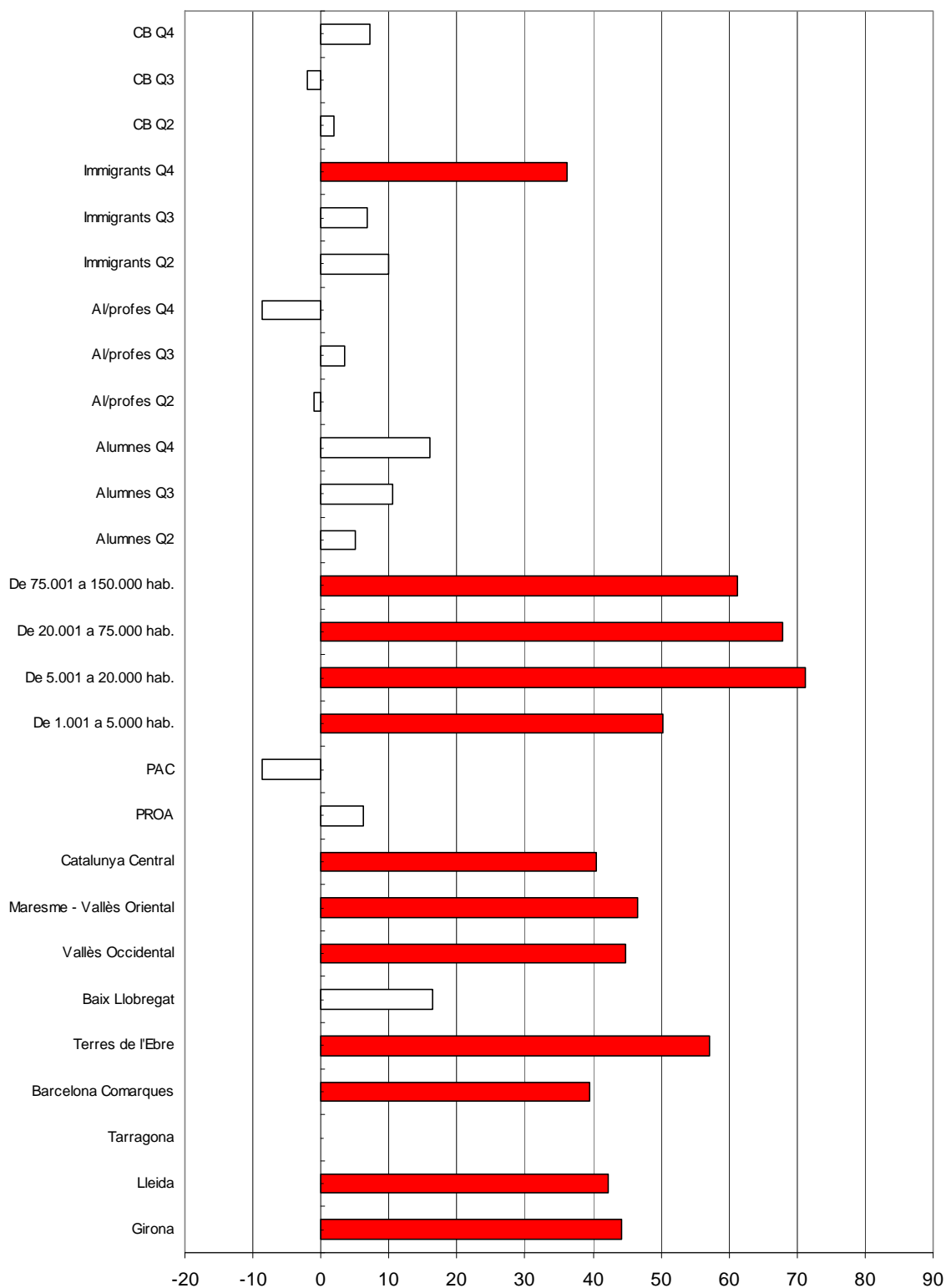


En vermell, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N= 382 centres (340 sense PEE i 42 amb PEE)

**Gràfic 4.14: Determinants de la selecció de centres educatius públics de secundària l'any 2005 (efectes marginals en punts percentuals)**

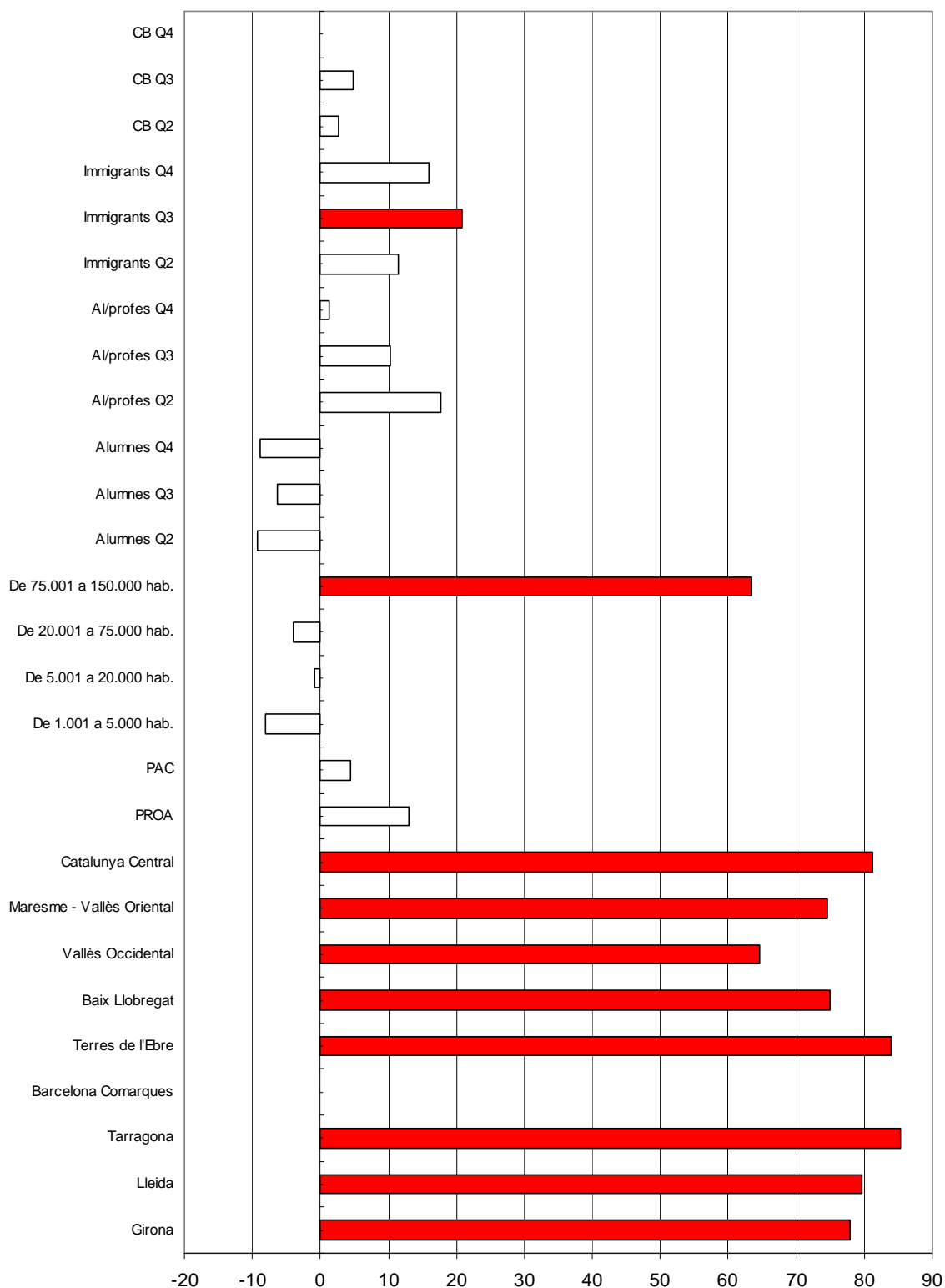


En vermell, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N= 328 centres (278 sense PEE i 50 amb PEE)

**Gràfic 4.15: Determinants de la selecció de centres educatius públics de secundària l'any 2006 (efectes marginals en punts percentuals)**



En vermell, efectes marginals significatius a  $p < 0,05$ .

Categories de referència: CB Q1, Immigrants Q1, Al/Profes Q1, Alumnes Q1, població de més de 150.000 habitants, servei territorial: Consorci d'Educació de Barcelona.

N= 212 centres (184 sense PEE i 28 amb PEE)

Els gràfics referits als **centres públics de primària** (4.10 a 4.12) mostren que, de mitjana i a igualtat de la resta de variables:

- **L'any 2004 els principals determinants de la selecció van ser el nivell socioeconòmic i el rendiment educatiu previ de l'alumnat.** Així, el determinant de major magnitud va ser la pertinença del centre al nivell socioeconòmic C (el més baix), i en menor terme, B, respecte pertànyer al nivell socioeconòmic A . D'altra banda, haver obtingut uns resultats en la prova de competències bàsiques superiors al quartil més baix estava associat a una menor probabilitat de selecció en el programa si bé, curiosament, aquesta associació no és significativa per a les escoles del quartil superior (les que van obtenir millors resultats). De més difícil interpretació és el tercer determinant significatiu: les escoles amb una ràtio d'alumnes per professor en el tercer quartil mostren una probabilitat de participació en el programa significativament més baixa que les del quartil més baix.
- **L'any 2005 els determinants territorials esdevenen significatius, juntament amb el percentatge d'alumnes immigrants i la participació del centre en altres programes.** Les escoles dels serveis territorials de les Terres de l'Ebre, Vallès Occidental, Barcelona Comarques, Maresme-Vallès Oriental i Girona van tenir, per aquest ordre, una probabilitat de ser seleccionades significativament superior a les del Consorci d'Educació de Barcelona. A més, les escoles dels municipis d'entre 1.000 i 5.000, i d'entre 5.000 i 20.000 habitants mostraven una major tendència a ser seleccionades que les dels municipis de més de 150.000. Igualment, les escoles en els dos quartils amb major proporció d'alumnes immigrants (respecte les del quartil inferior), i els centres que participaven en el pla d'autonomia de centres estan associades, igualment, a una major probabilitat de participar en un PEE.
- **L'any 2006, només els determinants territorials romanen significatius.** Així, la probabilitat de participar en un PEE de les escoles adscrites al Consorci d'Educació de Barcelona va ser significativament inferior a la de la resta de serveis territorials. Igualment, pertànyer a un municipi d'entre 5.000 i 20.000 habitants, i molt especialment, a un d'entre 75.000 i 150.000 habitants estava associat a una probabilitat d'entrar al programa més elevada que la dels centres de ciutats de més de 150.000 habitants. Per contra, ni la composició de l'alumnat ni el rendiment educatiu previ manté cap efecte significatiu sobre la selecció.

En relació amb els **centres públics de secundària** (gràfics 4.13 a 4.15), de mitjana i a igualtat en la resta de variables:

- **L'any 2004 els determinants de la selecció significatius són el rendiment educatiu previ de l'alumnat i els atributs territorials.** Així, els centres amb uns resultats en la prova de competències bàsiques en el quartil inferior (les que van obtenir pitjors resultats) tenien una probabilitat de participar en un PEE més alta que els d'altres quartils. A més, els centres ubicats en ciutats de més de 150.000 habitants presentaven una probabilitat inferior a la de la resta d'interval de població; i els centres del servei territorial de les Terres de l'Ebre, una probabilitat significativament superior als del Consorci d'Educació de Barcelona.
- De forma similar als centres d'educació primària, **l'any 2005 el percentatge d'alumnes immigrants esdevé significatiu, juntament amb les variables territorials.** Els centres de secundària en el quart quartil de presència d'immigrants (el més alt) mostren una probabilitat significativament superior als del quartil més baix. De nou, els centres ubicats en ciutats de més de 150.000 habitants presenten una probabilitat d'entrar al programa inferior a la de la resta d'interval de població. Finalment, els centres del Consorci d'Educació de Barcelona tenen una probabilitat de selecció més baixa que els de la resta de serveis territorials, exceptuant el Baix Llobregat i Tarragona.
- **L'any 2006 el patró és molt similar al de 2005**, si bé amb algunes variacions. Primer, els centres amb una major probabilitat de ser seleccionats són els del tercer quartil del percentatge d'alumnes immigrants (el segon més alt) enlloc del quart. En segon lloc, l'interval de població segueix mostrant diferències significatives, però en aquest cas la probabilitat d'entrar al programa només és més elevada per a les ciutats de 75.000 a 150.000 habitants (respecte a les de més de 150.000 habitants). Finalment, tots els serveis territorials repeteixen una probabilitat de selecció substancialment superior a la del Consorci d'Educació de Barcelona, excepte el de Barcelona Comarques.

En síntesi, aquesta anàlisi corrobora que la composició de l'alumnat ha influït en la selecció amb un criteri fonamentalment compensatori: els centres educatius amb un menor nivell socioeconòmic, una major proporció d'immigrants o uns pitjors resultats en les proves de competències bàsiques de l'any anterior mostren una major

probabilitat de ser seleccionats per al programa. Destaquen, alhora, les importants diferències entre territoris: a igualtat de característiques, un centre educatiu d'una ciutat de més de 150.000 habitants té menys probabilitats d'entrar al programa que un d'una població més petita; i un centre educatiu de la ciutat de Barcelona té menys opcions de ser en un PEE, mentre que un centre de les Terres de l'Ebre té una probabilitat particularment alta. Finalment, cal remarcar la variació en els criteris de selecció al llarg dels tres anys en què es van incorporar nous plans al programa, talment que el 2004 destaca per la influència dels resultats en les proves de competències bàsiques i del nivell socioeconòmic del centre, encara amb un efecte poc intens de les variables territorials; el 2005 per l'efecte de la presència d'alumnes immigrants i l'increment de la intensitat dels criteris territorials ; i 2006 per ser els criteris territorials pràcticament els únics significatius.

Els gràfics 1 a 3 de l'annex B mostren els determinants de la selecció per als centres concertats. Els resultats, que varien substancialment d'un any a un altre, han de ser interpretats amb cautela, atès el nombre relativament baix de casos dels models de regressió.

#### **4.3.4 L'assignació de recursos als PEE**

El curs 2009-2010 el pressupost executat del programa per als 80 municipis participants va ser de **14.455.890 euros**: 5.376.331 d'euros corresponents a la dotació oberta del Departament d'Educació (37,2%), 3.590.660 corresponents a la dotació finalista (24,8%), 3.876.000 al programa PROA (26,8%) i 1.612.899 a l'aportació de l'administració local (11,2%), segons consta a la base de dades de gestió dels PEE. Aquesta quantitat, tanmateix, només inclou el pressupost aportat per l'administració local corresponent al 30% de la dotació oberta del Departament d'Educació (el mínim establert en els convenis dels PEE); les quantitats aportades pels ajuntaments a les actuacions dels plans d'entorn que excedeixin aquesta quantitat no hi són comptabilitzades.

Donat que, d'acord amb la informació de la mateixa base de dades, aquell mateix curs hi havia 274.927 alumnes matriculats en els centres educatius en què realment es van desenvolupar actuacions dels plans d'entorn, els recursos addicionals derivats del programa van ascendir, de mitjana, a **52,6 euros per alumne**. Per contra, si considerem el total de 317.177 d'alumnes de primària i secundària matriculats en els

centres educatius que formalment formaven part d'un pla d'entorn, el finançament addicional va ascendir a 45,6 euros per alumne.

L'anàlisi de les dotacions econòmiques dels PEE mostra que la variabilitat del pressupost per alumne entre municipis és força elevada, des d'un màxim de 896,2 euros per alumne al Prat de Llobregat (disset vegades la mitjana) fins a un mínim de 27,5 a Girona. La taula 4.14 mostra els cinc municipis que ocupen l'extrem superior i inferior del rang de pressupost per alumne.

**Taula 4.14 Pressupost per alumne (curs 2009/2010)**

| <b>Màxims</b>              |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| <b>Municipi</b>            | <b>Pressupost/alumne (€)</b> |
| Prat de Llobregat*         | 896,2                        |
| Figueres*                  | 277,7                        |
| Igualada                   | 98,4                         |
| Santa Margarida de Montbui | 93,8                         |
| Calaf                      | 87,0                         |
| <b>Mínims</b>              |                              |
| Girona                     | 27,5                         |
| Granollers                 | 29,3                         |
| Masnou                     | 32,1                         |
| Valls                      | 32,6                         |
| Olot                       | 33,1                         |

En els municipis amb més d'un PEE es comptabilitza la dotació pressupostària i el número d'alumnes total per a tots els plans d'entorn.

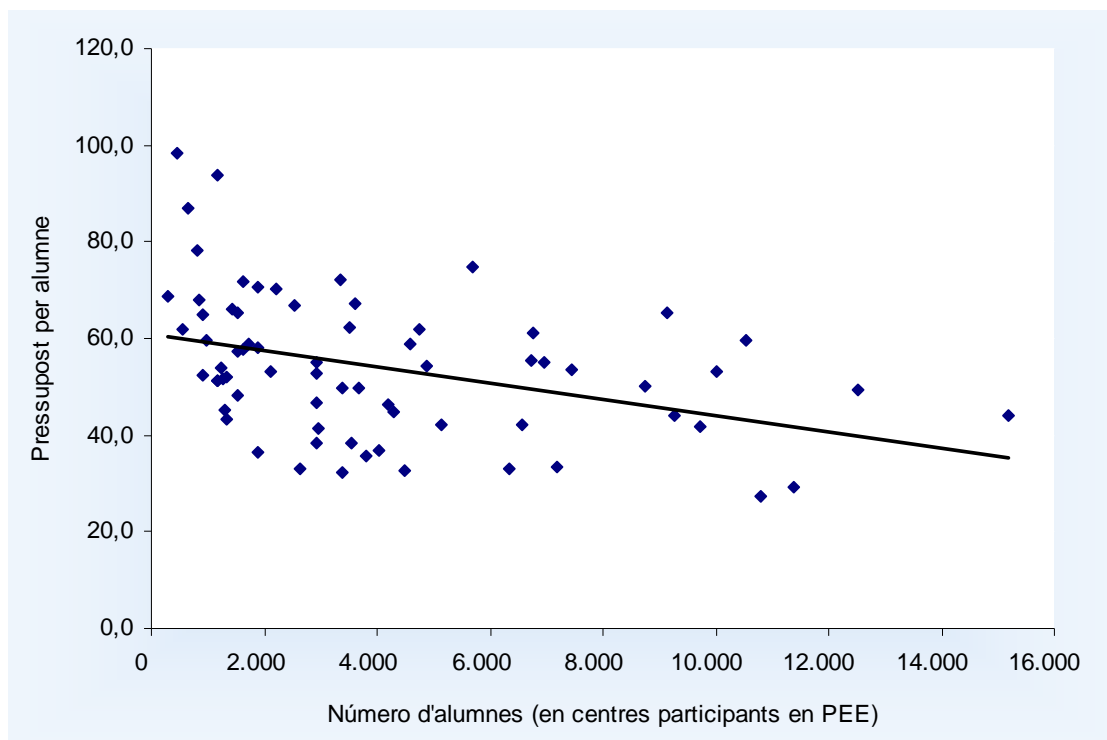
\* D'acord amb el Servei de Llengua i Entorn del Departament d'Educació, els valors extrems del Prat de Llobregat i Figueres es deuen, en el primer cas, a la incorporació de nous centres educatius al PEE encara no reflectits a la base de dades, i en el segon cas, a una ampliació del programa PROA a centres de secundària que formalment no consten com a participants dels plans d'entorn.

Atesa aquesta elevada variabilitat en l'assignació pressupostària per alumne, esdevé una qüestió rellevant esbrinar què la determina, és a dir, quin tipus de pla d'entorn rep un pressupost per alumne més elevat. Els gràfics 4.16 a 4.18 mostren l'associació entre la despesa per alumne i tres variables que, a priori, podrien tenir una influència sobre les decisions pressupostàries. En primer lloc, examinem si el pressupost per alumne és sensible al número d'alumnes del municipi matriculats en centres participants en el PEE, en el benentès que els municipis amb un major número d'alumnes matriculats en centres beneficiaris d'un pla d'entorn podrien tenir un pressupost per alumne menor. El gràfic 4.16 mostra que, efectivament, hi ha una



tendència clara del pressupost per alumne a disminuir a mesura que augmenta el número d'alumnes beneficiaris (estadísticament significativa a  $p < 0,10$ ;  $R^2 = 0,15$ )

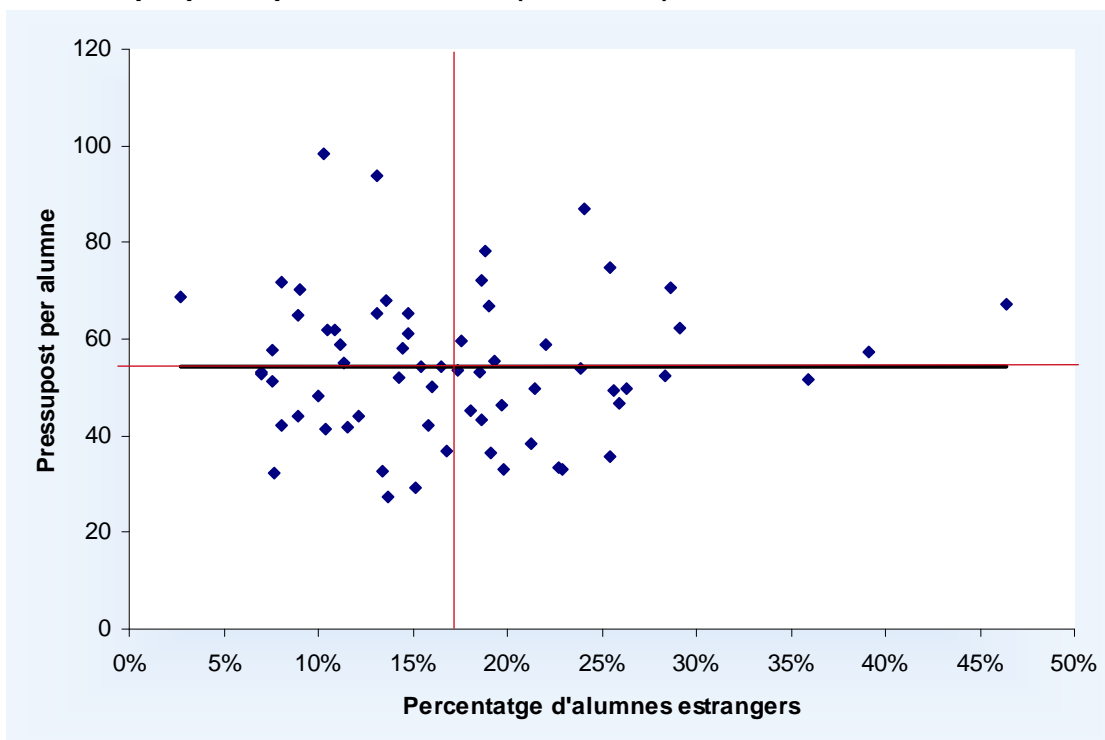
**Gràfic 4.16: Pressupost per alumne municipal segons el número d'alumnes en centres participants en un PEE (2009/2010)**



No s'hi inclouen els dos valors extrems del Prat de Llobregat i Figueres

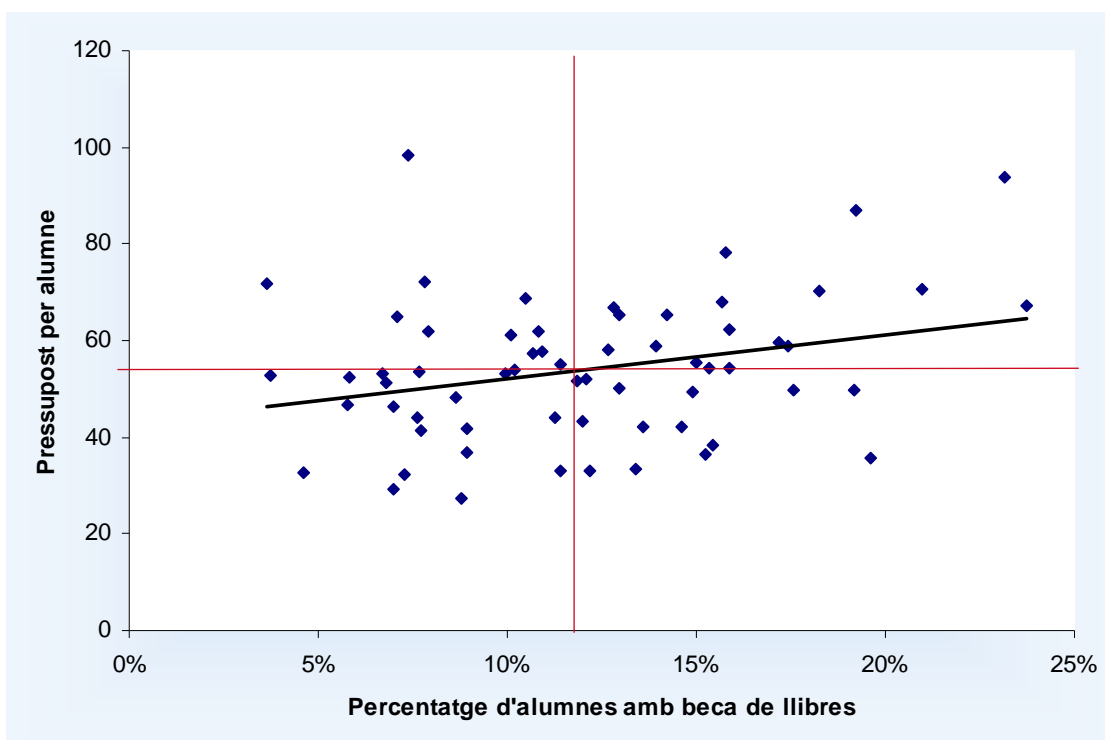
A continuació, els gràfics 4.17 i 4.18 analitzen la relació entre el pressupost per alumne i la composició de l'alumnat matriculat en els centres participants en el pla d'entorn. Al primer gràfic la variable considerada és el percentatge d'alumnes estrangers i, al segon, el percentatge d'alumnes amb beques de llibres. De nou, l'encreuament de línies vermelles indica la mitjana de cada variable i divideix el gràfic en quadrants. Els gràfics mostren que la dispersió de punts ateny tots quatre quadrants, talment que trobem municipis amb un pressupost per alumne inferior a la mitjana amb un percentatge d'immigrants (o becaris) superior a la mitjana i viceversa. No obstant això, mentre que l'assignació pressupostària apareix totalment deslligada del percentatge d'alumnes estrangers, és detecta una certa associació positiva entre el percentatge d'alumnes becaris i l'assignació pressupostària ( $p < 0,05$ ;  $R^2 = 0,08$ ), indicant que el pressupost per alumne tendeix a ser lleugerament més alt en aquells municipis en què una major proporció de l'alumnat beneficiari dels PEE prové de famílies de rendes baixes.

**Gràfic 4.17:** Pressupost per alumne segons el percentatge d'alumnat estranger en municipis participants en un PEE (2009/2010)



No s'hi inclouen els dos valors extrems del Prat de Llobregat i Figueres ni els municipis amb plans d'entorn mancomunats.

**Gràfic 4.18:** Pressupost per alumne segons el percentatge d'alumnat amb beques de llibres en municipis participants en un PEE (2009/2010)



No s'hi inclouen els dos valors extrems del Prat de Llobregat i Figueres, els municipis amb plans d'entorn mancomunats ni els municipis de L'Ametlla de Mar i Santa Coloma de Gramenet, sense dades sobre el percentatge de becaris de llibres.

La taula 4.15 mostra la distribució del pressupost per al conjunt de tots els PEE, segons l'objectiu associat a les actuacions. Les dades, en aquest cas provenen de la base de dades d'actuacions dels PEE, en què s'inclou el total de la despesa de l'administració local en el PEE (encara que excedeixi el 30% mínim), si bé en algunes actuacions no hi consta cap informació pressupostària (particularment, les dels municipis de Badalona, Castelldefels, Cerdanyola del Vallès, Granollers, l'Hospitalet de Llobregat, Mollet del Vallès, el Prat de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts i Santa Coloma de Gramenet).

De la informació de la taula hi destaca que:

- L'objectiu que acumula més actuacions és "Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic", amb un 24,9% del total de 2.608 actuacions previstes per al curs 2009/2010, seguit per "Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa" (16,8%) i "Incrementar l'èxit acadèmic" (16,7%).
- L'objectiu "Incrementar l'èxit acadèmic" és el que té assignat un major pressupost (gairebé 4 milions d'euros, que suposa un 30% del pressupost total); seguit per "Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic" (21,1%), i "Potenciar l'equitat i la participació" (13,2%).
- Pràcticament tots els municipis tenen almenys una actuació pressupostada per als objectius "Incrementar l'èxit acadèmic" (79 municipis), "Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic" (79) i "Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa" (78). Per contra, "Promoure la sostenibilitat de les actuacions" (25) i "contribuir a millorar la sostenibilitat de les actuacions" (50) són els objectius que acumulen menys actuacions pressupostades.

Finalment, a la taula 4.16 examinem si l'assignació del pressupost entre objectius està determinada per la composició de l'alumnat o pel pressupost per alumne. De les correlacions entre aquestes variables en resulta que:

- Els municipis amb un major pressupost per alumne tendeixen a assignar més recursos a l'objectiu "Incrementar l'èxit acadèmic"
- Els municipis amb un major percentatge d'alumnes immigrants entre els matriculats en els centres coberts pel PEE tendeixen a assignar un major pressupost a l'objectiu "Potenciar l'educació en el lleure".

- Els municipis amb un major percentatge de becaris de llibres (i per tant d'alumnes de famílies de renda baixa) entre els beneficiaris del PEE tendeixen a adreçar més recursos a “Potenciar l'equitat i la participació” i a “Promoure la sostenibilitat de les actuacions”, i menys a “Potenciar els espais de participació i compromís cívic”.

**Taula 4.15** Distribució del pressupost dels PEE per objectius (curs 2009/2010)

| Objectius  | Actuacions   |              |                  | Pressupost total  |              | Pressupost (per municipis) |                |              |                  |                           |
|--|--------------|--------------|------------------|-------------------|--------------|----------------------------|----------------|--------------|------------------|---------------------------|
|  | Núm.         | % (total)    | % amb pressupost | Total (€)         | % (total)    | Núm. municipis             | Mitjana        | Mínim        | Màxim            | Municipi màxim            |
| Incrementar l'èxit acadèmic                              | 436          | 16,7         | 80,5             | 3.966.338         | 30,0         | 79                         | 50.207         | 1.198        | 790.265          | Mataró                    |
| Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic | 649          | 24,9         | 87,4             | 2.788.557         | 21,1         | 79                         | 35.298         | 812          | 217.420          | Badalona                  |
| Potenciar l'equitat i la participació                    | 300          | 11,5         | 82,3             | 1.743.505         | 13,2         | 72                         | 24.215         | 200          | 442.216          | Mataró                    |
| Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa           | 439          | 16,8         | 76,1             | 1.334.325         | 10,1         | 78                         | 17.107         | 200          | 73.520           | Terrassa                  |
| Potenciar l'educació en el lleure                        | 230          | 8,8          | 87,0             | 1.179.310         | 8,9          | 62                         | 19.021         | 60           | 287.774          | Castelldefels             |
| Millorar la presència i l'ús social del català           | 272          | 10,4         | 75,4             | 824.263           | 6,2          | 66                         | 12.489         | 110          | 125.313          | Santa Coloma de Gramenet  |
| Contribuir a millorar les condicions d'escolarització    | 127          | 4,9          | 60,6             | 655.822           | 5,0          | 50                         | 13.116         | 100          | 88.250           | Blanes                    |
| Promoure la sostenibilitat en les actuacions             | 95           | 3,6          | 41,1             | 598.651           | 4,5          | 25                         | 23.946         | 100          | 82.100           | L'Hospitalet de Llobregat |
| Més d'un objectiu  | 48           | 1,8          | 87,5             | 83.360            | 0,6          | 7                          | 11.909         | 400          | 31.880           | Barcelona                 |
| Sense objectiu definit                                   | 12           | 0,5          | 91,7             | 43.890            | 0,3          | 11                         | 3.990          | 64           | 26.337           | Banyoles                  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>2.608</b> | <b>100,0</b> | <b>79,5</b>      | <b>13.218.021</b> | <b>100,0</b> | <b>80</b>                  | <b>165.225</b> | <b>7.010</b> | <b>1.373.886</b> | <b>Mataró</b>             |

**Taula 4.16** Coeficients de correlació entre el pressupost per alumne i la composició de l'alumnat, i l'assignació de pressupost per objectius (curs 2009/2010)

|  | Pressupost per alumne | % Immigrants  | % Becaris      |
|--|-----------------------|---------------|----------------|
| Despesa per alumne   |                       |               |                |
| % Immigrants   | -0.0599               |               |                |
| % Becaris  | 0.1721                | <b>0.3195</b> |                |
| % Incrementar l'èxit acadèmic                              | <b>0.4079</b>         | -0.1304       | -0.0676        |
| % Contribuir a millorar les condicions d'escolarització    | -0.1404               | 0.1581        | -0.1319        |
| % Potenciar l'equitat i la participació                    | 0.1514                | 0.1530        | <b>0.2920</b>  |
| % Millorar la presència i l'ús social del català           | -0.1063               | 0.1151        | -0.2256        |
| % Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic | -0.2112               | -0.1051       | <b>-0.2228</b> |
| % Potenciar l'educació en el lleure                        | -0.1402               | <b>0.2424</b> | 0.0351         |
| % Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa           | -0.1116               | 0.0849        | 0.0584         |
| % Promoure la sostenibilitat de les actuacions             | 0.1659                | -0.0603       | <b>0.5482</b>  |

En negreta, coeficients de correlació estadísticament significatius a  $p < 0,05$ .

## 4.4 Síntesi

- **L'any 2009 els PEE abastaven 80 municipis i 710 centres educatius públics i privats d'educació primària i/o secundària obligatòria, en els quals estaven matriculats 317.177 alumnes.** Això representa un 8,5% dels municipis de Catalunya, un 24,8% dels centres i un 29,3 % dels alumnes d'educació primària i ESO.
- **El PEE és un programa predominantment urbà.** El percentatge de municipis, centres i alumnes amb un PEE augmenta a mesura que ho fa la població del municipi, assolint un 78,0% dels municipis majors de 30.000 habitants. Per contra, destaca que cap dels 482 municipis de Catalunya amb menys de 1.000 habitants pren part en un PEE.
- **La implantació del programa per demarcacions territorials és força desigual.** El programa es troba especialment estès a l'Àmbit Metropolità i a les Terres de l'Ebre, amb un 18,3% i un 11,5%, respectivament, del total de municipis. La presència dels PEE és mínima a la província de Lleida (un 2,7% dels municipis de Ponent, i un 1,3% dels de l'Alt Pirineu i Aran). Per proporció de centres i d'alumnes, la prevalença dels PEE és



màxima a les Terres de l'Ebre i les Comarques Gironines, les úniques demarcacions en què ultrapassa el 40% de l'alumnat.

- **En termes generals, la selecció de municipis s'ha produït amb un criteri compensatori.** Les característiques socioeconòmiques de l'alumnat semblen haver orientat la selecció, atès que els municipis participants es troben, predominantment, per sobre la mitjana del percentatge d'alumnes immigrants i de la de becaris de llibres del conjunt de municipis de Catalunya. Tanmateix, l'aplicació d'aquest criteri no ha estat estricta, ja que un de cada quatre municipis participants al programa se situa sota la mitjana en totes dues variables.
- Al seu torn, **els centres educatius participants en un PEE es distingeixen de la resta de centres de Catalunya per acollir un alumnat amb majors dificultats educatives i socioeconòmiques.** Concretament, tendeixen a tenir assignat un indicador socioeconòmic inferior, i un major percentatge d'alumnes immigrants, amb beca de llibres i amb desavantatges educatius; i es troben predominantment en municipis d'entre 20.000 i 75.000 habitants dels serveis territorials de Barcelona Comarques, Baix Llobregat, Vallès Occidental i Girona. D'altra banda, els centres públics que participen en un PEE tendeixen a ser més grans i amb una major mobilitat d'alumnes que la resta de centres públics de Catalunya.
- A més, **els centres participants en un PEE tenen valors significativament superiors a la resta de centres per a algunes variables que poden estar indirectament relacionades amb la qualitat o el dinamisme del centre,** concretament, una menor rotació del professorat, una major demanda de matrícules a P3, o una major participació en el pla d'autonomia de centres.
- **Igualment, els criteris territorials han influït notablement en la selecció dels centres:** A igualtat de característiques, un centre educatiu d'una ciutat de més de 150.000 habitants té menys probabilitats d'entrar al programa que un d'una població més petita; i un centre educatiu de la ciutat de Barcelona té menys opcions de ser en un PEE que un d'una altra demarcació, mentre que un centre de les Terres de l'Ebre té una probabilitat particularment alta.
- **La variació en els criteris de selecció de centres al llarg dels tres anys en què es van incorporar nous plans al programa ha estat notable,** talment que el 2004 destaca per la influència dels resultats en les proves de competències bàsiques i del nivell socioeconòmic del centre, encara amb un efecte poc intens de les variables territorials; el 2005 per l'efecte de la presència d'alumnes immigrants i l'increment de la intensitat dels

criteris territorials; i el 2006 per ser els criteris territorials pràcticament els únics significatius.

- **El curs 2009-2010 el pressupost total del programa per als 80 municipis participants va ser de 14.455.890 euros** (incloent l'assignació del programa PROA i el cofinançament per part de l'administració local). Donat que aquell mateix curs hi havia 274.927 alumnes matriculats en els centres participants en actuacions dels plans d'entorn, els recursos addicionals derivats del programa van ascendir, de mitjana, a **52,6 euros per alumne**.
- **La variabilitat del pressupost per alumne entre municipis és força elevada**, des d'un màxim de 896 euros per alumne al Prat de Llobregat fins a un mínim de 27,5 a Girona. Aquesta variabilitat s'explica parcialment pel número d'alumnes dels centres participants en plans d'entorn (a major número d'alumnes tendeix a disminuir el pressupost per alumne) i pel percentatge d'alumnes amb beca de llibres (el pressupost per alumne augmenta lleugerament a mesura que ho fa el percentatge de becaris), indicant que l'alumnat amb majors necessitats socioeconòmiques resulta lleugerament afavorit en la distribució de recursos. No obstant això, l'assignació pressupostària apareix totalment deslligada del percentatge d'alumnes immigrants.
- **L'objectiu "Incrementar l'èxit acadèmic" és el que té assignat un major pressupost (gairebé 4 milions d'euros, que suposa un 30% del pressupost total)**; seguit per "Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic" (21,1%), i "Potenciar l'equitat i la participació" (13,2%). D'altra banda, l'objectiu que acumula més actuacions és "Potenciar els espais de convivència i el compromís cívic", amb un 24,9% del total de 2.608 actuacions previstes per al curs 2009/2010, seguit per "Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa" (16,8%) i "Incrementar l'èxit acadèmic" (16,7%).





## 5. La implementació dels PEE

En aquest capítol presentem els resultats de l'anàlisi qualitativa<sup>2</sup> de les entrevistes realitzades a informants clau dels Plans Educatius d'Entorn (en endavant, PEE). Les preguntes a les que dona resposta aquesta anàlisi són tres:

- Quina és la percepció dels entrevistats sobre el disseny i les necessitats que justifiquen el programa
- Quines són les actuacions que es realitzen en el marc d'un PEE
- Com perceben els entrevistats el funcionament i l'organització del programa

Les conclusions d'aquest capítol es basen en un conjunt de 60 entrevistes semiestructurades realitzades a inspectors d'educació, coordinadors LIC, directors de serveis territorials, assessors LIC, tècnics municipals de referència, i representants d'entitats implicades en els PEE. A més a més, s'han entrevistat tècnics municipals de referència, representants d'entitats i directors de centres educatius a municipis control. Els municipis control són municipis sense PEE però de característiques similars quant a nombre d'habitants i percentatge d'immigració. Els detalls metodològics, així com els qüestionaris, es poden consultar a l'apartat A.3 de l'annex .

### 5.1 Disseny i racionalitat: per què un Pla Educatiu d'Entorn?

**En general, els entrevistats mostren un coneixement parcial de la teoria del canvi del programa, fet que es manifesta en: (1) la confusió entre les necessitats que motiven els PEE i els seus objectius estratègics i (2) una formulació heterogènia dels objectius.**

Una gran part dels entrevistats no han identificat una lògica consecutiva i coherent entre les necessitats educatives locals i els objectius estratègics dels PEE per a abordar aquestes necessitats. De forma general, els entrevistats no han sabut respondre de forma clara i

---

<sup>2</sup> Per a més informació sobre l'aplicació de mètodes qualitatius a l'anàlisi de polítiques públiques, podeu consultar Patton (2002) i McDavid, Hawthorn i Huse (2005).

concisa quines són les necessitats concretes que intenta cobrir el PEE del seu municipi i tendeixen a fer esment a conceptes genèrics. Per exemple, un tècnic municipal qüestionat sobre les necessitats que motivaven l'adopció del programa va respondre: *“Hi ha tres elements: la cohesió social, l'èxit escolar i l'entorn”* [A1].

Així mateix, quan es pregunta sobre els objectius estratègics del programa, les respostes dels entrevistats esmenten de forma reiterada com a objectius estratègics la cohesió social del municipi i l'èxit educatiu de tot l'alumnat. De forma més ocasional, diversifiquen les seves respostes fent esment a altres objectius com (1) incrementar el coneixement per part de l'alumnat de l'entorn del municipi en aspectes com el medi físic, la història local i les tradicions municipals; (2) l'ampliació de l'oferta formativa escolar i extraescolar; (3) ajudar en la conciliació familiar obrint els centres escolars al barri; (4) promoure l'ús de la llengua catalana; (5) millorar les condicions d'escolarització; (6) potenciar l'equitat i participació en una escola inclusiva; i, finalment, (7) la sostenibilitat de les accions.

La formulació diversa d'objectius estratègics i la manca de vinculació amb les necessitats educatives locals suggereix que el procés de comunicació i formació sobre la naturalesa dels PEE duta a terme pel Departament d'Educació no ha tingut els mateixos efectes en tots els territoris.

**Els dos objectius estratègics formals del programa (la cohesió social i l'èxit educatiu per a tot l'alumnat) es tradueixen, a la pràctica, en nocions poc operatives, dins un discurs de caire compensatori vers la població immigrant.**

En general, les persones entrevistades responen amb una definició genèrica i poc operativa tant de cohesió social com d'èxit educatiu. La noció de cohesió social es relaciona de manera automàtica amb la necessitat que qualsevol persona del municipi se'n pugui sentir part. Per tant, s'apel·la a un sentiment de pertinença local que se sustenta en la participació de tota la ciutadania en les activitats del poble. Dins aquesta lògica narrativa, es percep que els agents educatius locals haurien de tenir un paper rellevant en el foment de la participació de col·lectius immigrants en activitats educatives extraescolars, especialment perquè aquests col·lectius requereixen d'un tractament compensatori en la seva integració social en la cultura catalana del municipi. Per exemple, un coordinador LIC esmenta: *“Abans que nens marroquins o gambians siguin al carrer, millor que s'estiguin al pati de l'escola jugant a futbol. No els deixarem pas fora del municipi, no?”* [A2]. Així mateix, una tècnica municipal argumenta que, amb referència a l'alumnat immigrant, *“la complexitat de fons és molt forta. Es conté perquè no exploti més que no pas millorar”* [A3].



**Les entrevistes no mostren que en la majoria dels PEE s'hagi produït un procés de diagnosi de les necessitats educatives locals prèvia a la incorporació del municipi al programa. Aquesta manca de diagnosi no ha permès operativitzar els objectius dels PEE i adaptar-los a la realitat local.**

Les persones entrevistades no esmenten que s'hagi fet una diagnosi de les necessitats educatives del territori prèvia a l'entrada al programa. Rarament es fa referència a factors preexistents del municipi referents a la seva estructura social, composició sociodemogràfica o problemes estructurals que requereixin intervencions supra-municipals. Ocasionalment, es fa menció a les taxes d'immigració com a sinònim d'exclusió social i de problemes de manca de competències lingüístiques i dificultats d'aprenentatge. Una tècnica municipal ho descriu així: *"Hi havia hagut un creixement de nous nadius, i es tractava de reduir l'impacte d'aquest fenomen en termes de fragmentació per mantenir la cohesió social"* [A4]. En tot cas, s'argumenta que aquesta capacitat de detecció de necessitats educatives locals es fonamenta en la intuïció i experiència professional del tècnic local d'educació i/o l'assessor LIC, els quals recullen impressions tant de pares i mares, com de mestres i directors de centre.

**Un component molt important del programa, com és el treball en xarxa, apareix de manera recurrent desconnectat dels dos objectius estratègics: la cohesió social i l'èxit educatiu de tot l'alumnat.**

Els entrevistats atorguen molta importància al treball en xarxa com a objectiu del programa. Així per exemple, un assessor LIC comenta que *"el PEE té com a objectiu innovar en les formes de treballar en educació. Ja no són només les escoles. Ara hi ha més agents implicats que poden treballar en xarxa, de forma cooperativa i integrada"* [A5]. Així mateix, un tècnic municipal afirma *"que en aquest municipi fins ara no en teníem ni idea de treballar en xarxa. Cadascú es preocupava de lo seu. Però amb el Pla educatiu d'entorn, ens han ensenyat que es pot treballar d'altres maneres i que aquestes noves maneres milloren la qualitat de l'educació. No serà millor si enlloc de les escoles també ens hi impliquem l'ajuntament?"* [A6]. Tanmateix, els entrevistats tenen dificultats per identificar els mecanismes pels quals el treball en xarxa s'associa amb la consecució dels objectius estratègics del programa (cohesió social i èxit educatiu). S'identifica que la manca de treball en xarxa és un dèficit actual en les polítiques educatives locals, però no s'argumenta com el fet de treballar en xarxa pot ajudar en la consecució dels objectius del programa.

**En les entrevistes realitzades no es detecta que els PEE hagin promogut la formació d'unes prioritats educatives locals diferenciades en els municipis beneficiaris, donat que els municipis de control expressen prioritats similars als municipis participants dels PEE, centrades fonamentalment en el tractament compensatori de l'alumnat immigrant.**

Els informants entrevistats dels municipis control expressen prioritats educatives locals similars als entrevistats de municipis amb PEE. Un tècnic local d'un municipi control argumenta que les prioritats de la política local del seu ajuntament giren entorn de l'alumnat i famílies d'origen immigrant: *"El que es detecta són desequilibris entre l'alumnat: nouvinguts, famílies immigrants desestructurades... alguns no aconsegueixen els objectius [educatius] mínims igual que la resta d'alumnes autòctons"* [A7]. Així mateix, també s'esmenta la necessitat de promoure que l'alumnat immigrant conegui l'entorn, fet que l'ajuntament aborda amb un catàleg d'activitats i tallers dirigit a les escoles. D'aquesta manera, tant els entrevistats de municipis control com els dels municipis beneficiaris fan al·lusió a la atenció específica i compensatòria dels col·lectius immigrants en matèria educativa. Una directora d'escola d'un municipi control explica que *"hi ha una franja d'alumnat que són de fora i que no segueixen com la resta i es passen tota l'estona al carrer quan surten de l'escola. Això contribueix al fracàs escolar. Per tant, des de l'escola sempre hem insistit que cal integrar-los d'alguna manera. Cal fer alguna cosa amb ells com esports, reforç per l'estudi... Això sens dubte millora el clima del poble"* [A8]. D'altra banda, els municipis de control refereixen l'organització d'actuacions similars a les dels PEE per fer front a aquestes necessitats, com ara l'estudi assistit, la formació per a pares i mares, la dinamització d'AMPAs, els patis oberts, les beques per a casals i colònies, i l'oferta a les escoles d'activitats per al coneixement de l'entorn físic, institucions, festes i tradicions locals.

## **5.2 Les actuacions: què es fa en el marc d'un PEE?**

**Les actuacions incloses en els PEE són de naturalesa molt heterogènia.**

Les respostes donades pels entrevistats posen de manifest que les actuacions implementades són molt heterogènies i, en alguns casos, es relacionen de forma molt feble amb alguns dels objectius del programa. Entre les activitats esmentades pels entrevistats hi consten: activitats de lleure educatiu, esportives, artístiques i culturals, patis i biblioteques oberts, tallers de reforç educatiu, xerrades i tallers, dinamització d'AMPAs, festes escolars, formació d'adults, suport financer a les famílies per a la participació en casals i colònies,



materials per al coneixement de l'entorn físic i les tradicions locals, programes de ràdio, horts urbans, activitats en festes majors, activitats de lleure per a pares i mares, entre d'altres. Alguns entrevistats expliquen que, als inicis del desplegament del programa, s'associava el PEE amb la possibilitat il·limitada de fer pràcticament qualsevol activitat, si bé amb el temps s'han tendit a acotar més. Així, un coordinador LIC expressa que: *“Als inicis dels PEE, els ajuntaments pensaven que això era barra lliure, i poc a poc s’ha anat ordenant’* [B1].

D'entre les actuacions més esmentades pels entrevistats es poden establir quatre grans tipus d'actuacions: esportives, culturals, de reforç educatiu i artístiques. La següent taula mostra de manera sintètica el tipus d'activitat, l'objectiu dels PEE al que s'atribueix, com es justifica, i alguns exemples d'actuacions concretes:

**Taula 5.1 Tipologies d'actuacions dels plans educatius d'entorn**

| Tipus d'actuacions | Objectius percebuts | Com es justifiquen les activitats amb relació al seu objectiu?  | Exemple d'actuacions   |
|--------------------|---------------------|---|--|
| Esportives         | Cohesió social      | <ul style="list-style-type: none"> <li>No hi ha diferències entre alumnes immigrants i autòctons</li> <li>Permeten la participació de tot l'alumnat en una activitat municipal</li> </ul>   | Futbol o bàsquet<br>Patis oberts   |
| Culturals          | Cohesió social      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reforcen el sentiment de pertinença al municipi</li> <li>Tenen una funció pedagògica pels col·lectius immigrants sobre cultura i llengua a catalana</li> </ul>   | Xerrades sobre costums locals o d'altres temes d'interès general<br>Rues de carnestoltes |
| Reforç educatiu    | Èxit educatiu       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construeixen un ambient d'estudi adequat per a fer tasques de l'escola (deures i estudiar per exàmens).</li> <li>Serveixen per treballar coneixement i actituds que afavoreixen el rendiment escolar (motivació de l'alumne, pujar l'autoestima, organització de la càrrega lectiva...)</li> </ul> | Programes d'estudi assistit  |
| Artístiques        | Èxit educatiu       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Són activitats lúdiques que motiven la creativitat de l'alumnat en un ambient lúdic i informal</li> <li>Permeten la participació col·lectiva d'alumnes immigrants i autòctons</li> </ul>   | Tallers de percussió<br>Corals   |

**L'ambigüitat dels objectius estratègics facilita que es pugui justificar la inclusió en un PEE de gairebé qualsevol activitat, encara que l'argument sobre com l'actuació assoleix el seu objectiu estigui poc definit.**

De manera general, els entrevistats no aporten una lògica argumentativa sobre perquè algunes actuacions es realitzen en el marc dels PEE i d'altres no. Per exemple, quan es pregunta als entrevistats sobre quines activitats són les que s'han d'incloure en un PEE s'obté com a resposta tipus *"aquelles que són fora de l'horari de l'escola i contribueixen a la cohesió social del municipi"* [B2]. La conseqüència d'aquesta manca de definició en la relació entre activitats i objectius dels plans d'entorn és que un gran nombre i varietat d'activitats incloses als PEE es justifiquen per una menció imprecisa a la seva capacitat d'incrementar la cohesió social i, de forma més ocasional, de millorar de l'èxit educatiu. Així, un tècnic municipal expressa: *"Mira, un exemple d'activitat. El carnestoltes del poble, on hi van totes les escoles i molts pares. Però és que en el carnestoltes hi érem tots els del poble. Saps? Hi participàvem tots, els d'aquí. Crec que és un bon exemple de cohesió"* [B3], mentre que un director de centre explica que *"Aquest any s'ha preparat un joc, que ara s'ha convertit en una activitat del pati. Es fa a l'hora del pati, al cau... és una activitat molt maca. Permet treballar junts nens i pares. Ara n'hi ha que fins i tot juguen a casa. Això és el PEE"* [B4]. No obstant això, alguns entrevistats argumenten de forma més elaborada que les activitats socialitzadores dels PEE o l'increment de la participació de les famílies, per posar dos exemples, poden incidir sobre la millora del rendiment educatiu per la via d'incrementar el grau de motivació dels alumnes en vers l'estudi. Per exemple, un professor CLIC afirma que *"si amb les activitats dels PEE aconseguim implicar els pares i mares dels alumnes amb més problemes, això influeix positivament en les ganes d'estudiar de l'alumne"* [B5], mentre que una tècnica municipal argumenta que *"els projectes són excuses per reconstruir una identitat col·lectiva, i de vegades petites activitats, potser fins i tot els balls de saló, poden ser molt efectives"* [B6].

**Els blocs d'actuacions de reforç educatiu (tallers d'estudi assistit), de lleure i esportives són els més ben valorats pels entrevistats.**

La característica comuna d'aquests tres blocs és que els entrevistats perceben una relació clara entre l'actuació i l'objectiu estratègic corresponent. L'exemple més recurrent és el taller d'estudi assistit, encarat a pal·liar el fracàs escolar. Un assessor LIC refereix que *"als tallers d'estudi assistit treballem amb nens immigrants que no tenen gaire interioritzats els hàbits d'estudi. Aquesta mena de reforç escolar amb monitors, fa que a la llarga vegem millores de*



*comportament i concentració en les aules. Això acaba millorant les notes d'aquests alumnes" [B7].*

D'altra banda, les actuacions esportives i de lleure es vinculen de manera clara amb l'objectiu estratègic de la cohesió social: mitjançant els PEE, els alumnes d'origen immigrant i/o amb pocs recursos econòmics tenen garantit l'accés a activitats extraescolars (futbol, excursions, casals, etc.) en les que se socialitzen amb l'alumnat autòcton. Així, un tècnic municipal argumenta que *"amb les activitats esportives en els centres, els alumnes d'origen immigrant tenen una activitat a fer amb nens del poble. No han de pagar res i això fa que vinguin a jugar a futbol o bàsquet. Això fa que estiguin més integrats"* [B8]. Generalment els ajuts per aquestes activitats eren preexistents al PEE, però s'han pogut estendre a més activitats i beneficiaris gràcies al finançament del pla.

**La naturalesa i àmbit d'algunes actuacions desenvolupades en el marc dels PEE són l'aspecte del programa més freqüentment esmentat com a problemàtic, si bé el sentit de les crítiques és divers.**

En primer lloc, algunes persones lamenten que, a l'empara de l'ambigüitat dels objectius estratègics, s'han desenvolupat actuacions que es relacionen de forma molt feble amb l'èxit educatiu i la cohesió social, i fins i tot amb l'activitat educativa, com ara concerts de música, activitats de balls de saló, tallers d'ornamentació floral, dansateràpia o altres activitats *"més pròpies d'un centre cívic"* [B9]. El director d'un servei territorial considera que *"es paguen moltes festes i tallers, que ja estan bé, però... jo deixaria de banda les activitats d'un dia. Si es vol, que es faci una festa a l'any i que se li doni el nom del PEE, per donar-hi visibilitat, però cal prioritzar actuacions amb continuïtat, fer la festa però connectar-la a alguna cosa més"* [B10]. Al seu torn, un inspector lamenta les actuacions de *"marxandatge: llapis, fulletons i adhesius del PEE que no sé gaire que aporten"* [B11]. A judici de la majoria d'entrevistats, aquestes actuacions, si bé són relativament anecdòtiques, danyen especialment la imatge dels PEE.

En altres ocasions, les persones entrevistades consideren que algunes actuacions corresponen a activitats estructurals dels centres educatius que han passat a ser finançades pel PEE, com ara *"les biblioteques obertes, que al final hi van els mateixos alumnes del centre, no sé perquè són al PEE. Es pot defensar la seva utilitat, però amaga un ajut estructural al centre que té poc a veure amb l'entorn."* [B12].

Finalment, altres testimonis assenyalen que la major part de les actuacions s'orienten a promoure l'èxit educatiu i la cohesió social dins de cada centre educatiu, sense arribar a barrejar alumnes o famílies de diferents centres, realitzant les activitats dins el mateix recinte escolar, i amb una escassa orientació a obrir el centre educatiu vers l'entorn.. Així, una mestra opina que *“les actuacions haurien d'estar més enfocades de cara en fora i no tant a dins dels centre, perquè el centre també és part del guetto”* [B13]. L'inspector d'un PEE coincideix a dir que *“gairebé tot són activitats a la mateixa escola, quan del que es tractava era de confluïr a la ciutat. Enlloc de portar els nanos a fer futbol a la ciutat, hem portat el futbol a l'escola. Però l'escola no és un espai compartit, si tots són immigrants i fas activitats al mateix centre, seguiran sent els mateixos. L'escola havia d'arrossegar els nens a l'entorn, i hem portat l'entorn a l'escola. Havíem d'haver dedicat els diners dels PEE a pagar quotes perquè els nens es poguessin apuntar a futbol, a l'esbart, al grup de teatre o el que fos, però fora de l'escola”* [B14]. Un altre entrevistat d'un servei territorial argumenta que *“cada PEE és diferent, des dels que apliquen amb ortodòxia les idees inicials dels PEE fins a d'altres que es dediquen a repartir diners entre els centres perquè facin activitats, cadascun sense arribar a barrejar alumnes de centres diferents, sense acomplir la idea d'educar-nos junts per viure junts”*. [B15]. Diversos entrevistats opinen que aquest tipus d'actuacions es deriven del fet que les demandes de les escoles han determinat excessivament l'agenda dels PEE, talment que la raó de ser del pla d'entorn i de les seves comissions ha acabat esdevenint l'elaboració d'una llista d'actuacions i el repartiment del finançament. Tanmateix, una tècnica municipal explica que aquesta tendència no només respon als interessos de les escoles sinó també de les famílies: *“això és molt generalitzat, perquè a les famílies també els és molt més còmode anar al mateix centre on estudien els fills que haver d'anar a qualsevol altre lloc, així que és molt difícil posar-s'hi en contra”*. [B16].

**De les entrevistes es dedueix que els PEE han induït el reforçament d'actuacions prèvies, més que la realització d'actuacions genuïnament noves.**

Quan es pregunta als entrevistats sobre el grau d'innovació de les activitats, hi ha un consens general en afirmar que moltes de les actuacions repliquen activitats que ja es feien al municipi abans d'entrar en el Pla Educatiu d'Entorn. Un tècnic municipal esmenta que *“més del 50 % de les activitats es feien amb anterioritat”* [B17]. Un segon tècnic municipal d'educació afirma que una part important de les activitats del PEE repliquen el que ja es feia en accions de dinàmica educativa municipal prèvies als PEE: *“qualsevol cosa que es fa al poble és al PEE”* [B18]. En alguns casos, fins i tot, s'han detectat duplicitats en la oferta d'activitats: *“de vegades hi ha masses coses a fer, hi ha activitats de la biblioteca oberta dels PEE però també les activitats de la biblioteca municipal de tota la vida”* [B19]. Finalment, el





cap d'un servei territorial opina que *“en general s’ha fet alguna activitat de més, però paguem moltes coses que abans les pagava l’ajuntament. Els ajuntaments han convertit el programa en una font de finançament. Aquí hi ha una reflexió a fer molt important: si això juga un paper d’equitat, doncs ja està bé. És a dir, si financem al municipi que ho necessita no hi tinc cap problema, però si el municipi ja ho podria fer tot sol, llavors és impropï”* [B20].

La manca d’innovació en els municipis amb PEE es reforça pel fet que les entrevistes a informants dels municipis control (sense PEE) mostren que les actuacions educatives municipals són similars a les dels municipis beneficiaris, si bé compten amb menys recursos econòmics. Alhora, l’existència d’altres programes com PROA o el Pla Català de l’Esport fan que també hi hagi en els municipis control actuacions d’estudi assistit o oferta d’activitats esportives. A més, actuacions com els centres oberts municipals, les biblioteques o la obertura dels patis escolars als barris són també actuacions que els municipis control han posat en funcionament malgrat no tenir el recolzament econòmic dels PEE. Aquesta tendència s’accentua en municipis petits on, en paraules d’una regidora *“si hem de fer alguna activitat educativa, fem servir tot el poble. La vinculació del poble i l’escola ja existeix en els municipis petits”* [B21].

**La percepció més generalitzada és que s’ha produït un cert efecte substitució en les fonts de finançament, però que aquest efecte ha estat parcial.**

La majoria dels entrevistats afirmen és que els PEE financen activitats que abans eren sufragades per ajuntaments o centres escolars, si bé també se n’han derivat algunes de noves. Com reconeix la directora d’una escola, *“hi ha activitats que abans ens pagàvem nosaltres, com ara una xerrada sobre ‘futur laboral’, i ara ho fa el PEE”* [B22]. Així mateix, una tècnica municipal ho exemplifica de forma anecdòtica: *“ara paguem la tarima de la festa de final de curs amb el PEE”* [B23], i una altra manifesta que *“algunes actuacions com les esportives, el campus, el casal del barri, o la biblioteca ja ho pagava l’ajuntament i ara ho hem posat al PEE per ajudar a sumar el 30%, però la major part de les coses són noves. També cal dir que algunes de les coses que fem constar en el 30%, al seu torn, ens les paga la Diputació de Barcelona”* [B24]. En un altre cas, la persona entrevistada explica que *“és cert que hi ha coses que ja es feien, però hi ha hagut un increment de la despesa clar per part de l’ajuntament, tant per coses noves com per ampliar l’abast d’algunes actuacions preexistents”* [B25]. En síntesi, sembla que malgrat un efecte substitució clar, els PEE han permès consolidar econòmicament o ampliar activitats que prèviament es feien en el municipi i que sufragaven centres escolars o ajuntaments.

**La majoria d'entrevistats coincideixen a afirmar que la sostenibilitat de les activitats no ha estat quelcom que hagi preocupat a l'hora de desenvolupar les actuacions del programa.**

Les persones entrevistades no han fet menció a la sostenibilitat excepte quan se'ls han plantejat preguntes explícites al respecte. La majoria reconeixen que hi ha hagut mancances en la sensibilització i comunicació pel que fa a la sostenibilitat de les actuacions. En els millors dels casos, la preocupació per la sostenibilitat de les actuacions s'introdueix de manera informal en les comissions de treball. Tal i com explica un coordinador LIC *“jo a les comissions de treball ja els hi deia que pensessin en actuacions que fossin sostenibles. Però clar, amb pares que porten moltes hores treballant i amb voluntaris que no en saben gaire de sostenibilitat no es podia fer més”* [B26]. En la mateixa línia, una directora d'escola reconeix que per generar actuacions sostenibles calen coneixements professionals especialitzats que no sempre estan a l'abast de pares i professorat: *“el que cal és establir millor els objectius operatius i fer-los sostenibles, però això no ho pot fer qualsevol. Calen perfils professionals als que tu els hi formulis una demanda molt clara i ells t'oferiran una planificació d'activitats per objectius”* [B27]. En aquesta direcció, es detecta una manca de concreció del concepte de sostenibilitat aplicat als PEE. Així, un tècnic municipal exposa que *“que seria molt necessari que algú fes un disseny d'un model de PEE sostenible, encara que fos d'un poble inventat, perquè tothom sàpiga a què es refereixen, perquè tothom ho pugui aplicar al seu municipi. Què vol dir sostenibilitat? No pot ser una cosa filosòfica, sinó una cosa pràctica”* [B28].

**Segons les percepcions dels entrevistats, una hipotètica disminució dels recursos econòmics o la desaparició del PEE afectaria tant el treball en xarxa dels agents educatius locals com a la realització d'activitats, amb una probable reducció de l'accessibilitat del col·lectiu immigrant i amb baixos recursos a les activitats extraescolars.**

La percepció generalitzada dels entrevistats és que si desapareguessin els PEE es deixarien de fer moltes de les actuacions i bona part de les estructures desapareixerien, ja que la seva principal raó de ser és la selecció, coordinació i seguiment de les activitats (*“sense diners per fer coses seria difícil que les comissions sobrevisquessin”* [B29].; *“si desapareguessin els PEE hi hauria moltes queixes; els centres educatius ho trobarien a faltar, perquè hi ha línies que s'han consolidat i necessiten finançament per seguir funcionant”* [B30].). Així mateix, la manca de recursos econòmics també afectaria al treball en xarxa dels agents educatius, ja que les figures professionals pròpies dels PEE (tècnics municipals i assessors



LIC) actuen com a nodes entre els diferents agents educatius (directors d'escola, tècnics municipals, AMPAs, etc.). No obstant això, de manera general les persones entrevistades coincideixen a dir que algunes relacions entre agents educatius es mantindrien de manera informal. Un tècnic local indica que *“en el cas del nostre PEE, s’han consolidat les relacions entre agents educatius de tal manera que ja tenim el costum de treballar plegats. Per tant, sense PEE, seguiríem treballant però de manera més informal i sense un marc institucional comú”* [B31]. Igualment, el director d'un servei territorial afirma que *“la implicació dels ajuntaments ha estat molt positiva pel sistema. Es nota que hi ha hagut sensibilització, que els ajuntaments se senten la primària més seva. Segurament això ha passat en llocs en què l'ajuntament ja era més actiu abans del PEE, però el PEE ha fet més fàcil que prenguessin aquest protagonisme i això no té volta enrere. És un efecte positiu importantíssim, tot i que no es pot generalitzar a tot arreu”* [B32].

Pel què fa a les actuacions, la percepció generalitzada és que se seguirien fent aquelles actuacions co-finançades per altres plans, com PROA i el Pla Català de l'Esport, o aquelles que l'ajuntament ja impulsava amb anterioritat al PEE. Tanmateix, els entrevistats adverteixen que un decrement en els recursos econòmics reduiria l'abast d'aquests programes i, per tant, l'accessibilitat i participació en activitats esportives i de lleure d'aquelles famílies amb menys recursos, generalment d'origen immigrant. Així, un professor CLIC opina que *“si això passa [una reducció pressupostària] es produirà inequitat social, ja que no accediran a aquestes activitats aquells que menys recursos tenen”* [B33].

### **5.3 Organització: com funcionen els PEE?**

**El model organitzatiu en comissions dissenyat pel Departament d'Educació s'ha aplicat de forma generalitzada en els PEE.**

En la major part dels casos, les persones entrevistades indiquen que els PEE tenen una estructura organitzativa en comissions composta segons el model que els ha proporcionat el Departament d'Educació (una comissió representativa, una comissió operativa o tècnica i grups de treball). En alguns PEE, tanmateix, no hi ha grups o comissions de treball i el funcionament es limita a les comissions operativa i representativa. En d'altres, l'estructura funciona a partir d'un treball actiu de les comissions de treball en les que diferents agents educatius hi aporten idees i generen actuacions de forma participativa.

A la **comissió representativa** se li atorga un paper institucional on la funció principal és aprovar i avaluar el PEE. Se sol reunir dos cop l'any, a principis d'any per aprovar les actuacions dels PEE i a final d'any per avaluar-les. A la pràctica, no se li sol atribuir cap dinàmica participativa, malgrat sigui l'espai on conflueixen entitats locals o AMPAs. Així ho narra un tècnic municipal: *“La comissió representativa serveix per presentar i tancar el programa d'activitats. És més un acte per donar a conèixer que per canviar res, perquè les coses ja han estat molt treballades prèviament”* [C1]. La seva funció és donar validesa a la proposta d'actuacions anuals elaborada per la comissió operativa o tècnica. La percepció dels entrevistats és que aquesta comissió serveix per aprovar i assignar pressupostos. Així mateix, s'afirma que en aquesta comissió es marquen objectius generals i línies d'actuacions afins amb les directrius municipals. Un assessor LIC reconeix que la comissió representativa no és un espai per discutir o consensuar propostes. Així, *“es treballa prèviament per tal que en la reunió amb la comissió permanent només s'hagin d'aprovar les actuacions i pressupostos. Se'ls hi dóna tot molt mastegat i el que sortirà aprovat ja està prèviament pactat”* [C2].

La **comissió operativa o tècnica** s'identifica com el 'nucli dur' del programa i la que porta el pes en la gestió del programa, l'elaboració del programa d'activitats i les autoritzacions de despesa, fa de nexa entre agents educatius, estableix el pla de treball i porta a terme la contractació de proveïdors externs necessaris per a portar endavant el pla d'actuacions anual. Aquestes feines se centren de forma general en el tècnic municipal d'educació i l'assessor LIC. El seu funcionament es percep en general com a adient, però es reconeix que és en aquesta comissió on es prenen la majoria de decisions executives, sense la participació activa d'altres agents educatius (AMPA, alumnat o agents dels teixit social). Tal i com explica una inspectora d'educació, *“si entenem que participar en una xarxa implica participar en el ‘decision-making’, la xarxa només comprèn l'ajuntament a través del tècnic i el Departament d'Educació a través dels agents LIC. Les famílies i les direccions de centres, a les que costa implicar, participen a la xarxa com a receptors d'informació”* [C3].

Els **grups de treball** són els encarregats de proposar activitats o actuacions concretes a la comissió operativa, que posteriorment en farà una prioritització i selecció. Aquests grups solen estar formats per professors, representants d'entitats, pares i, excepcionalment, algun representant de l'associació de veïns. La implementació de les comissions de treball no és igual en tots els PEE. En alguns no existeixen, en d'altres són transversals (joventut, família, fracàs escolar, cohesió social...) i en d'altres funcionen per projectes concrets o actuacions (obra de teatre, musical juvenil, tallers de mares i pares, etc.). Els entrevistats no expressen un criteri clar sobre quin model d'estructuració és el més idoni, ni si n'hi ha d'haver algunes



de comunes/obligatòries o si es millor donar total llibertat en la seva constitució. Un assessor LIC explica que *“hi ha grups de treball que només funcionen per a fer propostes d’activitats. Sé que en d’altres PEE es constitueixen per projectes concrets perquè sinó la gent es cansa de les reunions. Cal que es vegin resultats. Però si t’he de ser sincer, no he trobat unes directrius clares respecte com haurien de ser. En principi, són per a treballar transversalment, però a la pràctica no hi solen haver pares o entitats”* [C4].

**Els entrevistats reconeixen el paper clau de l’assessor LIC, el tècnic municipal i el dinamitzador dels PEE en l’organització del procés de treball en comissions, si bé de vegades això dóna lloc a una excessiva centralització en la comissió operativa.**

Els entrevistats identifiquen que darrere del funcionament de l’estructura de comissions hi sol haver bé un tècnic dinamitzador o bé un grup de 2-3 persones que empeny activament el desenvolupament del pla i que fa de node mediador entre diferents interessos. En aquest grup hi solen jugar un paper clau l’assessor LIC, el tècnic municipal i, quan n’hi ha, els dinamitzadors del PEE. Un assessor LIC descriu la seva tasca diària així: *“jo i el tècnic alliberat som qui hem de tirar del carro i això és un element clau: convoquem, recordem, insistim, empenyem, mitjancem entre diferents parts per veure què es vol fer”* [C5]; mentre que una tècnica municipal reconeix que *“el paper del LIC ha estat clau. Ens ha facilitat entrar als centres, han estat molt compromesos amb el PEE”* [C6].

No obstant això, en alguns PEE la funció clau dels agents LIC i els tècnics municipals s’ha vist perjudicada per l’elevada rotació de persones que han ocupat aquests llocs. Per exemple, un tècnic municipal comenta que *“a l’assessor LIC, quan el van canviar, gairebé li varem haver d’explicar nosaltres que eren els PEE, perquè no sabia quina era la seva funció”* [C7]. Un director d’escola refereix com al principal problema del PEE en què participa que *“hi havia una tècnica de l’ajuntament molt implicada que va marxar i ara ha calgut tornar a engegar tota la inèrcia”* [C8].

D’altra banda, alguns informants lamenten que, en supervisar més d’un municipi, alguns coordinadors LIC tenen un grau de coneixement escàs sobre la situació local de cada PEE. Un tècnic municipal comenta que el seu LIC de referència *“n’ha quedat al marge i s’ha repenjat en els dinamitzadors, que ja cobreixen la papereta. La sensació és d’evasió. Tot i que és cert que tenen altra feina. Però no compleixen el paper que se n’espera. Potser se’ls demana massa, ja que des d’aquest any només hi ha un coordinador LIC referent dels PEE [de la ciutat].”* [C9].

Alguns entrevistats opinen que no és positiu que el coneixement especialitzat i la dinamització del pla d'entorn se circumscriu als professionals de la comissió operativa contractats per a aquesta finalitat (això és, el coordinador LIC, el tècnic municipal d'educació i el dinamitzador dels PEE). D'una part, es percep que els avantatges de les comissions operatives en comparació a les representatives són clars: *“per a la presa de decisions les comissions representatives no funcionen gaire bé. Tothom es dedica a parlar de lo seu, i defensa el que li interessa. Hi ha massa gent”* [C10]. Tanmateix, un tècnic municipal d'educació considera que aquesta centralització en la comissió operativa fa que *“les persones que estan allunyades del dia a dia no s'impliquin en el procés de treball [en comissions] d'igual manera perquè no coneixen el programa tant com els altres [...] i perquè saben que ja n'hi ha uns que s'hi dediquen”* [C11].

**El sistema de comissions sovint és poc inclusiu, amb el tercer sector i els mestres poc implicats i les famílies percebudes com a beneficiàries més que com a participants actius.**

Generalment, es reconeix que les entitats del tercer sector s'impliquen poc en el PEE, i quan ho fan, es concentren en la provisió d'algun servei i a partir d'una demanda concreta. Només un nombre molt limitat d'entitats participen en la planificació i disseny de les actuacions a través de les comissions. Un assessor LIC relata que *“l'associacionisme s'involucra en projectes concrets quan els crides i els hi interessa, però no participen en la planificació. Potser ja està bé i no cal que hi entrin”* [C12]. D'altra banda, un inspector es mostra *“molt crític amb la participació d'entitats proveïdores de serveis que xuclen un 25% de marge com si fossin empreses externes. Hi són perquè amb el que en treuen se sostenen, les entitats prestadores de serveis no són veritable entorn”* [C13].

Igualment, els informants coincideixen a afirmar que els docents no directius queden sovint en un segon terme. Molts mestres només coneixen el programa després que el centre s'impliqui en alguna activitat concreta del PEE (com ara fer el seguiment a l'aula dels alumnes que prenen part en el taller d'estudi assistit), però no tenen un coneixement global del pla d'entorn ni participen de l'estructura de comissions.

Pel que fa a la participació de les famílies, en general s'entén la seva participació com el fet de ser usuaris o beneficiaris de les activitats, però no participen en el disseny de les accions, en la definició d'objectius, en les avaluacions o les propostes de millora. En general, els intents d'implicar les famílies i comunitat en el disseny són poc reeixits. Tal i com manifesta



una directora de centre, alguns PEE tenen problemes a incloure el col·lectiu de les AMPA: *“Les AMPA estan molt desmobilitzades avui en dia, però això no és exclusiu dels PEE ja que hi ha una renovació dels pares dels alumnes constant”* [C14]. Un altre director reconeix que *“el que ha anat més fluix és el treball amb les famílies, no venen. Activar la participació de les famílies és un punt feble, no hi ha manera i mai acabes de saber per què. No sabem de què els hem de parlar perquè s’interessin i vinguin”* [C15]. Altres entrevistats manifesten els seus dubtes sobre l’efectivitat de les activitats realitzades amb la intenció d’augmentar la participació de les famílies, donat que les activitats es dissenyen sense tenir molt clar què vol dir *“incrementar la participació de les famílies”* [C16]. Algunes persones addueixen que el problema és la manca de compromís de les famílies en les activitats dels PEE: Així, un assessor LIC explica que *“s’apunten als tallers d’adults i després no hi van, apunten els nens a estudi assistit i després hi deixen d’anar, no es troba l’espai d’interlocució adequat. Només participen en activitats lúdiques del poble, però no volen compromís”* [C17]

**Alguns actors del sistema educatiu formal (especialment, inspectors i serveis territorials) no han acabat de perfilar el seu rol com a nexa d’unió entre el Departament d’Educació i els agents educatius locals.**

Els entrevistats perceben que, en general, els PEE no són un programa prioritari per als inspectors educatius. *“els inspectors tenen moltes coses a fer i els PEE són el número 10 en la seva llista de prioritats”* [C18]. Aquest fet es posa de manifest en què, en alguns plans d’entorn, l’assistència de l’inspector a les reunions de treball de la comissió operativa s’acostuma a delegar a l’assessor o coordinador LIC.

En general, els entrevistats perceben que aquesta desconexió es deu a una manca de definició en el paper que ha de jugar l’inspector en el desenvolupament dels PEE. Un assessor LIC afirma que la inspecció educativa s’ha desvinculat dels PEE: *“Algun [inspector] ha treballat amb molt bona voluntat, però ha demanat constantment que se li concretés quin havia de ser el seu paper i no li han respost res”* [C19]. Al seu torn, un inspector afirma que *“el paper de l’inspector al PEE ens el varem haver d’inventar, perquè no se sabia gaire quin paper hi havia de jugar”* [C20], mentre que un altre lamenta que *“veus que hi ha coses que no van però no tens autoritat per arreglar-ho. No has de presidir, ni gestionar, ni tens autoritat, però quan van mal dades tothom es gira cap a tu i et pregunta què s’ha de fer, i tu tampoc tens informació perquè se n’ocupa la subdirecció molt directament”* [C21].

Igualment, els entrevistats manifesten que els serveis territorials d’Educació en poques ocasions han actuat com a representants directes del Departament. Una tècnica municipal

lamentava que *“amb el serveis territorials tenim una relació molt burocràtica, ens fan omplir papers però no ens donen gaire orientació estratègica. Als serveis centrals almenys responen quan els truques, però també ens recorden que el nostre referent ha de ser el servei territorial”* [C22]. Entre les demandes no satisfetes als serveis territorials esmentades pels responsables locals dels PEE destaca una informació territorialitzada amb indicadors d'interès (com ara el coneixement del català, distribució del fracàs acadèmic, etc.), que els permetés planificar les actuacions i avaluar-ne posteriorment les millores, i un major retorn sobre les memòries que anualment lliuren al Departament d'Educació. D'altre banda, el director d'un servei territorial reconeix que *“el paper actual dels serveis territorials en els PEE és anecdòtic: fem un cert seguiment i veiem què passa”*, però explica que *“no tenim capacitat d'intervenció: caldria una interlocució més equilibrada, en que el servei territorial tingués un paper important, perquè ja tenim espais de planificació de l'oferta educativa amb els ajuntaments; ja ens coneixem, ja ens reunim, i del que es tractaria és de parlar també dels PEE. Però la dinàmica actual de finançar activitats és tan forta que afegir-hi un filtre pot ser complicat, fins ara no n'hem estat capaços”* [C23].

**Els entrevistats identifiquen que el funcionament de les comissions està capturat pels centres educatius i/o pels ajuntaments. Són les respectives prioritats educatives les que sovint s'empren per a definir el catàleg anual d'actuacions, més que no pas els objectius estratègics del document marc dels PEE.**

El procés final de selecció de les activitats anuals dels PEE no és homogeni i segueix una lògica local en cada PEE. Això fa que només algunes activitats es prioritzin en la comissió tècnica a partir dels objectius dels documents marc dels PEE, mentre que la majoria responen a les necessitats o prioritats dels tècnics municipals, els regidors d'educació o, en la majoria de casos, dels centres educatius.

Així, alguns informants indiquen que, *“com que no hi ha manuals d'estil, la prioritització de les actuacions del PEE es basa en el coneixement local dels tècnics.”* [C24], i en altres ocasions assenyalen que *“moltes de les actuacions dels PEE han estat capitalitzades pels ajuntaments. Els regidors d'educació volen recursos per desplegar les seves línies de treball. És comprensible, per la manera com estan d'ofegats els ajuntaments”* [C25].

No obstant això, el cas més esmentat és aquell en què el procés de proposició i selecció de les actuacions està fonamentalment dominat pels centres educatius. En aquest sentit, els entrevistats consideren que els centres escolars han tendit a veure el programa com a un proveïdor d'activitats extraescolars o com a font de finançament per fer activitats





extraescolars que reverteixen en el propi centre. Un inspector considera que els PEE *“només són diners addicionals per les escoles. No hi ha hagut més imaginació que pensar – tinc més diners per fer més activitats”* [C26]. Un tècnic municipal reconeix que *“es va fer una primera assignació de recursos entre centres l’any 2005 i ja no s’ha pogut corregir. Es va fer sense malícia, els centres van molt justos i aprofiten per pagar-se el bibliotecari, però això no era la idea del PEE”* [C27]. En aquest context, els centres escolars només s’impliquen en les activitats quan el director del centre considera que *“les activitats que ofereix el pla quadren amb els interessos de l’escola i, en cas afirmatiu, s’hi apunta”* [C28]. Altres informants es refereixen a sistemes de repartiment de recursos basats en *“quotes per a cada escola”*, en què *“el repartiment del primer any van marcar uns drets adquirits que no ha estat possible alterar”* [C29]. En contrast a aquesta situació, un inspector esmenta com a bona pràctica, el cas d’un municipi en que *“han constituït una bossa comú per finançar els projectes, i no es dóna per sobreentès que a cada escola li toca una part”* [C30].

### **Els entrevistats tendeixen a reclamar una major implicació dels serveis centrals del Departament d’Educació.**

La participació dels serveis centrals es percep com a excessivament centrada en tres moments: la formació inicial o sensibilització, la provisió de documents marc del programa i la signatura del conveni. Alguns entrevistats demanen un major suport del Departament d’Educació respecte la definició del que vol dir ‘tenir èxit’ en els PEE, el seguiment de les actuacions, les formes d’avaluar els resultats i la difusió de bones pràctiques.

Els entrevistats creuen que aquests aspectes es podrien treballar i millorar de forma col·lectiva entre els diferents professionals que treballen en els PEE. En aquest sentit, els informants reclamen una major iniciativa per part del Departament d’Educació per compartir les bones pràctiques i posar en contacte agents de diferents PEE. Un assessor LIC remarca que *“no hi ha hagut gaires ocasions per discutir en bloc els PEE i veure’ns tots els agents educatius. Caldrien més congressos o quelcom similar. No se qui ho hauria d’organitzar això. Suposo que els serveis centrals”* [C31].

### **El funcionament dels PEE està dificultat pel desconeixement sobre què vol dir, exactament, treballar en xarxa.**

Pel que fa al treball en xarxa dels agents educatius, la majoria dels entrevistats no tenen una concepció clara de les implicacions del concepte, amb una certa confusió derivada de la dualitat del concepte de treball en xarxa com una finalitat en si mateixa i com un instrument

per poder assolir eficaçment els objectius estratègics del programa. Generalment, les persones entrevistades coneixen l'existència del concepte de xarxa, saben que ha de suposar un canvi significatiu en les formes de treballar i perceben que és positiu per a la consecució de resultats. Algunes concepcions que al·ludeixen a les implicacions quotidianes associades a treballar en xarxa són:

- “Treballar junts, tots són iguals i no hi ha jerarquies entre agents educatius” [C32]
- “Intercanviar bones pràctiques” [C33]
- “Cordialitat entre els diferents agents educatius” [C34]
- “No estar sol i sentir que formes part d'un equip” [C35]

Després de contrastar amb els entrevistats algunes característiques rellevants del treball en xarxa, n'hem sintetitzat les percepcions sobre els principals components i els problemes detectats en la següent taula:

**Taula 5.2 Percepcions del concepte de xarxa entre els entrevistats**

| Elements de la xarxa                       | Problemes detectats   | Cites literals   |
|--|---|--|
| Simplicitat i flexibilitat organitzativa   | Hi predominen diferents marcs administratius-organitzatius que se solapen i no estan del tot ben coordinats: els municipals, els serveis educatius, els dels serveis socials i els propis del PEE.  | <i>“Moltes vegades els pares dels alumnes immigrants tenen molts interlocutors en l'educació del seu fill. El mestre, el monitor del taller d'estudi assistit, el tècnic de l'ajuntament o el treballador social de l'ajuntament. No s'ha resolt bé aquest tema”</i> |
| Horitzontalitat i comunicació entre agents | Les decisions sobre què ha de fer el programa es prenen de forma centralitzada en la comissió operativa a criteri de l'assessor LIC i el tècnic municipal de l'ajuntament. Allò que proposen les escoles, AMPAs o algunes entitats passa un filtratge en pro dels objectius concebuts del programa. | <i>“Hi ha moltes escoles que ens presenten projectes que només els beneficien a ells. Si no hi ha un benefici col·lectiu les solem descartar”.</i>   |



**Taula 5.2 Percepcions del concepte de xarxa entre els entrevistats (Cont.)**

| Elements de la xarxa                             | Problemes detectats   | Cites literals   |
|--|---|--|
| Construcció i gestió col·lectiva del coneixement | Es detecta una manca d'espais cooperatius/comunicatius per la construcció col·lectiva de coneixement (ja siguin presencials, semi presencials o virtuals).  | <i>“Hem demanat fer una trobada tots els PEE del servei territorial però fins el moment ningú ens ha fet cas”.</i>   |
| Avaluació i aprenentatge permanent               | No hi ha cap sistema d'avaluació vigent a nivell de servei territorial. El sistema d'avaluació es basa en la transmissió de coneixement cara a cara i a partir d'impressions i percepcions individuals tant de l'assessor LIC com del tècnic municipal de l'ajuntament. Pel que fa al sistema d'aprenentatge permanent, no s'esmenten activitats de formació (més enllà de la inicial) ni espais d'intercanvi d'experiències. | <i>“No tenim un sistema formal d'avaluació. Nosaltres com a assessors LIC sabem el que funciona i el que no, ja que parlem molt amb la gent i hi estem molt en contacte”.</i>  |
| Lideratge  | No hi ha una distinció clara entre lideratge institucional (ajuntament) i educatiu (Departament d'Educació) dels PEE. Això crea una atribució confusa de responsabilitats entre ambdós actors per tal d'implicar a d'altres col·lectius (entitats, docents o AMPA) per la consecució d'objectius comuns.  | <i>“Moltes vegades, no sabem molt bé com enfocar això de la motivació perquè s'impliquin altres col·lectius [en l'elaboració del pla d'actuacions en el marc dels PEE]. Jo, com assessor LIC, a qui he de motivar? A tothom? Crec que les entitats del poble són responsabilitat del tècnic que és qui les coneix. Però sovint vaig jo a parlar-hi”.</i> |

**La percepció generalitzada és que les xarxes han derivat excessivament vers una estructura formal de comissions i grups de treball.**

La major part d'informants es refereixen als PEE com una estructura formal de comissions creada amb l'objecte d'elaborar un catàleg de serveis educatius municipals no acadèmics, més que com una veritable xarxa participativa d'agents educatius locals, oberta a altres qüestions més enllà de decidir l'ús dels recursos econòmics derivats del PEE. Una tècnica municipal refereix que la seva feina diària amb el PEE consisteix a fer *“massa gestió i poca xarxa”*, i que el resultat ha estat *“més aviat una llista d'actuacions; si bé de bones actuacions”*.

*amb molt poques excepcions. La diagnosi inicial es va fer amb participació ciutadana, però la veritat és que la participació ha orientat poc la selecció de les actuacions” [C36]. Un inspector expressa que “el que no veig és que els PEE hagin creat una gran xarxa, sinó un seguit de reunions de coordinació” [C37]. La directora d’una escola, al seu torn, afirma que “no ho hem viscut com una xarxa: la relació la tenim amb la gent que porta el PEE: l’assessor LIC i la noia de l’ajuntament: fem reunions, ens fan explicar com van les actuacions, i hi assisteix l’equip directiu i la responsable de l’aula d’acollida” [C38]. Finalment, un altre inspector opina que “la xarxa formal existeix, però en el procés d’enriquiment mutu hi ha molt per córrer” [C39].*

No obstant això, altres opinions matisen aquestes percepcions sobre les xarxes. Així, el director d’un servei territorial opina que els resultats han estat variables, i que han estat determinats, sobretot, per l’existència d’una xarxa prèvia al PEE: *“qui ja treballava en xarxa, amb els PEE ho ha potenciat; allà on hi havia un ajuntament amb més interès en l’educació, el PEE li ha donat l’oportunitat de posar-hi activament, però els PEE per ells sols no han creat xarxes, no han canviat la cultura de funcionament. No es va tenir prou en compte que no es poden crear xarxes del no res, has d’identificar allà on hi ha nodes, oportunitats de crear xarxes educatives” [C40].*

Igualment, alguns dels entrevistats atribueixen els problemes de funcionament de la xarxa a la manca de formació específica en dinàmica de xarxes, és a dir, en l’escàs coneixement sobre metodologies que permetin aprofundir en les possibilitats d’aquest enfocament. El director d’un servei territorial considera que un possible model formatiu consistiria a disseminar aquells casos on el treball en xarxa es creu que funciona: *“L’experiència em diu que per passar de la no xarxa a la xarxa cal alguna referència que funcioni. Algun municipi que sigui un model d’èxit i que pugui inspirar als que tenen més dificultats” [C41].*



## 5.4 Síntesi

### Disseny i racionalitat

- Una gran part dels entrevistats no ha identificat una lògica consecutiva i coherent entre les necessitats educatives locals, les actuacions dels PEE, i l'assoliment dels objectius estratègics dels PEE: la cohesió social i l'èxit educatiu de tot l'alumnat. De forma general, els entrevistats no han sabut concretar quines són les necessitats concretes que intenta cobrir el PEE i quins són els mecanismes pels quals les actuacions haurien d'assolir els seus objectius, i han tendit a respondre emprant conceptes força genèrics.
- Les entrevistes no mostren que en la majoria dels PEE s'hagi produït un procés de diagnosi de necessitats educatives locals prèvia a la incorporació del municipi al programa. Aquesta manca de diagnosi no ha permès operativitzar els objectius dels PEE i adaptar-los a la realitat local.
- En les entrevistes realitzades no es detecta que els PEE hagin promogut la formació d'unes agendes educatives locals diferenciades en els municipis beneficiaris, donat que els municipis de control (és a dir, sense PEE, però de característiques similars) expressen prioritats i refereixen actuacions similars a les dels participants als PEE.

### Les actuacions dels PEE: què es fa en el marc d'un PEE?

- Les actuacions incloses en els PEE són de naturalesa molt heterogènia. Entre les activitats esmentades pels entrevistats hi conste: activitats de lleure educatiu, esportives, artístiques i culturals; patis i biblioteques oberts; tallers de reforç educatiu; xerrades i tallers; dinamització d'AMPAs; festes escolars; formació d'adults; suport financer a les famílies per a la participació en casals i colònies; materials per al coneixement de l'entorn físic i les tradicions locals; programes de ràdio; horts urbans; activitats en festes majors; i activitats de lleure per a pares i mares, entre d'altres.
- El principal motiu per a la variabilitat d'actuacions sembla ser l'ambigüitat dels objectius estratègics, que facilita que es pugui justificar la inclusió en un PEE d'activitats molt diverses, encara que l'argument sobre com una actuació assoleix el seu objectiu estigui poc definit.
- Els blocs d'actuacions de reforç educatiu, de lleure i esportives són els més ben valorats pels entrevistats. La característica comuna és que en els tres blocs els entrevistats perceben una relació clara entre l'actuació i l'objectiu estratègic del PEE

corresponent. L'exemple més recurrent és el taller d'estudi assistit, encarat a pal·liar el fracàs escolar.

- La naturalesa i àmbit de les actuacions desenvolupades pels PEE han estat l'aspecte del programa més freqüentment esmentat com a problemàtic per les persones entrevistades, si bé el sentit de les seves crítiques ha estat divers. Entre les actuacions considerades impròpies s'han citat 1) la realització d'activitats que es relacionen de forma molt feble amb els objectius dels PEE, com ara balls de saló, tallers d'ornamentació floral i altres actuacions considerades més pròpies d'un centre cívic. A judici dels entrevistats aquestes actuacions, si bé són relativament anecdòtiques, danyen especialment la imatge dels PEE; 2) activitats estructurals dels centres educatius que han passat a ser finançades pel PEE, com ara el manteniment de les biblioteques escolars; i 3) actuacions que s'orienten a promoure l'èxit educatiu i la cohesió social dins de cada centre educatiu, sense arribar a barrejar alumnes o famílies de diferents centres, realitzant les activitats dins el mateix recinte escolar, i amb una escassa orientació a obrir el centre educatiu vers l'entorn.

### **L'efecte substitució**

- Una de les preocupacions expressades pel Departament d'educació feia referència a la possibilitat que els recursos aportats pel Departament induïssin un efecte substitució, pel qual s'estarien finançant actuacions que ja es realitzaven anteriorment amb recursos de l'administració local. La percepció més generalitzada és que s'ha produït un cert efecte substitució, però que ha estat parcial. La majoria dels entrevistats afirmen que, a més de les activitats noves derivades dels PEE, el programa finança activitats que abans eren sufragades pels ajuntaments o els centres escolars, si bé en general ha permès millorar-les, consolidar-les econòmicament o augmentar el número de beneficiaris.

### **La sostenibilitat dels PEE**

- La majoria d'entrevistats coincideixen a afirmar que la sostenibilitat de les activitats i les estructures de treball en xarxa no ha estat quelcom que hagi preocupat a l'hora de desenvolupar les actuacions del programa. En conseqüència, la percepció generalitzada dels entrevistats és que si desapareguessin els PEE es deixarien de fer moltes de les actuacions i bona part de les estructures desapareixerien, ja que la seva principal raó de ser és la selecció, coordinació i seguiment de les activitats.



L'opinió majoritària és que se seguirien fent aquelles actuacions co-finançades per altres plans com PROA o el Pla Català de l'Esport, o aquelles que l'ajuntament ja impulsava amb anterioritat al PEE. Tanmateix, els entrevistats adverteixen que un decrement en els recursos econòmics reduiria l'abast d'aquests programes i, per tant, l'accessibilitat i participació d'aquelles famílies amb menys recursos, generalment d'origen immigrant, en activitats esportives i de lleure.

### **Organització i funcionament dels PEE**

- En la major part dels casos, les persones entrevistades indiquen que els PEE tenen una estructura organitzativa en comissions composta segons el model que els ha proporcionat el Departament d'Educació (una comissió representativa, una comissió operativa o tècnica i grups de treball). En alguns PEE, tanmateix, no hi ha grups o comissions de treball i el funcionament es limita a les comissions operatives i representativa.
- Els entrevistats identifiquen que darrere del funcionament de l'estructura de comissions hi sol haver bé un tècnic dinamitzador o bé un grup de 2-3 persones que empeny activament el desenvolupament del pla i que fa de node mediador entre diferents interessos. En aquest grup, hi solen jugar un paper clau l'assessor LIC, el tècnic municipal i, quan n'hi ha, els dinamitzadors dels PEE. En alguns PEE la funció clau dels agents LIC i els tècnics municipals s'ha vist perjudicada per l'elevada rotació de persones que han ocupat aquests llocs. Igualment, alguns informants expressen la seva preocupació pel que consideren una excessiva centralització dels PEE en la comissió operativa, que allunya els plans d'entorn del seu objectiu d'esdevenir una xarxa participada per tots els agents educatius.
- El funcionament dels PEE està dificultat pel desconeixement sobre què vol dir, exactament, treballar en xarxa, amb una certa confusió derivada de la dualitat del concepte de treball en xarxa com a finalitat en si mateixa i com a instrument per poder assolir eficaçment els objectius estratègics del programa. La percepció generalitzada és que les xarxes han derivat excessivament vers una estructura formal de comissions i grups de treball creada amb l'objecte d'elaborar un catàleg de serveis educatius municipals no acadèmics, enlloc de constituir una veritable xarxa participativa d'agents educatius locals, oberta a altres qüestions més enllà de decidir l'ús dels recursos econòmics derivats del PEE.

- El sistema de comissions sovint es considera massa poc inclusiu, especialment en referència al tercer sector, els docents no directius, i les famílies. Generalment, es reconeix que les entitats del tercer sector s'impliquen poc en el PEE, i quan ho fan es concentren en la provisió d'algun servei i a partir d'una demanda concreta. Només un nombre molt limitat d'entitats participen en la planificació i disseny de les actuacions a través de les comissions. Igualment, els informants coincideixen a afirmar que els docents no directius queden sovint en un segon terme: molts mestres només coneixen el programa després que el centre s'impliqui en alguna activitat concreta del PEE, però no tenen un coneixement global del pla d'entorn ni participen en l'estructura de comissions. Pel que fa a la participació de les famílies, en general són percebudes més com a beneficiàries de les actuacions dels PEE que no pas com a participants actius en el disseny de les accions, la definició d'objectius, les avaluacions o les propostes de millora. Les iniciatives per intentar implicar les famílies i comunitats en papers més actius i estratègics sovint han estat poc reeixides.
- Alguns actors del sistema educatiu formal (especialment, inspectors i serveis territorials) no han acabat de perfilar el seu rol com a nexa d'unió i frontissa entre el Departament d'Educació i els agents educatius locals. En general, els entrevistats perceben que aquesta desconexió es deu a una manca de definició en el paper que ha de jugar l'inspector i el servei territorial en el desenvolupament dels PEE. A conseqüència d'aquesta disfunció, els objectius del programa no es transmeten adequadament a tots els territoris i plans d'entorn.
- Els entrevistats identifiquen que el funcionament de les comissions està capturat pels centres educatius i/o pels ajuntaments. Són les respectives prioritats educatives les que sovint s'empren per a definir el catàleg anual d'actuacions, més que no pas els objectius estratègics del document marc dels PEE. El cas més esmentat és aquell en què el procés de proposició i selecció de les actuacions està fonamentalment dominat pels centre educatius, que han tendit a veure el programa com a un proveïdor d'activitats extraescolars o com a font de finançament per a fer activitats extraescolars que es desenvolupen i reverteixen en el propi centre.
- Els actors locals participants en PEE tendeixen a reclamar una major implicació dels serveis centrals del Departament d'Educació en l'avaluació de resultats, la concreció del que vol dir 'tenir èxit' en els PEE, la difusió de bones pràctiques i l'impuls d'espais per a compartir experiències entre diferents territoris.





## 6. L'impacte dels Plans educatius d'entorn

### 6.1 Objectius i condicionants de l'avaluació d'impacte

#### 6.1.1 Què vol dir mesurar l'impacte i com es fa?

Avaluar l'impacte de qualsevol política consisteix a esbrinar en quina mesura s'han produït canvis en els *outcomes* (això és, les variables que es pretenen millorar, com ara el rendiment acadèmic o l'ús social de la llengua catalana en el cas dels PEE), i si aquests canvis es poden atribuir causalment al programa. En altres paraules, es tracta de comparar els *outcomes* dels alumnes o centres educatius que han participat en el programa respecte dels que haurien assolit en cas de no haver-hi participat (l'anomenat *contrafactual*). A la pràctica, davant la impossibilitat que els mateixos centres o alumnes participin i no participin en un programa simultàniament, aquesta relació causal s'infereix comparant els *outcomes* d'un conjunt d'agents que hi participa (el grup de tractament) amb els d'un altre que no ho fa (el grup de comparació o de control).

L'anomenat disseny experimental és la tècnica més robusta que existeix a l'hora d'avaluar l'impacte d'un programa. La seva principal característica és que s'utilitza un procediment aleatori per determinar qui participa en el programa i qui no, de tal manera que, per construcció, uns i altres són idèntics en totes les característiques que poden influir sobre els *outcomes* d'interès. Passat un temps, donat que l'única cosa que distingeix ambdós grups és la participació en el programa, les diferències en els *outcomes* entre el grup de participació i el de control poden atribuir-se a l'única cosa que els fa diferents (això és, la participació en el programa). Quan els programes no han estat implementats seguint un protocol experimental, com és el cas dels PEE, és possible avaluar-ne l'impacte mitjançant tècniques que s'anomenen quasi-experimentals. En aquest capítol en farem servir dues de les més habituals: el model de dobles diferències (en endavant, DD) i la tècnica del *matching*<sup>3</sup>.

El principal repte que suposa estimar l'impacte d'un programa en absència d'un disseny experimental és adreçar el que s'anomena **biaix de selecció**, que es produeix quan existeixen diferències entre el grup de participants i el de no participants en variables que

---

<sup>3</sup> Blasco i Casado (2009) ofereixen una panoràmica de les diferents tècniques que existeixen per avaluar l'impacte de polítiques i programes públics.

afecten els *outcomes* d'interès (això és, els dos grups no són idèntics, i per tant part de les diferències en els *outcomes* poden ser degudes a aquestes diferències prèvies, i no al programa), ja sigui perquè els agents amb aquestes característiques es postulen voluntàriament per participar en el programa o perquè l'entitat responsable del programa les té en compte a l'hora de seleccionar els participants. En el cas dels PEE, per exemple, podria succeir que els centres educatius que s'acullen al programa tinguessin uns percentatges d'alumnes immigrants més elevats, quelcom que podria influir sobre el rendiment acadèmic dels alumnes amb independència de l'existència del programa.

El **model de DD** constitueix un dels mètodes més robustos per estimar l'impacte d'una política tot controlant el biaix de selecció quan no es disposa de dades experimentals. Aquest model, que exigeix disposar d'**informació longitudinal**<sup>4</sup>, estima l'impacte de la política en termes de la diferència en la variació de l'*outcome*, des d'abans fins a després de la intervenció, entre el grup de tractament i el de control. En comparar **taxes de variació dels outcomes**, els models de DD permeten controlar pel biaix de selecció derivat d'aquells factors (ja siguin observables o no observables per l'avaluador) que romanen constants al llarg del temps, així com per als factors observables, encara que variïn en el temps. Així doncs, per a tots aquells *outcomes* en què disposem d'informació d'abans i després del programa, tant per als centres educatius que han participat en PEE com per aquells que no ho han fet, utilitzarem models de DD per estimar l'impacte del programa. Els *outcomes* que reuneixen els requisits d'informació esmentats, susceptibles per tant de l'aplicació de models DD, es detallen en el proper apartat.

L'altra tècnica quasi-experimental que farem servir, l'anomenada de **matching**, resulta adequada quan es pretén mesurar l'impacte del programa sobre *outcomes* per als quals només tenim informació posterior a la intervenció per a ambdós tipus de centres (participants i no participants en PEE). En essència, tot i que mitjançant procediments estadístics d'una certa complexitat, la idea bàsica sobre la qual descansa el *matching* és prou senzilla: es tracta de comparar **després** de la intervenció els **nivells dels outcomes** entre centres participants i no participants que siguin molt similars en totes aquelles variables (percentatge d'alumnes immigrants, estatus socioeconòmic dels pares, etc.) que poden influir sobre aquells *outcomes*. Així doncs, com més ampli sigui el conjunt de factors sobre els quals es disposa d'informació prèvia al programa per tal d'emparellar centres participants i no participants, més segurs podrem estar que el *matching* mitiga el biaix de selecció abans esmentat. En qualsevol cas, cal tenir present que les estimacions d'impacte

---

<sup>4</sup> Informació que s'obté del seguiment d'un mateix grup o cohort d'individus al llarg del temps.



que es deriven de l'aplicació d'aquesta tècnica són menys robustes que les dels models de DD, que a més de les possibles diferències en factors observables que distingeixen participants i controls, també permeten evitar el biaix de selecció provocat per factors no observables que no variïn al llarg del temps.

### 6.1.2 El principal condicionant: la informació disponible sobre els *outcomes*

Les tècniques més pròpies de l'avaluació de l'impacte són de naturalesa quantitativa i, per tant, només poden utilitzar-se per esbrinar els efectes d'un programa sobre aquells *outcomes* per als quals existeixi informació quantitativa. Aquesta condició és especialment limitant en el cas dels PEE, donat que només es disposa de dades per als *outcomes* relacionats amb el rendiment acadèmic que apareixen a la taula 5.1. Per a la resta de variables sobre les quals el programa pretén incidir, relacionades amb altres dimensions de l'èxit educatiu i la cohesió social (vegeu l'apartat 2.1. del capítol 2) no és possible realitzar una estimació de caràcter quantitatiu i cal limitar-se a analitzar les percepcions d'impacte dels actors involucrats en el programa, que posposem fins a la secció 6.4.

La taula 6.1 mostra les diverses variables de rendiment acadèmic sobre les quals es disposa d'informació, així com el tipus de tècnica d'anàlisi que s'emprarà en cada cas: models de DD, si existeix informació per a diversos cursos escolars anteriors i posteriors a la introducció dels PEE; o bé *matching*, si la informació està únicament disponible per a un sol curs escolar posterior a l'inici del programa. En aquest sentit, tot i que l'annex A conté una descripció detallada de les variables utilitzades, convé fer-ne esment aquí per tal de facilitar la interpretació posterior dels resultats. En tots els casos, **la informació disponible es troba mesurada a nivell de centre escolar**, per als cursos de 6è de primària, 2on i 4rt d'ESO.

En primer lloc, pel que fa a **sisè de primària**, els *outcomes* sobre els quals mesurarem l'impacte dels PEE són els següents:

- **Proves de competències bàsiques (PCB) en llengües i en ciències socials i naturals.** Disposem d'informació sobre el percentatge d'alumnes que varen superar les successives PCB realitzades des del curs 2004-2005 fins al curs 2007-2008. Es tracta de proves idèntiques per a tots els centres que, no obstant això, corregien els mateixos professors de l'escola.
- **Absentisme.** Es defineix com el percentatge d'alumnes que falta a un 25% o més de les classes programades durant el curs escolar.

- **Proves estandarditzades (PE).** Disposem d'informació sobre el percentatge d'alumnes que varen superar la "prova estandarditzada de sisè de primària", realitzada el curs 2008-2009, amb resultats desagregats per a cadascuna de les tres àrees avaluades: català, castellà i matemàtiques. Aquestes proves, idèntiques per a tots els centres, varen ser corregides per avaluadors externs.

D'altra banda, respecte els *outcomes* corresponents a **segon d'ESO**, la informació disponible és la següent:

- **Proves de competències bàsiques (PCB) en llengües i en matemàtiques.** Disposem d'informació sobre el percentatge d'alumnes que varen superar aquestes proves, que corregien els mateixos professors dels centres i que varen deixar de fer-se el curs 2007-2008.
- **Abandonament i promoció.** La primera variable es defineix com el percentatge d'alumnes amb el 100% de faltes sense justificar sobre el total d'alumnes matriculats, i la segona computa el percentatge d'alumnes que promocionen a tercer d'ESO.
- **Proves generals diagnòstiques (PGD): castellà i català.** Disposem d'informació sobre el percentatge d'alumnes que varen superar aquestes proves el curs 2008-2009. Ben igual que les PCB, a les que varen substituir a partir del curs 2007-2008, les PGD són idèntiques per a tots els centres i les corregeixen els mateixos professors de cada centre.

Finalment, amb referència a **quart d'ESO**, els *outcomes* sobre els quals mesurarem l'impacte dels PEE són els següents:

- **Graduació, certificació i repetició.** Disposem d'informació sobre els percentatges d'alumnes que es graduen, que tan sols certifiquen o que se'ls recomana repetir. Les dades corresponen a cadascun dels quatre cursos compresos entre el 2005-2006 i el 2008-2009.
- **Abandonament.** De nou, aquesta variable es defineix com el percentatge d'alumnes amb el 100% de faltes sense justificar sobre el total d'alumnes matriculats.
- **Dispersió de notes.** Aquest indicador expressa, en termes relatius, la dispersió de notes de cada centre respecte la dispersió màxima que s'observa a Catalunya. La inspecció educativa considera que aquest indicador es troba relacionat amb la cohesió social.



Així doncs, tal com hem esmentat amb anterioritat, l'avaluació quantitativa de l'impacte dels PEE que portarem a terme ens permetrà pronunciar-nos únicament sobre els efectes que ha tingut el programa en termes d'*outcomes* relacionats amb el rendiment acadèmic. No obstant això, cal tenir en compte que, com ha posat de manifest l'anàlisi duta a terme al Capítol 3, el tipus d'activitats a les que els PEE destinen més recursos (un 30% del total) són aquelles que tenen com a objectiu principal "incrementar l'èxit acadèmic".

**Taula 6.1. Informació disponible sobre els *outcomes* de rendiment acadèmic i tipus de tècnica utilitzada.**

| CURS ACADÈMIC    | OUTCOMES                          | Cursos escolars |       |       |       |       | Tècnica  |     |
|------------------|-----------------------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|----------|-----|
|                  |                                   | 04-05           | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 | Matching | DiD |
| Sisè de primària | PCB Socials i Naturals            |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | PCB Llengües                      |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | Absentisme                        |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | PE Català, castellà, matemàtiques |                 |       |       |       |       | x        |     |
| Segon ESO        | PCB Llengües                      |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | PCB Matemàtiques                  |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | Abandonament                      |                 |       |       |       |       | x        |     |
|                  | Promoció                          |                 |       |       |       |       | x        |     |
|                  | PGD Castellà, català              |                 |       |       |       |       | x        |     |
| Quart ESO        | Graduats                          |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | Certificats                       |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | Repetidors                        |                 |       |       |       |       |          | x   |
|                  | Abandonament                      |                 |       |       |       |       | x        |     |
|                  | Dípersió notes                    |                 |       |       |       |       | x        |     |

PCB: Proves de competències bàsiques. PE: Prova estandarditzada de sisè de primària. PGD: Proves generals diagnòstiques.

En síntesi, l'avaluació d'impacte dels PEE que realitzarem en aquest capítol, els detalls de la qual descriurem tot seguit, ens ha de permetre respondre a la pregunta següent: es pot afirmar que els centres participants han millorat els *outcomes* acadèmics respecte el que hagués passat en absència del programa?

## 6.2 Resultats

### 6.2.1 Els *outcomes* dels centres educatius amb i sense PEE: comparació no ajustada

El propòsit d'aquest apartat és realitzar una anàlisi exploratòria de les diferències que existeixen entre els centres participants i no participants pel que fa als diversos *outcomes* prèviament definits. Aquesta anàlisi es porta a terme mitjançant un conjunt de gràfics (6.1. a 6.10)<sup>5</sup>, els valors dels quals poden també consultar-se a les taules 1 a 6 de l'annex C . En tots els casos, les comparacions que es realitzen entre ambdós tipus de centres no són ajustades, en el sentit que bé no es tenen en compte en absolut les diferències que existeixen en factors que determinen els *outcomes* (com ara la composició de l'alumnat o la titularitat del centre), o bé tant sols s'ajusta per un sol factor (p.ex. comparem els centres públics amb i sense PEE). En conseqüència, les diferències d'*outcomes* entre els centres participants i els no participants que pugui revelar l'anàlisi que segueix **no** s'han d'interpretar mai com una estimació de l'impacte del programa, ja que el biaix de selecció sempre hi és present, sinó com un pas previ que ens ajuda a conèixer quina ha estat l'evolució del rendiment acadèmic en ambdós tipus de centres.

En primer lloc, pel que fa als *outcomes* de **sisè de primària**, els principals resultats a destacar són els següents:

- Si considerem únicament els centres públics, els resultats de les proves estandarditzades del curs 2008-2009 varen ser força pitjors, en termes mitjans, en el centres educatius que participaven en un PEE que en aquells que no ho feien (gràfic 6.1). En concret, per a les tres matèries avaluades (català, castellà i matemàtiques), la mitjana del percentatge d'alumnes aprovats se situa més de 10 punts percentuals per sota en el cas dels centres participants. La qüestió clau, com ja hem esmentat, és esbrinar si aquesta diferència simplement reflexa una distinta composició de l'alumnat d'un i altre tipus de centre, o bé si el programa hi ha tingut alguna cosa a veure. D'altra banda, en relació amb als centres concertats, les diferències entre participants i no participants són molt més atenuades.

---

<sup>5</sup> Aquest tipus de gràfics s'anomenen *diagrames de caixa* i resulten útils a l'hora de comparar visualment les diferències en la distribució d'una variable contínua (com ara el percentatge d'aprovats) entre dos subconjunts d'unitats (per exemple, els centres amb i sense PEE). La "caixa" ens mostra tres peces d'informació sobre la distribució de la variable d'interès: 1) el percentil 25, representat per la part inferior de la caixa, que ens indica quin és el valor de la variable que deixa per sota el 25% d'unitats; 2) la mediana, representada per la línia que hi ha a l'interior de la caixa, que indica el valor que deixa per sota el 50% d'unitats; i 3) el percentil 75, representat per la part superior de la caixa, que aporta la mateixa informació que abans però referida al 75% d'unitats.



- La comparativa entre els centres participants i no participants en relació amb l'evolució dels resultats de les PCB realitzades en els cursos 2004-2005 i 2007-2008 revela l'existència de diferències entre ambdós tipus de centres en ciències socials i naturals, però no així en llengües. En el primer cas, malgrat s'observa una davallada entre els dos cursos en els percentatges d'alumnes de centres públics que aproven, el descens és més acusat en els centres amb un pla d'entorn (gràfic 6.2). En canvi, en relació amb els resultats en llengües, tot i que els centres públics amb PEE tenen un rendiment mitjà més baix que els centres no participants en tots dos anys, aquesta diferència de nivells no varia amb el pas del temps (gràfic 6.3)<sup>6</sup>.

D'altra banda, els principals aspectes a destacar amb relació als *outcomes* de **segon d'ESO** són els següents:

- Els resultats de les proves generals diagnòstiques realitzades el curs 2008-2009 indiquen que, en termes mitjans, els centres que participen en PEE tenen percentatges d'aprovat tant en català com en castellà inferiors als dels centres no participants (gràfic 6.4). Així mateix, la magnitud d'aquestes diferències és major entre els centres públics (10 i 7 punts) que entre els centres concertats (4 i 6 punts). Tanmateix, malgrat les diferències detectades en termes competencials, els resultats del gràfic 6.4 també indiquen que aquestes diferències no es tradueixen en unes menors taxes de promoció en termes mitjans, tant si comparem centres públics com concertats, ja que el percentatge d'alumnes de segon que passen a tercer és el mateix amb independència del fet de participar o no en un PEE. Finalment, pel que fa a les taxes d'abandonament els resultats mostren mitjanes superiors per als centres amb PEE (públics o concertats), tot i que, com també es pot observar al gràfic 6.4, l'abandonament és un fenomen molt infreqüent en tots els casos (mitjanes inferiors al 2%).
- Els resultats de les PCB dels cursos 2004-2005 i 2006-2007 revelen una tendència a la baixa entre els centres públics en la mitjana dels percentatges d'aprovat, més acusat en llengües (gràfic 6.5) que en matemàtiques (gràfic 6.6), i que afecta tant els centres amb PEE com els que no en tenen. Tanmateix, si comparem la magnitud de la caiguda d'un i altre tipus de centres, sorgeixen dues fotografies diferents per a cadascuna de les dues matèries analitzades: el descens és menys acusat en relació

---

<sup>6</sup> És evident que l'evolució al llarg del temps en el percentatge d'alumnes que superen les proves té a veure amb el fet que el contingut de les proves ha variat d'uns cursos a uns altres. Tanmateix, donat que aquest factor és comú tant per als centres amb PEE com per als que no en disposen, resulta irrellevant a efectes de mesurar l'impacte del programa.

amb les llengües per als centres amb PEE (-10 punts percentuals) que per als que no en tenen (-13 punts percentuals), però més acusat pel que fa a les matemàtiques (-6 punts percentuals i -5 punts percentuals, respectivament). En qualsevol cas, cal recordar que aquestes diferències no poden interpretar-se com el reflex d'un impacte positiu (en llengües) i negatiu (en matemàtiques) del programa, ja que no estem tenint en compte l'evolució que en els centres participants i no participants en PEE puguin haver seguit tota mena de factors que influeixen sobre el rendiment acadèmic (com ara el percentatge d'alumnes immigrants, existència d'altres programes, etc.).

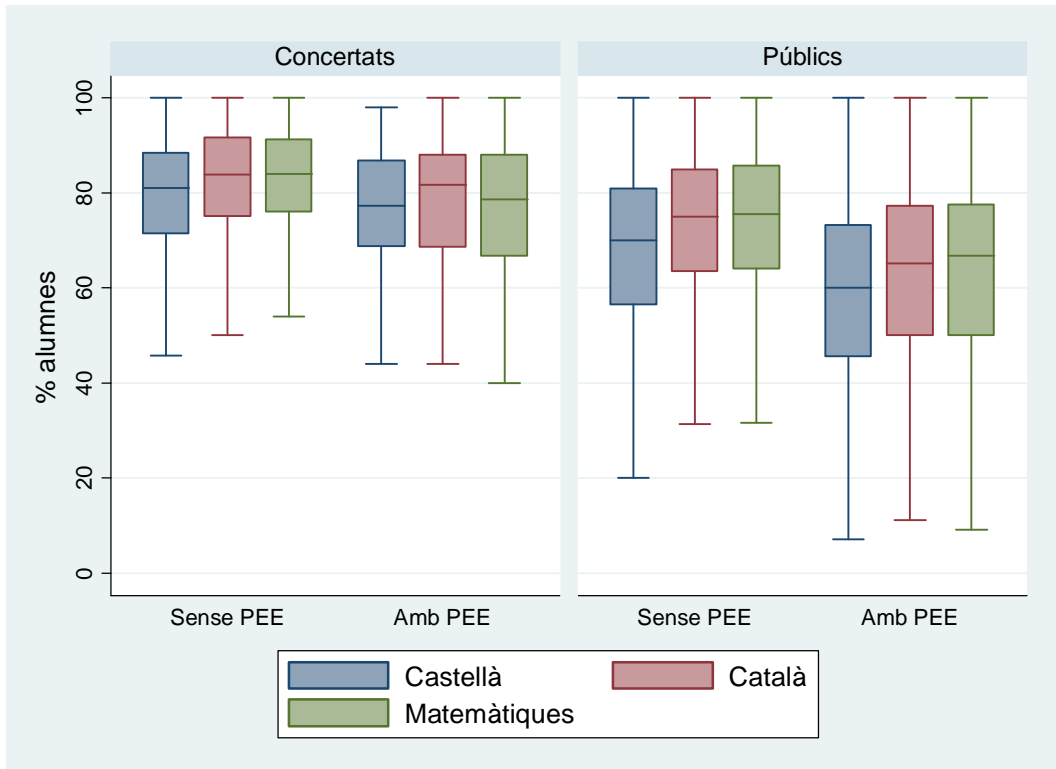
Finalment, amb referència als *outcomes* de **quart d'ESO**, els principals resultats a destacar són els següents:

- Les taxes d'abandonament, corresponents al curs 2008-2009, revelen un comportament més negatiu en els centres públics amb PEE que en els centres no participants de la mateixa naturalesa: un 5% de mitjana en els primers i un 2,9% en els segons (gràfic 6.7). El mateix tipus de patró, tot i que d'una magnitud inferior, s'observa també per als centres concertats (2,1% i 1,4%). D'altra banda, pel que fa a la dispersió de les notes, no es detecten diferències en termes mitjans entre els centres públics amb pla d'entorn i sense, però sí entre els centres privats (els que participen en un pla tenen una major dispersió de notes).
- Amb referència a l'evolució entre els cursos 2005-2006 i 2008-2009 de les taxes de graduació, certificació i repetició, s'observen resultats força diferents segons si la comparació entre participants i no participants es realitza per centres públics o concertats. Per als primers, amb independència que els centres siguin participants o no, els indicadors analitzats segueixen un patró clar: d'una banda, augmenten de manera notable les taxes de graduació (6 punts percentuals) i, de l'altra, entre aquells que no es graduen, es produeix un fort decrement en el percentatge d'alumnes que certifiquen i un augment molt significatiu en les taxes de repetició. D'altra banda, en relació amb els centres concertats, les taxes de graduació i certificació no experimenten canvis en el període, de tal manera que tant a l'inici com al final els centres participants en plans d'entorn tenen nivells menys favorables en totes dues variables (menys graduats i més certificats). En canvi, pel que fa a les taxes de repetició, s'observa un increment entre els centres participants i un decrement entre els no participants.

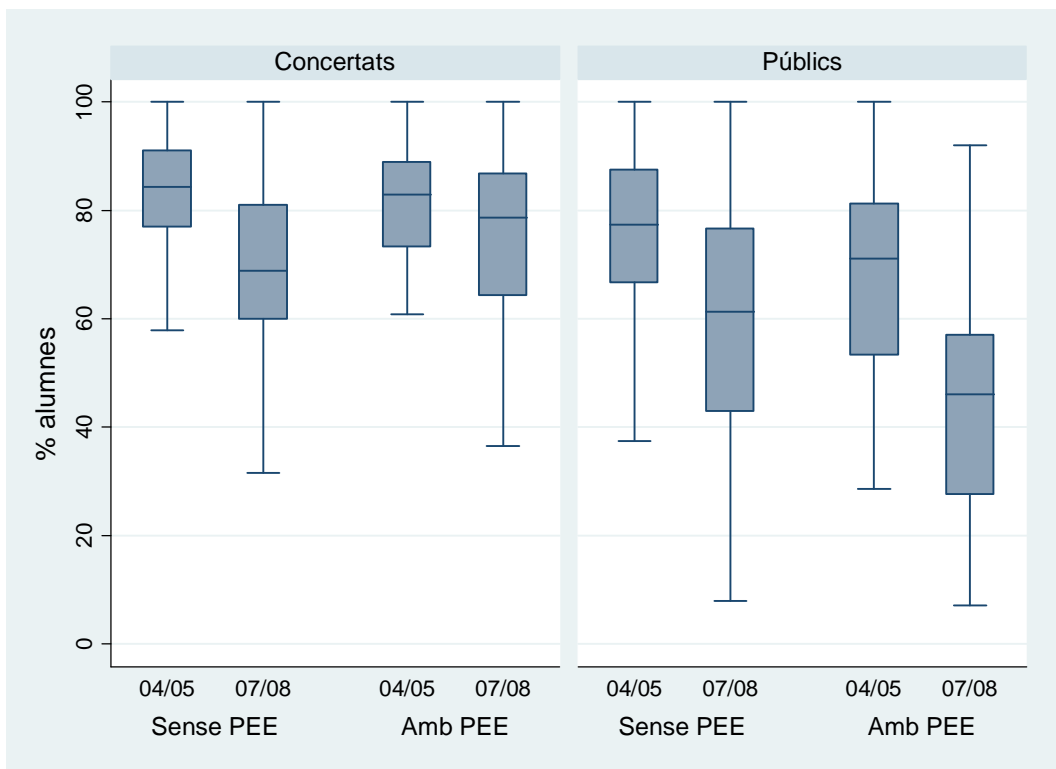




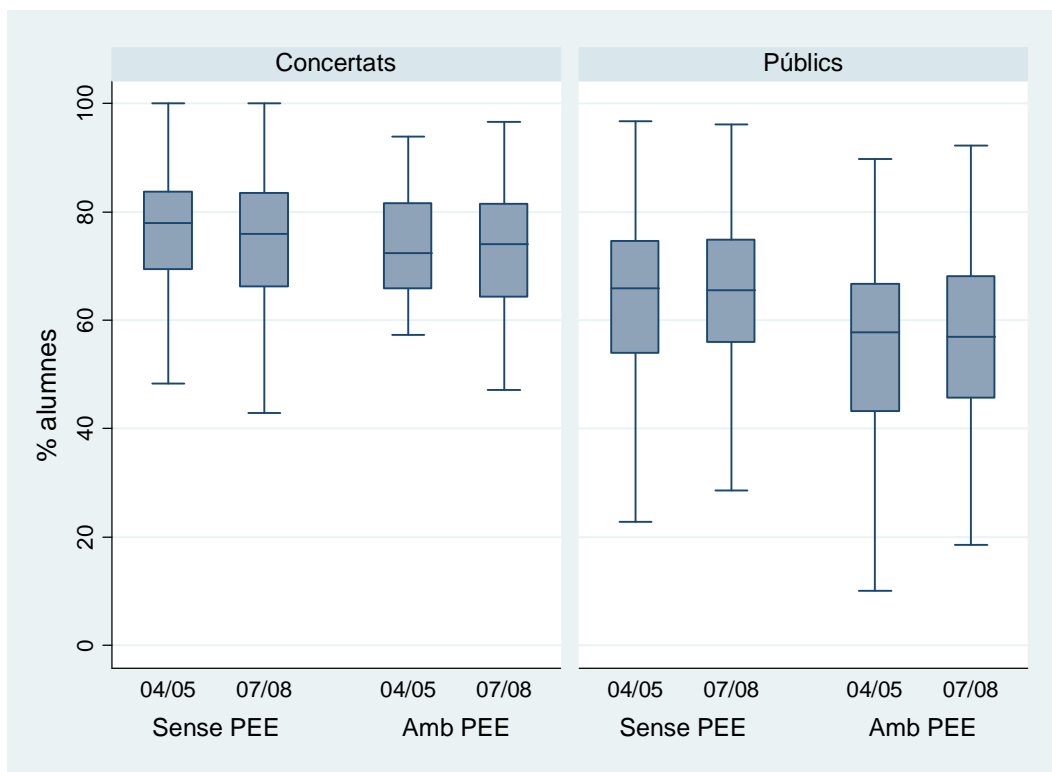
**Gràfic 6.1:** Percentatge d'alumnes de sisè de primària que superen les proves estandarditzades, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Curs 2008-2009.



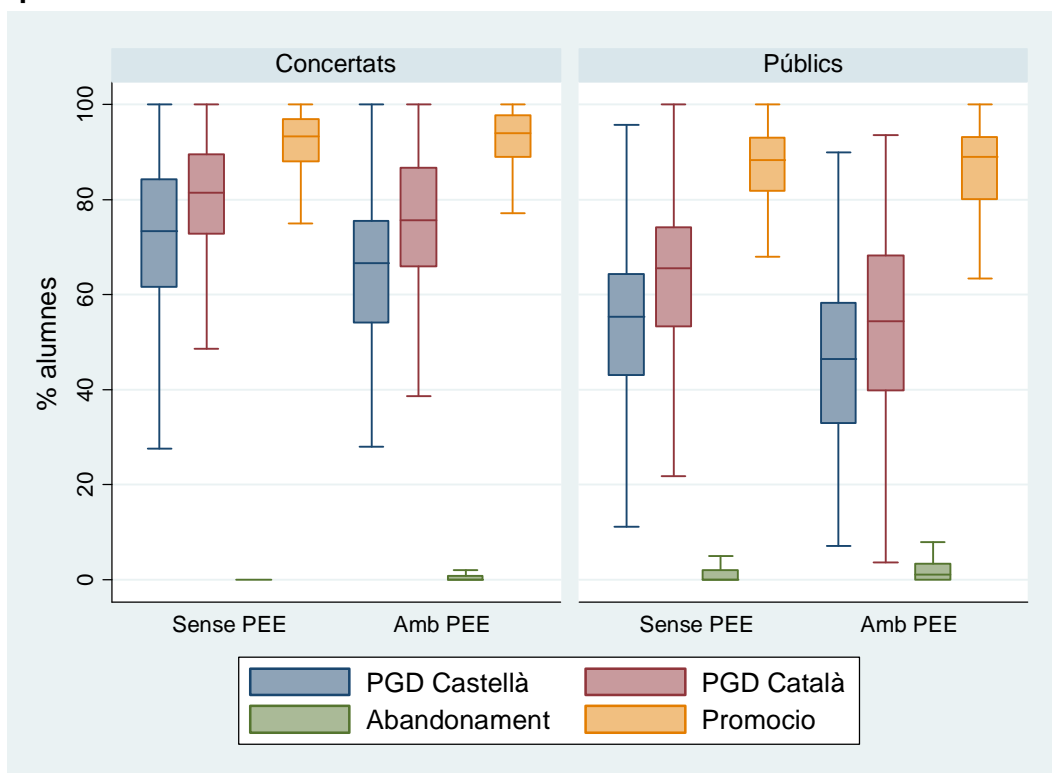
**Gràfic 6.2:** Percentatge d'alumnes de sisè de primària que superen les PCB en Socials i Naturals, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2004-2005 i 2007-2008.



**Gràfic 6.3:** Percentatge d'alumnes de sisè de primària que superen les PCB en llengües, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2004-2005 i 2007-2008.



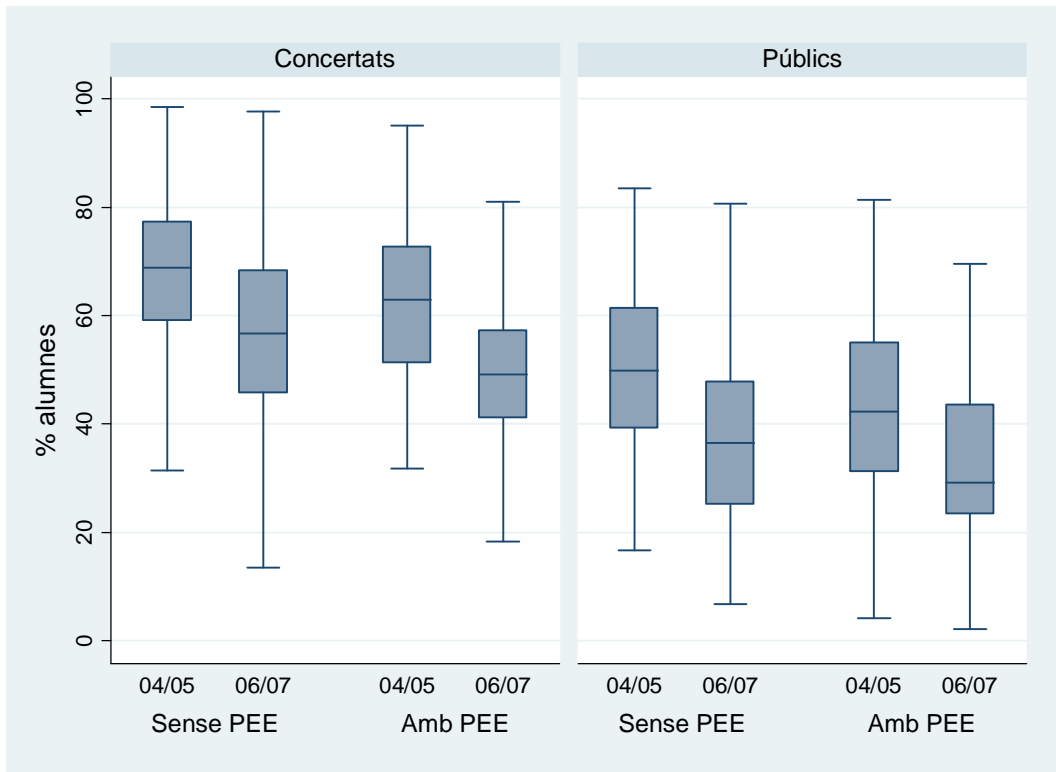
**Gràfic 6.4:** Outcomes a segon d'ESO (% alumnes\*), segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Curs 2008-2009.



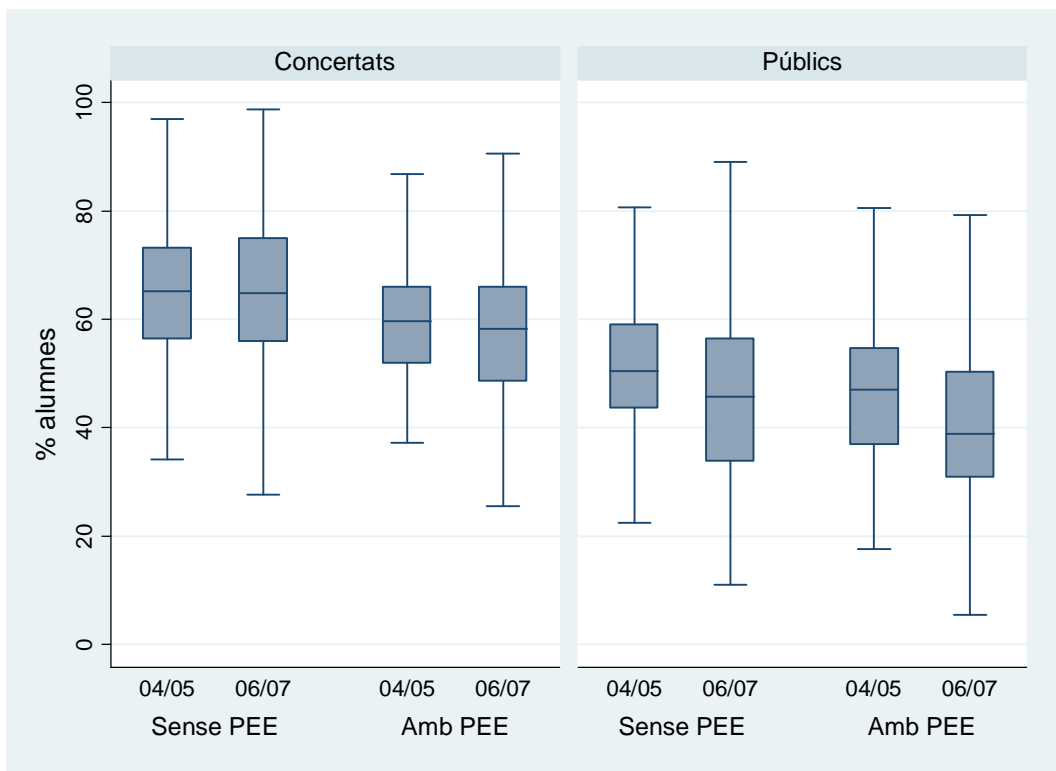
\* Percentatge d'alumnes que superen les PCB, que abandonen o que promocionen.



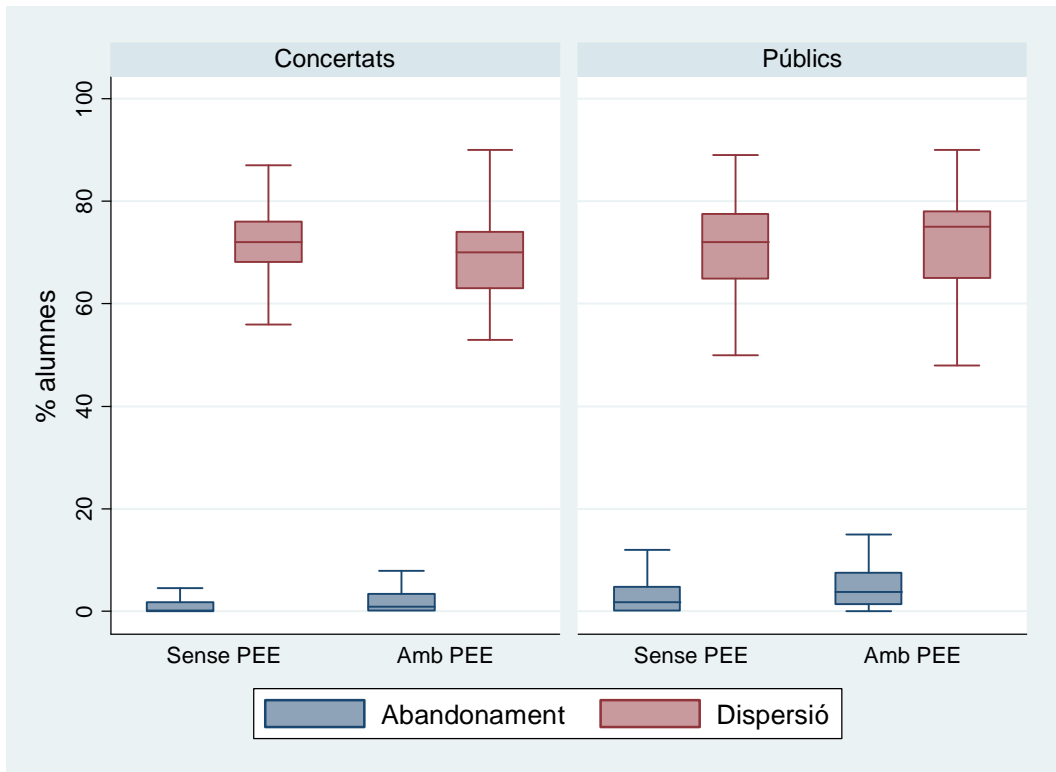
**Gràfic 6.5:** Percentatge d'alumnes de segon d'ESO que superen les PCB en llengües, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2004-2005 i 2007-2008.



**Gràfic 6.6:** Percentatge d'alumnes de segon d'ESO que superen les PCB en matemàtiques, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2004-2005 i 2007-2008.

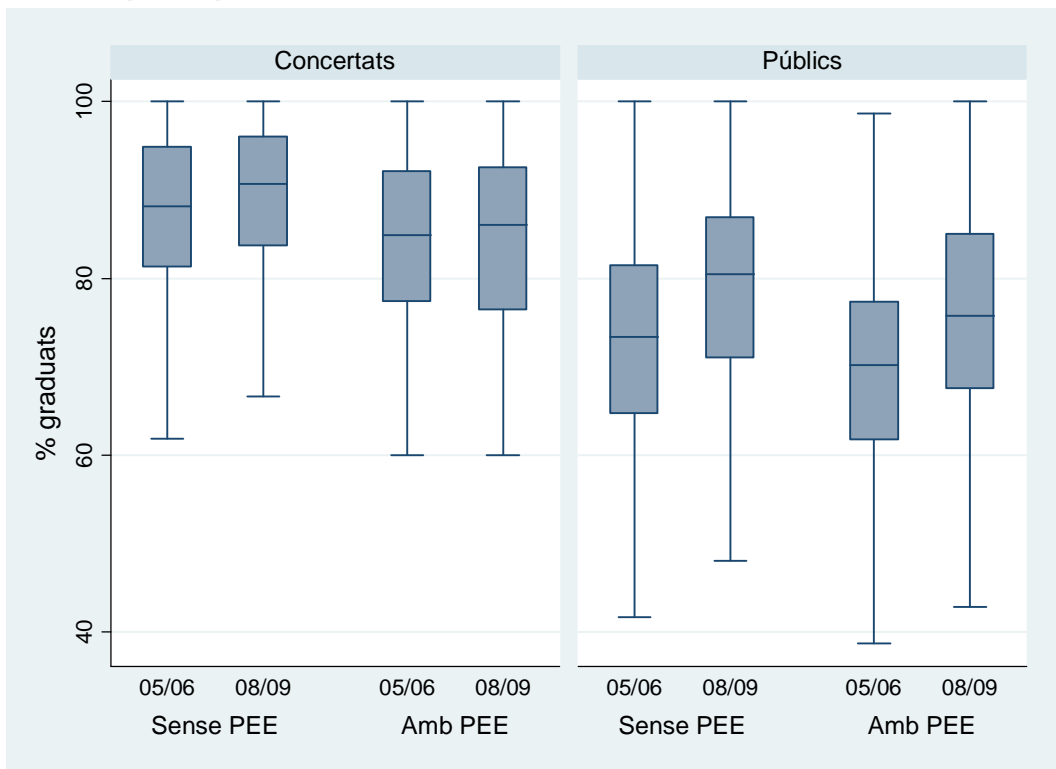


**Gràfic 6.7: Outcomes a quart d'ESO\*, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Curs 2008-2009.**



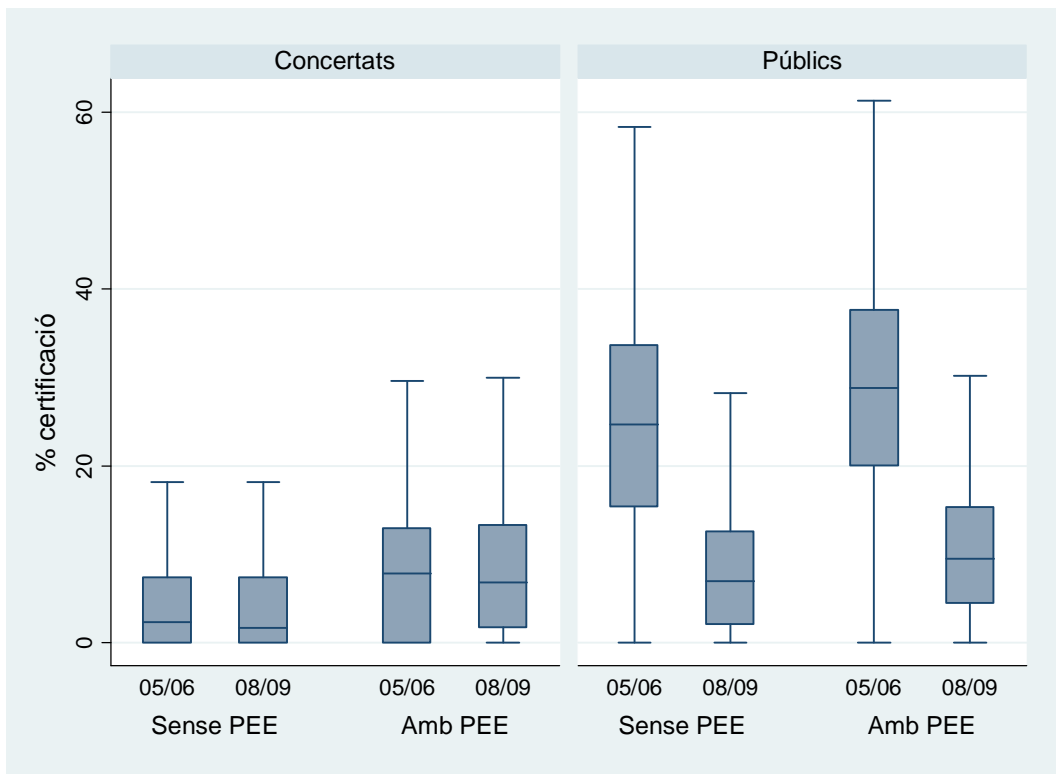
\* Percentatge d'alumnes que abandonen i percentatge de dispersió en les notes.

**Gràfic 6.8: Percentatge d'alumnes de quart d'ESO que es graduen, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2005-2006 i 2008-2009.**

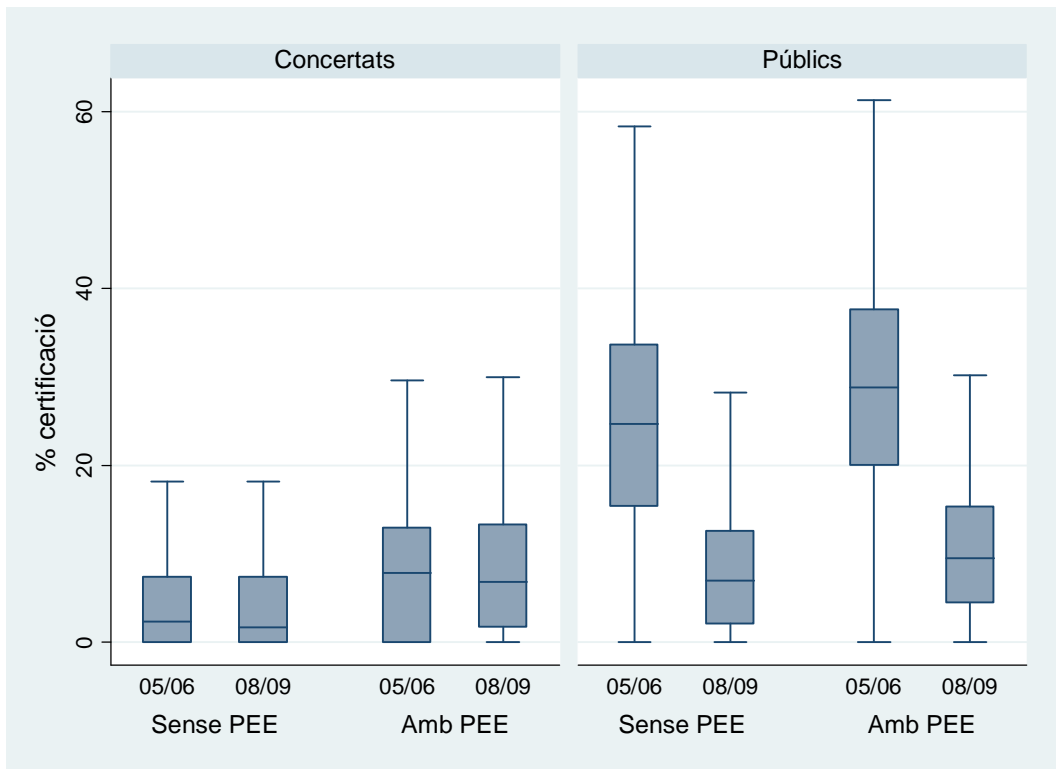




**Gràfic 6.9:** Percentatge d'alumnes de quart d'ESO que certifiquen, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2005-2006 i 2008-2009.



**Gràfic 6.10:** Percentatge d'alumnes de quart d'ESO que repeteixen, segons naturalesa dels centres i participació en PEE. Cursos 2005-2006 i 2008-2009.



## 6.2.2 Estimacions de l'impacte dels PEE

En aquest apartat presentem els resultats dels dos tipus de models que hem estimat per tal d'esbrinar l'impacte dels PEE sobre els diversos *outcomes* de rendiment acadèmic: d'una banda, els models de DD quan disposàvem d'informació longitudinal sobre els *outcomes* d'interès i, de l'altra, models de regressió amb observacions prèviament "emparellades" quan només es disposava d'informació posterior al programa sobre els *outcomes* rellevants<sup>7</sup>.

En ambdós casos, a diferència de les comparacions no ajustades que hem presentat a l'apartat anterior, l'estimació de l'impacte dels PEE es realitza controlant per a diversos factors que poden haver influït sobre els *outcomes* dels centres amb i sense PEE, més enllà de la participació en el programa: en els models de DD, s'han tingut en compte les possibles diferències que s'hagin pogut produir en l'evolució de les característiques relatives a la composició de l'alumnat, l'existència de tendències temporals comunes i l'existència de factors idiosincràtics de cada centre que no varien en el temps; al seu torn, en el cas dels models de *matching*, s'han tingut en compte a l'hora de realitzar els aparellaments les diferències abans de la intervenció entre ambdós tipus de centres pel que fa a factors propis dels centres (naturalesa, ubicació, complexitat, etc.) i de l'alumnat (immigració, grandària de les classes, etc.), així com les diferències post-tractament en aquestes darreres a l'hora d'estimar les regressions.

D'altra banda, fins allà on ho han permès les dades, ambdues famílies de models han donat lloc a tres tipus d'anàlisi independents per a cadascun dels diferents *outcomes* considerats: 1) l'estimació de l'impacte d'haver participat en un PEE entre els centres analitzats considerats en el seu conjunt; 2) l'estimació de l'impacte desagregant els efectes segons les característiques dels centres educatius (quartils d'immigrants, de becaris, etc.); i 3) l'impacte diferencial d'haver participat en PEE segons l'any d'entrada, de nou considerant únicament els centres en el seu conjunt.

Així doncs, atesa la gran quantitat de models estimats, cal definir una certa jerarquia en la presentació dels resultats per tal que aquests resultin entenedors. En aquest sentit, amb un nivell de detall ascendent, hem definit el següent conjunt de taules: 1) les taules 6.2 i 6.3, que contenen tota la casuística de resultats pels models DD i de *matching* respectivament, mostren el signe de l'efecte dels PEE si és que n'hi ha (positiu o negatiu) o la seva absència (nul); 2) les taules 6.4 a 6.14 mostren la magnitud dels impactes estimats, així com la seva

---

<sup>7</sup> Vegeu l'apartat 2 de l'annex A per a una descripció detallada de la metodologia utilitzada.



significació estadística (que es la que s'ha utilitzat per a construir les dues taules anteriors); i 3) a més dels coeficients associats a la variable "tractament", que és el que recullen les taules anteriors, les taules 7 a 67 de l'annex C mostren els coeficients de totes les variables incloses en els models estimats. A continuació comentem els resultats continguts en les taules resum.

En primer lloc, en relació amb l'anàlisi dels possibles efectes del programa mitjançant **models de DD (taula 6.2)**, els principals resultats a destacar són els següents:

- Si considerem els centres en el seu conjunt (fila "TOTAL"), el fet d'haver participat en algun moment en un PEE no té cap efecte sobre l'evolució temporal del percentatge d'alumnes que superen les PCB realitzades, ni a sisè de primària (2004/2005 i 2007/2008) ni a segon d'ESO (2004/2005 i 2006/2007). Així mateix, pel que fa a l'impacte agregat d'haver participat en el programa sobre els *outcomes* de finalització a quart d'ESO, els resultats són diferents en funció del tipus d'*outcome* analitzat. Així, mentre els PEE no tenen cap impacte sobre l'evolució de les taxes de graduació, es detecten efectes significatius sobre les taxes de certificació (disminueixen) i repetició (augmenten). Tanmateix, la valoració d'aquests efectes resulta ambigua: la repetició constituiria una alternativa preferible a la certificació si posteriorment les taxes de graduació dels repetidors milloressin, però això és quelcom que no podem contrastar a partir de les dades disponibles.
- La pauta anterior és manté quan s'analitzen per separat els possibles efectes del programa en funció del moment en què els centres participants van entrar-hi: els impactes són nuls tant per als centres que porten més temps exposats a la intervenció com per als que en porten menys, a excepció de nou dels efectes sobre les taxes de certificació i repetició, que tan sols resulten significatius per als centres de la primera onada (curs 2004/2005).
- Si ens fixem en la desagregació dels impactes segons les característiques dels centres, i més concretament en aquelles tipologies amb alumnats en situacions a priori més desfavorables, els resultats indiquen que el programa tampoc té efectes significatius. Així, per al subconjunt de centres en els quartils 3 i 4 tant de percentatge d'alumnes immigrants com de percentatge de becaris, els impactes resulten nuls per a tots els *outcomes* de sisè, segon i quart considerats, amb una sola excepció de signe negatiu (les PCB en llengües de sisè pel tercer quartil d'immigrants). Igualment, si ens fixem en els centres que partien d'una situació inicial

menys favorable pel que fa a les PCB (quartils 1 i 2), la participació en un PEE no té cap efecte sobre l'evolució posterior del rendiment en competències.

- En relació amb els *outcomes* de sisè de primària, en què es disposa d'informació suficient sobre la complexitat dels centres, la desagregació dels impactes d'acord a aquest factor ha generat resultats diferents en funció de la matèria competencial avaluada: cap tipus d'efecte en el cas de les llengües, i un impacte positiu (en centres de complexitat A) i un altre de negatiu (en els de complexitat C) pel que fa a les PCB de socials i naturals.
- Així mateix, tot i que la pauta general de manca d'impactes significatius es manté, es detecten alguns efectes tant positius com negatius en considerar aquells grups de centres educatius que pertanyen a quartils que denoten situacions més favorables pel que fa a la composició de l'alumnat: entre els impactes positius, trobem l'evolució de les PCB de llengües de sisè en els centres del segon quartil d'immigrants i del primer de becaris (que també milloren en ciències socials); entre els impactes negatius, apareixen les PCB en matemàtiques de segon d'ESO entre els centres situats al primer quartil d'immigració, i les PCB en ciències socials i naturals de sisè entre els centres que partien d'un nivell competencial previ més favorable (quart quartil de percentatges d'aprovat el curs 2004/2005).

D'altra banda, amb referència a l'anàlisi dels possibles efectes del programa mitjançant **models de regressió amb *matching* previ (taula 6.3)**, els principals resultats a destacar són els següents:

- En primer lloc, pel que fa a l'impacte dels PEE entre els centres considerats en el seu conjunt, el fet d'haver participat en algun moment en el programa no té efectes ni sobre els resultats de les proves estandarditzades de sisè de primària, ni tampoc sobre els *outcomes* analitzats per a segon d'ESO (PGD castellà i català, abandonament i promoció). En relació amb els *outcomes* de quart d'ESO, tampoc no hi ha efectes pel que fa a la dispersió de les notes, però sí sobre les taxes d'abandonament (que augmenten en els centres participants als plans d'entorn). Aquest darrer efecte, però, ha de ser interpretat amb cautela: pot estar provocat per possibles factors no observables que influeixen sobre l'abandonament, que siguin més prevalents entre els centres amb PEE, i que no s'hagin tingut en compte a l'hora de realitzar els aparellaments fruit del seu caràcter inobservable.





- El fet d'haver estat exposat al programa més o menys temps no altera la pauta que acabem de descriure: amb independència de quan s'hagi iniciat la participació en el programa, els centres participants no milloren els seus nivells en els *outcomes* analitzats, a excepció novament de les taxes d'abandonament de quart d'ESO, i ara també de les de segon, que augmenten en els centres que porten més temps exposats al programa.
- Així mateix, tot i que l'absència d'impactes significatius és manté en la majoria de casos, la desagregació de l'anàlisi per al subconjunt de centres educatius que tenien alumnats més complexos abans de la intervenció (quartils 3 i 4 d'immigració i becaris) aporta algunes novetats: d'una banda, es detecten efectes positius en les PE de castellà a sisè de primària pel tercer quartil d'immigració i en les PGD de català pel quart quartil d'immigració; i, d'altra banda, s'observen impactes negatius sobre les PE de català de sisè i en les taxes d'abandonament de segon d'ESO, en ambdós casos per als centres pertanyents al quart quartil de becaris.
- D'altra banda, quan desagreguem els impactes d'acord amb els quartils d'aprovat en les PCB en què se situaven els centres abans de la intervenció, els resultats s'allunyen poc de la pauta general a la que ens hem referit: absència d'efectes significatius, tret d'un parell d'excepcions ocasionals. El mateix pot dir-se quan la desagregació dels impactes es realitza considerant aquells centres amb alumnats menys complexos (això és, els pertanyents als quartils 1 i 2 d'immigració o de becaris).
- Finalment, amb referència als *outcomes* de sisè de primària, en què es disposa d'informació suficient sobre la complexitat dels centres, la desagregació dels impactes d'acord a aquest factor revela un efecte positiu en les PE de castellà i català entre els centres de complexitat A, i un altre de negatiu entre els centres de complexitat C, en aquest cas només per als resultats de les PE de català.

**Taula 6.2. Resum dels impactes estimats: models DD.**

|  | Sisè de primària<br>(04/05 i 07/08)       |                 | Segon ESO<br>(04/05 i 06/07)           |           | Quart ESO<br>(05/06 i 08/09)                  |              |           |
|--|---|-----------------|--|-----------|---|--------------|-----------|
|  | PCB Socials<br>i naturals                 | PCB<br>Llengües | PCB<br>Llengües                        | PCB Mates | Graduació                                     | Certificació | Repetició |
| <b>Tractament: “Haver participat en un PEE en algun moment”</b>    |   |                 |  |           |   |              |           |
| TOTAL  | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Disminueix   | Augmenta  |
| Públics  | Negatiu                                   | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| Concertats   | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Immigrants (Q1)  | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Negatiu   | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Immigrants (Q2)  | Nul                                       | Positiu         | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Immigrants (Q3)  | Nul                                       | Negatiu         | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Immigrants (Q4)  | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Becaris (Q1)   | Positiu                                   | Positiu         | Nul                                    | Nul       | Negatiu                                       | Nul          | Augmenta  |
| % Becaris (Q2)   | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Disminueix   | Augmenta  |
| % Becaris (Q3)   | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| % Becaris (Q4)   | Nul                                       | Nul             | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| Complexitat A  | Positiu                                   | Nul             | No computable per manca d'observacions |           |   |              |           |
| Complexitat B  | Nul                                       | Nul             |  |           |   |              |           |
| Complexitat C  | Negatiu                                   | Nul             |  |           |   |              |           |
| % CB Idiomes (Q1)  | Nul*                                      | Nul             | Nul                                    | Nul**     | No hi ha informació sobre CB a quart<br>d'ESO |              |           |
| % CB Idiomes (Q2)  | Nul*                                      | Nul             | Nul                                    | Nul**     |   |              |           |
| % CB Idiomes (Q3)  | Nul*                                      | Nul             | Nul                                    | Nul**     |   |              |           |
| % CB Idiomes (Q4)  | Negatiu*                                  | Nul             | Nul                                    | Nul**     |   |              |           |
| <b>Taules</b>  | Taula 6.6                                 |                 | Taula 6.9                              |           | Taula 6.13                                    |              |           |
| <b>Tractament: “Haver participat en un PEE iniciat el curs...”</b> |   |                 |  |           |   |              |           |
| 04-05  | No computable per manca<br>d'observacions |                 | Nul                                    | Nul       | Nul   | Disminueix   | Augmenta  |
| 05-06  |   |                 | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| 06-07  |   |                 | Nul                                    | Nul       | Nul   | Nul          | Nul       |
| <b>Taules</b>  |   |                 | Taula 6.10                             |           | Taula 6.14                                    |              |           |

La desagregació es realitza en base als quartils de les PCB en socials i naturals, no de llengua. \*\* La desagregació es realitza en base als quartils de les PCB en matemàtiques, no de llengua. \*\*\* El color lila denota efectes d'interpretació ambigua.

**Taula 6.3. Resum dels impactes estimats: models de regressió amb *matching*\*.**

|  | Sisè de primària |             |          | Segon ESO                              |             |             |             | Quart ESO                                  |             |
|--|------------------|-------------|----------|--|-------------|-------------|-------------|--|-------------|
|  | PE Castellà      | PE Català   | PE Mates | PGD Castellà                           | PGD Català  | Abandon.    | Promoció    | Abandon.                                   | Dispersió   |
| <b>Tractament: “Haver participat en un PEE en algun moment”</b>    |                  |             |          |  |             |             |             |  |             |
| TOTAL  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Negatiu (2)                                | Nul         |
| Públics  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Negatiu (1)                                | Nul         |
| Concertats   | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Nul  | Positiu (1) |
| Complexitat A  | Positiu (1)      | Positiu (1) | Nul      | No computable per manca d'observacions |             |             |             |  |             |
| Complexitat B  | Nul              | Nul         | Nul      |  |             |             |             |  |             |
| Complexitat C  | Nul              | Negatiu (1) | Nul      |  |             |             |             |  |             |
| % Immigrants (Q1)  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Nul  | Positiu (1) |
| % Immigrants (Q2)  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Nul  | Nul         |
| % Immigrants (Q3)  | Positiu (1)      | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Negatiu (2)                                | Nul         |
| % Immigrants (Q4)  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Positiu (1) | Nul         | Nul         | Negatiu (1)                                | Nul         |
| % Becaris (Q1)   | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Positiu (1) | Nul         | Nul  | Nul         |
| % Becaris (Q2)   | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Nul  | Nul         |
| % Becaris (Q3)   | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Negatiu (2)                                | Nul         |
| % Becaris (Q4)   | Nul              | Negatiu (1) | Nul      | Nul                                    | Nul         | Negatiu (1) | Nul         | Negatiu (1)                                | Nul         |
| % CB Idiomes (Q1)  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | No hi ha informació sobre CB a quart d'ESO |             |
| % CB Idiomes (Q2)  | Nul              | Nul         | Nul      | Negatiu (1)                            | Nul         | Nul         | Positiu (2) |  |             |
| % CB Idiomes (Q3)  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         |  |             |
| % CB Idiomes (Q4)  | Positiu (1)      | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         |  |             |
| Taules   | Taula 6.4        |             |          | Taula 6.7                              |             |             |             | Taula 6.11                                 |             |
| <b>Tractament: “Haver participat en un PEE iniciat el curs...”</b> |                  |             |          |  |             |             |             |  |             |
| 04-05  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Negatiu (1) | Nul         | Negatiu (2)                                | Nul         |
| 05-06  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Negatiu (2)                                | Nul         |
| 06-07  | Nul              | Nul         | Nul      | Nul                                    | Nul         | Nul         | Nul         | Nul  | Nul         |
| Taules   | Taula 6.5        |             |          | Taula 5.8                              |             |             |             | Taula 5.12                                 |             |

\* Els números entre parèntesi ens indiquen si l'impacte és estadísticament significatiu en els dos tipus de tècniques de *matching* utilitzats (Kernel o One-to-one), o tan sols ho és en un d'ells. Vegeu l'apartat 2 de l'annex A per a més detalls sobre les diferències entre ambdues tècniques.

**Taula 6.4.** Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de regressió amb *matching* : Proves estandarditzades de 6è de primària. Curs 08-09.

|                   | Kernel matching |              |       | One-to-one matching |        |       | Núm. tractats* | Annex C  |
|-------------------|-----------------|--------------|-------|---------------------|--------|-------|----------------|----------|
|                   | Castellà        | Català       | Mates | Castellà            | Català | Mates |                |          |
| TOTAL             | -0,48           | -1,82        | -1,10 | -0,47               | -1,70  | -1,56 | 414            | Taula 7  |
| Públics           | -0,62           | -1,73        | -1,27 | -0,69               | -1,49  | -1,64 | 300            | Taula 8  |
| Concertats        | 0,09            | -1,18        | -0,09 | -0,57               | -1,34  | -2,10 | 114            | Taula 9  |
| Complexitat A     | <b>6,54</b>     | <b>4,50</b>  | -0,92 | 2,57                | 2,75   | -1,71 | 39             | Taula 10 |
| Complexitat B     | -1,11           | -1,52        | -2,17 | -2,39               | -2,30  | -3,09 | 218            | Taula 11 |
| Complexitat C     | -3,24           | <b>-6,20</b> | -0,72 | -1,23               | -4,93  | -1,52 | 121            | Taula 12 |
| % Immigrants (Q1) | -0,88           | -2,84        | -1,85 | 0,91                | -2,09  | -3,24 | 59             | Taula 13 |
| % Immigrants (Q2) | 0,77            | -0,23        | 0,50  | -0,90               | -0,38  | -0,14 | 75             | Taula 14 |
| % Immigrants (Q3) | <b>4,09</b>     | 2,12         | 3,15  | 4,05                | 0,82   | 1,31  | 119            | Taula 15 |
| % Immigrants (Q4) | -2,51           | -2,82        | -3,26 | -2,81               | -2,45  | -4,05 | 161            | Taula 16 |
| % Becaris (Q1)    | 4,22            | 3,33         | 1,60  | 3,58                | 1,91   | 0,00  | 65             | Taula 17 |
| % Becaris (Q2)    | -0,24           | 0,33         | 0,14  | -1,74               | -0,61  | -1,28 | 76             | Taula 18 |
| % Becaris (Q3)    | 2,10            | 0,55         | 2,01  | 4,15                | 1,90   | 1,76  | 110            | Taula 19 |
| % Becaris (Q4)    | -3,00           | <b>-4,97</b> | -3,38 | -2,51               | -4,10  | -3,26 | 163            | Taula 20 |
| % CB Idiomes (Q1) | -3,57           | -3,91        | -4,33 | -3,01               | -3,31  | -4,29 | 154            | Taula 21 |
| % CB Idiomes (Q2) | 0,97            | 1,39         | 2,28  | -0,45               | -0,36  | -0,21 | 119            | Taula 22 |
| % CB Idiomes (Q3) | 0,05            | -3,          | -0,49 | 0,19                | -2,27  | -0,80 | 80             | Taula 23 |
| % CB Idiomes (Q4) | <b>5,19</b>     | 3,12         | 0,16  | 4,0                 | 1,70   | -2,47 | 61             | Taula 24 |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.5.** Estimació de l'impacte dels PEE (segons curs d'inici) mitjançant models de regressió amb *matching* : PE 6è de primària\*

|           | Kernel matching |        |       | One-to-one matching |        |       | Núm. tractats** |
|-----------|-----------------|--------|-------|---------------------|--------|-------|-----------------|
|           | Castellà        | Català | Mates | Castellà            | Català | Mates |                 |
| PEE 04-05 | 0,01            | -1,75  | -1,52 | 0,                  | -1,60  | -1,42 | 127             |
| PEE 05-06 | -0,93           | -2,32  | -1,52 | -0,80               | -2,33  | -1,96 | 170             |
| PEE 06-07 | -0,07           | -1,46  | -1,38 | -0,29               | -1,09  | -2,22 | 83              |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Els resultats complets poden consultar-se a la taula 25 de l'annex C

\*\* Tractats: centres amb PEE.



**Taula 6.6.** Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de DD: PE 6è de primària

|                       | CB Socials i Naturals |               | CB Llengua   |                | Annex C  |
|-----------------------|-----------------------|---------------|--------------|----------------|----------|
|                       | Impacte               | Núm. tractats | Impacte      | Núm. tractats* |          |
| TOTAL                 | -3,36                 | 110           | 0,85         | 123            | Taula 26 |
| Públics               | <b>-7,38</b>          | 83            | 0,49         | 95             | Taula 27 |
| Concertats            | 6,60                  | 27            | 1,19         | 28             | "        |
| % Immigrants (Q1)     | 5,53                  | 15            | 0,29         | 17             | Taula 28 |
| % Immigrants (Q2)     | -2,16                 | 22            | <b>7,77</b>  | 22             | "        |
| % Immigrants (Q3)     | -3,27                 | 33            | <b>-7,93</b> | 36             | "        |
| % Immigrants (Q4)     | -4,33                 | 40            | 3,26         | 48             | "        |
| % Becaris (Q1)        | <b>10,93</b>          | 15            | <b>10,47</b> | 17             | Taula 29 |
| % Becaris (Q2)        | -8,97                 |               | -6,83        | 21             | "        |
| % Becaris (Q3)        | -6,02                 | 31            | 0,75         | 33             | "        |
| % Becaris (Q4)        | -4,00                 | 44            | 1,76         | 52             | "        |
| Complexitat A         | <b>10,47</b>          | 8             | -3,51        | 11             | Taula 30 |
| Complexitat B         | 1,81                  | 58            | 3,99         | 65             | "        |
| Complexitat C         | <b>-18,74</b>         | 37            | -2,81        | 40             | "        |
| % CB Idiomes (Q1)     |                       |               | -4,35        | 45             | Taula 31 |
| % CB Idiomes (Q2)     |                       |               | 3,43         | 37             | "        |
| % CB Idiomes (Q3)     |                       |               | -3,56        | 22             | "        |
| % CB Idiomes (Q4)     |                       |               | -3,45        | 19             | "        |
| % CB Socials/Nat (Q1) | -4,22                 | 38            |              |                | Taula 32 |
| % CB Socials/Nat (Q2) | -0,44                 | 26            |              |                | "        |
| % CB Socials/Nat (Q3) | 0,07                  | 29            |              |                | "        |
| % CB Socials/Nat (Q4) | <b>-11,94</b>         | 17            |              |                | "        |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.7. Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de regressió amb *matching* : 2on ESO**

|                   | Kernel matching |        |              |             | One-to-one <i>matching</i> |             |          |             | Núm. tractats* |          |          | Annex C  |
|-------------------|-----------------|--------|--------------|-------------|----------------------------|-------------|----------|-------------|----------------|----------|----------|----------|
|                   | Castellà        | Català | Abandon.     | Promoció    | Castellà                   | Català      | Abandon. | Promoció    | Castellà/cat   | Abandon. | Promoció |          |
| TOTAL             | -2,15           | 0,34   | 0,31         | 1,45        | -2,23                      | 0,96        | 0,06     | 0,79        | 216            | 192      | 214      | Taula 33 |
| Públics           | -0,69           | 0,12   | 0,45         | 1,97        | -0,37                      | 1,96        | -0,05    | 0,54        | 122            | 110      | 121      | Taula 34 |
| Concertats        | -4,79           | -0,42  | 0,22         | 0,89        | -4,56                      | -1,15       | 0,49     | 1,48        | 94             | 82       | 93       | Taula 35 |
| % Immigrants (Q1) | -5,33           | -3,49  | 0,16         | 1,14        | -6,57                      | -5,15       | 0,       | -0,59       | 29             | 25       | 29       | Taula 36 |
| % Immigrants (Q2) | -4,46           | -0,50  | 0,28         | 0,43        | -2,86                      | 0,67        | 0,16     | -1,42       | 43             | 40       | 43       | Taula 37 |
| % Immigrants (Q3) | -2,13           | 0,89   | -0,06        | 1,79        | -2,07                      | 0,27        | -0,03    | 0,43        | 68             | 58       | 66       | Taula 38 |
| % Immigrants (Q4) | 1,28            | 3,63   | 0,57         | 2,07        | 2,55                       | <b>6,89</b> | -0,03    | 2,12        | 76             | 69       | 76       | Taula 39 |
| % Becaris (Q1)    | -4,63           | -2,43  | <b>-0,75</b> | -0,65       | -4,49                      | 1,57        | -0,55    | -0,45       | 30             | 25       | 30       | Taula 40 |
| % Becaris (Q2)    | -5,22           | -1,52  | -0,06        | 1,77        | -2,44                      | -1,59       | 0,08     | 0,71        | 55             | 51       | 54       | Taula 41 |
| % Becaris (Q3)    | -2,80           | 1,29   | 0,50         | 2,17        | -4,00                      | 3,01        | 0,33     | 1,23        | 58             | 50       | 57       | Taula 42 |
| % Becaris (Q4)    | 2,74            | 1,97   | <b>0,97</b>  | 0,56        | 4,99                       | 4,64        | 0,32     | 0,88        | 73             | 66       | 73       | Taula 43 |
| % CB Idiomes (Q1) | -0,11           | 1,78   | 0,90         | 1,39        | 0,87                       | 3,61        | 0,18     | 0,31        | 71             | 63       | 69       | Taula 44 |
| % CB Idiomes (Q2) | <b>-6,05</b>    | -4,05  | 0,02         | -0,47       | -6,82                      | -3,07       | 0,44     | -0,69       | 65             | 60       | 65       | Taula 45 |
| % CB Idiomes (Q3) | -2,76           | 0,42   | -0,24        | <b>3,97</b> | -2,60                      | -1,22       | -0,24    | <b>4,73</b> | 49             | 41       | 49       | Taula 46 |
| % CB Idiomes (Q4) | -6,32           | -4,91  | -0,06        | 1,92        | -4,05                      | -4,57       | 0,50     | -2,47       | 31             | 28       | 31       | Taula 47 |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.8.** Estimació de l'impacte dels PEE (segons curs d'inici) mitjançant models de regressió amb *matching* : 2on ESO\*

| Kernel matching | One-to-one matching |        |              | Núm. tractats** |          |        |              |          |              |              |          |
|-----------------|---------------------|--------|--------------|-----------------|----------|--------|--------------|----------|--------------|--------------|----------|
|                 | Castellà            | Català | Abandonament | Promoció        | Castellà | Català | Abandonament | Promoció | Castellà/cat | Abandonament | Promoció |
| PEE 04-05       | -1,81               | -0,56  | <b>1,19</b>  | 0,77            | -1,42    | 0,42   | 0,87         | 0,37     | 63           | 52           | 62       |
| PEE 05-06       | -1,48               | 1,48   | -0,02        | 1,51            | -2,04    | 1,56   | -0,17        | 0,82     | 89           | 84           | 89       |
| PEE 06-07       | -4,56               | 1,06   | 0,28         | 1,84            | -4,75    | 1,94   | 0,00         | 0,89     | 40           | 36           | 39       |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Els resultats complets es poden consultar a la taula 48 de l'annex C

\*\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.9. Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de DD : 2on d'ESO**

|                   | CB Llengua |               | CB Matemàtiques |                | Annex    |
|-------------------|------------|---------------|-----------------|----------------|----------|
|                   | Impacte    | Núm. tractats | Impacte         | Núm. tractats* |          |
| TOTAL             | -0,11      | 223           | -1,34           | 225            | Taula 49 |
| Públics           | 1,56       | 124           | -0,51           | 125            | Taula 50 |
| Concertats        | -1,44      | 99            | -1,78           | 100            | "        |
| % Immigrants (Q1) | -1,70      | 30            | <b>-6,06</b>    | 30             | Taula 51 |
| % Immigrants (Q2) | 3,08       | 48            | 1,62            | 48             | "        |
| % Immigrants (Q3) | -3,17      | 61            | -2,34           | 62             | "        |
| % Immigrants (Q4) | 1,84       | 84            | 0,56            | 85             | "        |
| % Becaris (Q1)    | -1,07      | 32            | -5,19           | 32             | Taula 52 |
| % Becaris (Q2)    | -0,68      | 46            | -2,24           | 46             | "        |
| % Becaris (Q3)    | -0,53      | 59            | -1,27           | 59             | "        |
| % Becaris (Q4)    | 0,87       | 86            | 1,47            | 88             | "        |
| % CB Idiomes (Q1) | -3,06      | 83            |                 |                | Taula 53 |
| % CB Idiomes (Q2) | 1,34       | 66            |                 |                | "        |
| % CB Idiomes (Q3) | -0,19      | 44            |                 |                | "        |
| % CB Idiomes (Q4) | 0,04       | 30            |                 |                | "        |
| % CB Mates (Q1)   |            |               | -5,06           | 86             | Taula 54 |
| % CB Mates (Q2)   |            |               | -2,14           | 58             | "        |
| % CB Mates (Q3)   |            |               | -2,40           | 55             | "        |
| % CB Mates (Q4)   |            |               | 1,83            | 26             | "        |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.10. Estimació de l'impacte dels PEE (segons curs d'inici) mitjançant models de DD : 2on d'ESO\***

|           | CB Llengua |                 | CB Matemàtiques |                 |
|-----------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|           | Impacte    | Núm. tractats** | Impacte         | Núm. tractats** |
| PEE 04-05 | 3,26       | 65              | 1,82            | 66              |
| PEE 05-06 | -1,5       | 95              | -2,39           | 95              |
| PEE 06-07 | -1,1       | 38              | -2,13           | 39              |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Els resultats complets poden consultar-se a la taula 55 de l'annex C

\*\* Tractats: centres amb PEE.



**Taula 6.11.** Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de regressió amb *matching* : 4rt d'ESO

|                   | Kernel matching |              | One-to-one <i>matching</i> |           | Núm. tractats* |           | Annex C  |
|-------------------|-----------------|--------------|----------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                   | Abandonament    | Dispersió    | Abandonament               | Dispersió | Abandonament   | Dispersió |          |
| TOTAL             | <b>1,39</b>     | -1,24        | <b>1,16</b>                | -0,62     | 244            | 199       | Taula 56 |
| Públics           | <b>1,70</b>     | -0,06        | 1,32                       | -0,06     | 146            | 123       | Taula 57 |
| Concertats        | 0,70            | <b>-3,37</b> | 0,97                       | -0,91     | 98             | 76        | "        |
| % Immigrants (Q1) | 0,19            | <b>-6,45</b> | 1,45                       | -3,06     | 37             | 33        | Taula 58 |
| % Immigrants (Q2) | -0,41           | -2,04        | -0,59                      | -2,93     | 40             | 31        | "        |
| % Immigrants (Q3) | <b>1,51</b>     | 1,04         | <b>1,75</b>                | 3,19      | 69             | 55        | Taula 59 |
| % Immigrants (Q4) | 2,23            | -1,60        | 1,76                       | -1,11     | 98             | 80        | "        |
| % Becaris (Q1)    | 0,64            | -1,84        | 0,49                       | -1,99     | 38             | 32        | Taula 60 |
| % Becaris (Q2)    | 0,87            | -2,24        | 1,00                       | -0,47     | 57             | 46        | "        |
| % Becaris (Q3)    | <b>2,40</b>     | -2,57        | <b>2,62</b>                | -2,45     | 58             | 43        | Taula 61 |
| % Becaris (Q4)    | <b>1,41</b>     | -3,14        | 0,40                       | -2,60     | 91             | 78        | "        |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE

**Taula 6.12.** Estimació de l'impacte dels PEE (segons curs d'inici) mitjançant models de regressió amb *matching* : 4rt d'ESO\*

|           | Kernel matching |           | One-to-one <i>matching</i> |           | Núm. tractats** |           |
|-----------|-----------------|-----------|----------------------------|-----------|-----------------|-----------|
|           | Abandonament    | Dispersió | Abandonament               | Dispersió | Abandonament    | Dispersió |
| PEE 04-05 | <b>2,00</b>     | -1,44     | <b>1,77</b>                | -1,24     | 76              | 63        |
| PEE 05-06 | <b>1,32</b>     | -0,10     | <b>1,25</b>                | 0,96      | 102             | 82        |
| PEE 06-07 | 1,05            | -0,29     | 0,66                       | 0,00      | 42              | 33        |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Els resultats complets poden consultar-se a la taula 62 de l'annex C

\*\* Tractats: centres amb PEE.

**Taula 6.13.** Estimació de l'impacte dels PEE mitjançant models de DD : 4rt d'ESO

|                   | Graduació    | Certificació | Repetició   | Núm. tractats* | Annex C  |
|-------------------|--------------|--------------|-------------|----------------|----------|
| TOTAL             | 0,22         | <b>-2,32</b> | <b>1,97</b> | 269            | Taula 63 |
| Públics           | 0,52         | -1,11        | 0,50        | 163            | Taula 64 |
| Concertats        | -1,15        | -0,36        | 1,51        | 106            | "        |
| % Immigrants (Q1) | -3,47        | 1,06         | 2,40        | 41             | Taula 65 |
| % Immigrants (Q2) | 0,67         | -1,56        | 0,89        | 46             | "        |
| % Immigrants (Q3) | 1,04         | -2,23        | 1,32        | 75             | "        |
| % Immigrants (Q4) | 1,58         | -1,29        | -0,63       | 107            | "        |
| % Becaris (Q1)    | <b>-4,01</b> | -0,47        | <b>4,42</b> | 40             | Taula 66 |
| % Becaris (Q2)    | 0,62         | <b>-4,47</b> | <b>3,62</b> | 65             | "        |
| % Becaris (Q3)    | 1,01         | 0,30         | -1,39       | 65             | "        |
| % Becaris (Q4)    | 1,01         | -1,48        | 0,37        | 99             | "        |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Tractats: centres amb PEE

**Taula 6.14.** Estimació de l'impacte dels PEE (segons curs d'inici) mitjançant models de DD : 4rt d'ESO\*

|           | Graduació | Certificació | Repetició   | Núm. tractats** |
|-----------|-----------|--------------|-------------|-----------------|
| PEE 04-05 | 1,67      | <b>-4,38</b> | <b>2,50</b> | 87              |
| PEE 05-06 | -0,65     | -0,10        | 0,53        | 107             |
| PEE 06-07 | -0,02     | -2,63        | 2,68        | 46              |

En negreta, coeficient estadísticament significatiu a  $p < 0,05$ .

\* Els resultats complets poden consultar-se a la taula 67 de l'annex C

\*\* Tractats: centres amb PEE.



### 6.3 Limitacions de l'anàlisi

La robustesa d'una avaluació d'impacte que utilitzi tècniques no experimentals, com és el cas de la que aquí hem presentat, depèn en última instància de la riquesa i exhaustivitat de les dades que s'hagin fet servir en l'estimació dels models estadístics. En el nostre cas, les principals limitacions fan referència als aspectes següents:

- A excepció de la informació relativa als *outcomes* de “finalització” a quart d'ESO (graduació, repetició i acreditació), que abasta quatre cursos escolars i la pràctica totalitat de centres, les dades per a la resta d'*outcomes* amb informació longitudinal (competències bàsiques a sisè de primària i segon d'ESO) són de pitjor qualitat: no abasten tots els centres i es limiten a pocs cursos escolars. Ambdues limitacions afecten la robustesa dels models de DD estimats: d'una banda, donat que no tots els centres han estat inclosos en l'anàlisi, la generalització dels resultats obtinguts al conjunt de centres educatius pot ser parcialment errònia; d'altra banda, en utilitzar un horitzó temporal limitat, pot es argumentar que no ha passat el temps suficient com per poder detectar els possibles efectes positius derivats del programa.
- En el cas dels models de *matching*, malgrat que hem intentat mitigar el biaix de selecció controlant per un conjunt ampli de factors, podrien romandre algunes diferències entre centres participants i no participants en factors no observables que podríem estar atribuint erròniament al programa. En qualsevol cas, per a poder qüestionar els resultats obtinguts, cal explicitar quins poden ser aquests factors i, més important encara, quins són els motius per pensar que es distribueixen de manera diferent entre centres participants i no participants.
- L'indicador de complexitat que s'utilitza per classificar els centres és una síntesi valuosa d'aquell conjunt de factors que, a parer dels inspectors, diferencien els centres pel que fa al rendiment acadèmic potencial que pot esperar-se en cada cas. Per aquest motiu, l'hem feta servir en l'estimació dels impactes com a variable de control i també a l'hora de desagregar els efectes per tipologies de centres. Ara bé, malgrat la seva importància, l'elevat percentatge de centres per als quals aquesta variable no es troba codificada (prop del 50%) n'ha limitat la seva potencialitat.
- Finalment, tant per als models de *matching* com per als de dobles diferències, el fet de disposar d'informació tan sols a nivell de centre ha condicionat la robustesa

dels resultats derivats de les desagregacions dels impactes, ja que per a algunes de les categories analitzades el número d'observacions pel que fa als centres participants ha estat molt baix. En aquest sentit, hagués estat molt oportú disposar d'informació sobre els *outcomes* a nivell d'alumne, ja que ens hauria permès incrementar notablement les possibilitats de l'anàlisi en veure's multiplicat exponencialment el número d'unitats tractades i no tractades sobre les quals realitzar les desagregacions.

## 6.4 Anàlisi qualitativa dels impactes

La disponibilitat de dades ha limitat l'estimació quantitativa de l'impacte als *outcomes* relacionats amb el rendiment acadèmic. Per a la resta de variables sobre les quals el programa pretén incidir (relacionades amb altres dimensions de l'èxit educatiu i la cohesió social), aquesta secció sintetitza les percepcions dels impactes expressades en les entrevistes semiestructurades a inspectors d'educació, coordinadors LIC, directors de serveis territorials, assessors LIC, tècnics municipals de referència i representants d'entitats implicades en els PEE:

**En general, els entrevistats tenen dificultats per identificar els impactes del programa.**

Els entrevistats esmenten fins a quatre aspectes que dificulten la identificació de millores atribuïbles als PEE:

- Donat que els objectius estratègics del programa són intangibles, els impactes són difícilment mesurables. Per exemple, un tècnic municipal argumenta que *“hi ha aspectes del benestar que no es poden mesurar en números. Com mesures cohesió social del poble? Això, en tot cas, se sent, s'intueix, es nota...”* [D1]. Tanmateix, el cap d'un servei territorial esmenta que *“quan parles de resultats tot es justifica en què els resultats són intangibles, però precisament perquè els resultats no són evidents cal fer un esforç més gran per objectivar-los”* [D2].
- Les millores derivades del programa són petites i acumulatives, per la qual cosa només són perceptibles a mig o llarg termini. Per exemple, un tècnic municipal constata que *“calen molts esforços per produir un canvi molt petit. Aquests canvis*



*es van acumulant un darrera l'altre. Però per veure alguna cosa de resultats cal temps" [D3].*

- Diverses activitats dels PEE s'externalitzen a diversos proveïdors (associacions, entitats, etc.), la qual cosa dóna lloc a una elevada heterogeneïtat en la implementació del programa. Aquest fet dificulta la rendició de comptes i la comparació entre actuacions realitzades en diferents municipis o centres educatius. Un inspector explica que: *"a l'hora de demanar comptes, per exemple, del taller d'estudi assistit, com ho fas si tens 20 o 30 proveïdors diferents que ho fan tots de manera diferent i amb objectius diferents?" [D4].*
- L'avaluació i la gestió del coneixement en el si del programa està poc desenvolupada. La major part dels entrevistats reconeixen que, més enllà dels comentaris inclosos a les memòries que es lliuren al Departament d'Educació, no se sol realitzar una anàlisi sistemàtica que permeti identificar les actuacions de major èxit.

**La percepció de l'impacte es basa sovint en indicadors d'activitat, especialment, en el número de participants.**

Les dificultats per mesurar els impactes dels PEE fan que l'assistència (d'alumnes, famílies, etc.) a les activitats ofertes sigui l'indicador d'assoliment dels objectius més esmentat. Existeix una assumpció generalitzada que una major participació en les activitats dels PEE està automàticament associada a millores en termes de cohesió social i d'èxit escolar. Una tècnica municipal ho narra així: *"Aquest és un pla de tothom i per a tothom. Quan més hi participin els nanos millor per a ells i per al poble" [D5].*

**Els entrevistats coincideixen a dir que l'impacte sobre el rendiment acadèmic i les condicions d'escolarització ha estat limitat.**

La percepció més freqüentment expressada és que l'impacte directe dels PEE sobre l'èxit acadèmic ha estat modest. Així, una coordinadora LIC manifesta que *"les taxes de fracàs escolar i absentisme segueixen sent bàsicament les mateixes que hi havia quan varem començar el PEE" [D6].*

No obstant això, són freqüents les referències a elements mitjançant els quals els PEE podrien estar contribuint de forma indirecta i no immediata a millorar el rendiment

acadèmic dels alumnes, tals com una major proximitat entre pares i mares i l'escola, un increment de les expectatives i aspiracions educatives dels alumnes i de les seves famílies, l'ús del temps extraescolar en activitats de lleure educatiu, o l'ús de noves metodologies d'ensenyament del català basades en el joc i la diversió.

Entre les actuacions dels PEE, els tallers d'estudi assistit són, amb diferència, els més esmentats com a exemple d'activitat en què es detecta un impacte positiu sobre l'èxit educatiu. La bona valoració amb què els entrevistats s'hi solen referir contrasta amb les percepcions sobre el baix impacte sobre el rendiment acadèmic dels PEE en el seu conjunt. El fet que molts centres ja disposessin d'aquest tipus de reforç abans del pla d'entorn explica, i que altres centres en disposin sense formar part d'un pla d'entorn, explica possiblement, que molts informants no identifiquin els tallers d'estudi assistit amb els PEE.

**La percepció més generalitzada és que els impactes dels PEE es concentren en una millora de la cohesió social.**

Els entrevistats perceben que els PEE milloren la cohesió social del municipi malgrat no tinguin una noció unívoca del concepte ni dels mecanismes pels quals els PEE contribueixen a la cohesió.

- D'una banda, s'esmenten els beneficis derivats d'una participació en les activitats extraescolars més inclusiva; això és, la participació en colònies, sortides i excursions d'alumnes que abans en quedaven exclosos per qüestions econòmiques i/o culturals, per efecte dels ajuts econòmics i de la millora de la interlocució amb les famílies derivats dels plans d'entorn.
- D'altra banda, alguns entrevistats es refereixen al desenvolupament d'un sentiment de pertinença a la comunitat ("*a sentir-se part del municipi*" [D6]); entre els alumnes en major risc d'exclusió social, i fonamentalment en els de famílies immigrades. En aquest sentit, les actuacions esmentades són les que contribueixen a millorar el coneixement de l'entorn (ja sigui l'entorn físic com les tradicions i la cultura) i les activitats que generen nous espais de convivència entre alumnes i famílies d'origen divers ("*es tracta de ser-hi tots, participar-hi tots*" [D7]; "*en les activitats dels PEE tothom pot fer el mateix i els alumnes immigrants se socialitzen amb els autòctons, aprenen a ser d'aquí, del poble*" [D8])



- En altres ocasions, l'impacte al·ludit pels entrevistats és el desenvolupament d'un ambient més favorable a la diversitat cultural, derivat tant de les actuacions en què la població immigrada participa en igualtat de condicions que la població autòctona com de les actuacions que, de forma explícita, promouen el coneixement de la cultura i tradicions d'origen de les famílies nouvingudes entre la població nadiua.
- Finalment, alguns entrevistats es refereixen a la contribució dels PEE a la cohesió social en termes de contenció de conflictes socials (*"sense PEE hauríem d'anar a apagar focs perquè hi haurien més conflictes ètnics. Què passaria si tots aquests nens immigrants estiguessin al carrer enlloc de jugant a futbol?"* [D9])

**De manera reiterada, els entrevistats identifiquen la població immigrada com la principal beneficiària de les actuacions dels PEE.**

Els entrevistats coincideixen a assenyalar els alumnes i famílies immigrants com a aquells que més s'han beneficiats dels PEE, tant en termes de millora del rendiment educatiu (*"els tallers d'estudi assistit prevenen el fracàs escolar dels alumnes immigrants. Els autòctons, al final, acaben agafant professors particulars"* [D10].) com de cohesió social (*"beneficiats en sortim tots perquè ens cohesiona socialment. Però els que més són el col·lectiu d'alumnes immigrants, que d'altra manera no podrien fer esport, no tindrien reforç escolar i s'estarien al carrer"* [D11].)

**Les percepcions sobre els beneficis del programa s'estenen a d'altres aspectes instrumentals, relacionats amb les formes de treballar dels professionals i agents educatius d'un territori.**

Concretament, aquestes percepcions de millora inclouen els següents elements:

- Els PEE han permès consolidar relacions entre diferents professionals del sistema educatiu prèvies a la incorporació del municipi al programa. Així mateix, es posa èmfasi en la relació entre tècnics municipals de l'ajuntament i coordinadors LIC. D'aquesta manera ho descriu un coordinador LIC: *"també s'ha pogut fomentar la relació més coordinada entre ciutat/territori i polítiques d'educació. Abans els tècnics d'educació no tenien res a veure amb els tècnics d'ajuntaments"* [D12].

- Els PEE han estat capaços de vertebrar diferents actuacions educatives d'un territori sota un mateix denominador comú. El PEE sovint es descriu com un 'paraigües' que dona coherència i estructura a les actuacions municipals de política educativa i juvenil d'un territori. Un tècnic municipal explica que *"els PEE ens han permès coordinar una mica millor les iniciatives que ja existien al territori, en alguns casos amb més èxit que en d'altres, per descomptat. Abans hi havia iniciatives però estaven desperdigades. Eren com bolets"* [D13].
- Els PEE han suposat per a molts municipis i centres escolars un increment de recursos econòmics per a portar a terme activitats educatives. Un assessor LIC comenta que *"tots els centres del municipi volen entrar al PEE perquè saben que el que es planifica a principis d'any es fa segur"* [D14]
- S'ha produït un canvi de mentalitat en els centres, que *"han obert una mica més els ulls cap a l'entorn, cap a les altres instàncies públiques"* [D15].

## 6.5 Síntesi

- En aquest capítol hem pretès avaluar els **impactes** dels PEE, que no són sinó els canvis que s'hagin pogut produït en els *outcomes* d'interès atribuïbles causalment a l'acció del programa. L'estimació d'aquests impactes s'ha dut a terme mitjançant tècniques d'avaluació **quasi-experimentals** que, d'una banda, s'aproximen a la quantificació dels efectes del programa comparant els *outcomes* dels centres participants amb centres sense PEE i, de l'altra, realitzen aquesta comparació tenint en compte les diferències que hi ha entre uns i altres (en la composició de l'alumnat, naturalesa del centre, etc.). Els *outcomes* analitzats corresponen a diverses dimensions del **rendiment acadèmic**, com ara les competències bàsiques o les taxes de graduació, mesurats de forma separada per a tres cursos acadèmics en particular (sisè de primària, segon i quart d'ESO). El fet de restringir l'anàlisi a variables de rendiment acadèmic s'explica perquè són les úniques sobre les que els PEE pretenen incidir per a les quals es disposa d'informació quantitativa.
- Tanmateix, abans de d'estimar pròpiament l'impacte del programa mitjançant les tècniques quasi-experimentals esmentades, el capítol porta a terme una **anàlisi descriptiva** en què es comparen (sense cap ajust estadístic) els *outcomes* dels centres amb i sense PEE, amb alguns resultats d'interès:





1. En primer lloc, tant a sisè de primària com a segon d'ESO, la comparativa entre centres pel que fa a les competències bàsiques revela dos aspectes coincidents: d'una banda, quan tan sols es disposa d'informació post-tractament sobre els resultats de les proves (curs 2008/2009), s'observa un pitjor rendiment mitjà en els centres públics participants que en els no participants de la mateixa naturalesa; d'altra banda, per aquelles proves repetides al llarg del temps, s'observa una tendència a la baixa en els percentatges d'aprovat dels centres públics, amb independència que hagin participat o no en un PEE.
  2. Així mateix, respecte als *outcomes* de quart d'ESO amb informació post-tractament únicament, s'observen unes majors taxes d'abandonament entre els centres participants als PEE però cap tipus de diferència pel que fa a la dispersió de les notes.
  3. Finalment, amb referència a l'evolució de les taxes de graduació, certificació i repetició a quart d'ESO, s'observa un mateix patró en el centres públics al marge d'haver participat o no en un PEE: d'una banda, augmenten de manera notable les taxes de graduació i, de l'altra, entre aquells que no es graduen, es produeix un fort decrement en les taxes de certificació i un augment molt significatiu en les de repetició.
- Els principals resultats que s'han obtingut pel que fa als possibles **impactes dels PEE** sobre els *outcomes* analitzats són els següents:
    1. En primer lloc, quan s'estudia l'impacte d'haver participat en el programa, els únics efectes significatius que es detecten són sobre algun dels *outcomes* de quart d'ESO, concretament les taxes de repetició (augmenten) i acreditació (disminueixen), essent els impactes nuls per a la resta d'*outcomes* (competències bàsiques, abandonament, promoció, etc.) tant de quart d'ESO com dels altres dos cursos analitzats.
    2. D'altra banda, la manca general d'impactes es manté quan es té en compte el major o menor temps d'exposició al programa dels centres participants, de tal manera que els efectes tendeixen en general a ser nuls tant per als centres de la primera onada (curs 2004/2005) com per als d'onades posteriors.
    3. Finalment, pel que fa a l'anàlisi desagregada dels impactes segons les característiques dels centres, els resultats obtinguts no revelen efectes diferencials del programa per a aquells centres amb situacions més desfavorides: així, tret d'algunes excepcions ocasionals, els impactes també

tendeixen a ser nuls per a aquells centres amb majors percentatges d'alumnes immigrants i de becaris, així com per a aquells amb pitjors resultats previs a la intervenció (curs 2004/2005) en les proves de competències bàsiques.

- L'anàlisi realitzada s'ha centrat en avaluar l'impacte del programa sobre un conjunt d'*outcomes* relacionats amb el rendiment acadèmic, i ha deixat de banda, atesa la manca d'informació quantitativa, l'anàlisi dels possibles efectes sobre d'altres *outcomes* que resulten igualment prioritari per al programa: en particular, millorar les transicions escola-treball, incrementar l'ús del català o millorar el grau de cohesió social. En tots aquests casos, donat que els registres administratius dels centres no contenen informació rutinària sobre aquestes qüestions, avaluar-ne rigorosament l'impacte hagués exigint dissenyar una operació estadística de recollida de dades, que inclogués tant centres participants com no participants, abans i després de la posada en marxa del programa.
- En absència d'aquesta possibilitat, l'avaluació dels impactes sobre aquestes altres dimensions s'ha hagut de limitar a les percepcions dels actors relacionats amb el programa (directors de centre, inspectors, assessors LIC, tècnics municipals, etc) expressades en entrevistes semi-estructurades. Les principals conclusions d'aquesta **anàlisi qualitativa** són les següents:
  1. En general, els entrevistats tenen dificultats per identificar els impactes del programa degut a que els entrevistats perceben que algunes millores no són mesurables, es fan visibles només a mig o llarg termini, i el sistema d'avaluació i gestió de coneixement del programa està poc desenvolupat.
  2. La percepció de l'impacte es basa sovint en indicadors d'activitat, especialment en el número de participants. Les dificultats per mesurar els impactes dels PEE fan que l'assistència (d'alumnes, famílies, etc.) a les activitats ofertes sigui l'indicador d'assoliment dels objectius més esmentat.
  3. Els entrevistats coincideixen a dir que l'impacte sobre el rendiment acadèmic i les condicions d'escolarització ha estat limitat. No obstant això, són freqüents les referències a elements mitjançant els quals els PEE podrien estar contribuint de forma indirecta i no immediata a millorar el rendiment acadèmic dels alumnes, tals com una major proximitat entre pares i mares i l'escola, un increment de les expectatives i aspiracions educatives dels alumnes i de les seves famílies, l'ús del temps extraescolar en activitats de lleure educatiu, o



l'ús de noves metodologies d'ensenyament del català basades en el joc i la diversió.

4. La percepció més generalitzada és que els impactes dels PEE es concentren en una millora de la cohesió social. Els mecanismes esmentats pels quals es produiria aquest impacte són: els beneficis derivats d'una participació en les activitats extraescolars més inclusiva; això és, la participació en colònies, sortides i excursions d'alumnes que abans en quedaven exclosos per qüestions econòmiques i/o culturals; 2) el desenvolupament d'un sentiment de pertinença a la comunitat ("*a sentir-se part del municipi*") entre els alumnes en major risc d'exclusió social, i fonamentalment en els de famílies immigrades; 3) el desenvolupament d'un ambient més favorable a la diversitat cultural, derivat tant de les actuacions en què la població immigrada participa en igualtat de condicions que la població autòctona com de les actuacions que, de forma explícita, promouen el coneixement de la cultura i tradicions d'origen de les famílies novingudes entre la població nadiua; i 4) la contenció de conflictes per la generació d'espais de lleure controlats (això és, el pati de les escoles o les instal·lacions esportives enlloc de les places i els carrers).
5. De manera reiterada, els entrevistats identifiquen la població immigrada com la principal beneficiària de les actuacions dels PEE, tant en termes de millora del rendiment educatiu com de cohesió social.
6. Les percepcions sobre els beneficis del programa s'estenen a d'altres aspectes instrumentals, relacionats amb les formes de treballar dels professionals i agents educatius d'un territori. Concretament, aquestes percepcions de millora inclouen els següents elements: 1) els PEE han permès consolidar relacions entre diferents professionals del sistema educatiu prèvies a la incorporació del municipi al programa; 2) han estat capaços de vertebrar diferents actuacions educatives d'un territori sota un mateix denominador comú; 3) han comportat un increment de recursos econòmics per a portar a terme activitats educatives i 4) s'ha produït un canvi de mentalitat en els centres, que han obert una mica més els ulls cap a l'entorn, cap a les altres instàncies públiques.

## 7. Conclusions i recomanacions

Els plans d'entorn van ser concebuts com a instruments per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. En aquest sentit, el disseny i desenvolupament d'un PEE pretenien induir una “nova cultura organitzativa d'*aprenentatge en xarxa*, basada en els principis de coresponsabilització, participació i implicació de tots els agents educatius”, que proveís continuïtat i coherència a les accions dels diferents agents educatius que operen en l'àmbit familiar, de l'educació formal, no formal i informal d'un territori. En darrer terme, la consolidació d'aquesta nova cultura de funcionament havia de menar a l'assoliment dels dos objectius estratègics del programa: l'èxit educatiu per a tot l'alumnat i la cohesió social.

A la pràctica, el disseny dels PEE configura un programa complex: interpreta l'entorn en diversos nivells, des del familiar fins al barri o la comunitat en sentit extens; i mentre que en alguns aspectes concep els actors de l'entorn com a beneficiaris de determinats serveis educatius no estrictament acadèmics, en d'altres s'espera que esdevinguin participants actius d'una reforçada governança local de l'educació. A més, els PEE incorporen els instruments de planificació estratègica a les relacions de l'escola amb el seu entorn, contenen un component compensatori implícit, en tant que prioritzen els barris i centres educatius en què s'acumulen més desavantatges; i promouen la transversalitat administrativa, tant per a la integració de diferents serveis i formes de suport per als infants i joves, com per a la vinculació de l'educació amb els processos de regeneració de barris i de desenvolupament comunitari.

En plantejar el projecte d'avaluació, els responsables del Departament d'Educació van manifestar que les seves necessitats d'informació se centraven, fonamentalment, en el procés d'implementació del programa, donada la incertesa pròpia de les intervencions innovadores, complexes i en què participen múltiples actors. En aquest sentit, en la introducció d'aquest document plantejàvem dues preguntes principals: en primer lloc, i atès que el programa no ateny tot el territori, ens demanàvem en quin grau la selecció de municipis i centres educatius ha respost veritablement a un criteri compensatori, és a dir, ha prioritzat els municipis i centres educatius amb una major concentració de risc d'exclusió social i baix rendiment educatiu. En segon lloc, ens qüestionàvem sobre la fidelitat amb què el desenvolupament pràctic dels PEE ha respost al disseny del programa i, més concretament, a la capacitat que el programa ha tingut de promoure



actuacions innovadores, alineades amb els objectius estratègics dels PEE, i de caràcter addicional respecte a les activitats que ja es realitzaven amb anterioritat al programa.

D'altra banda, l'informe d'avaluació interna dels PEE que havia realitzat el mateix Departament d'Educació amb anterioritat a aquest estudi conclouia que l'increment del percentatge de graduats d'ESO de l'alumnat dels PEE havia estat superior que el de la resta d'alumnat de Catalunya, si bé el mateix informe apuntava que les diferències entre ambdós tipus d'alumnat i entre els centres educatius en què estudiaven esbiaixaven aquesta comparació. En conseqüència, els responsables del programa sol·licitaven una nova avaluació d'impacte que permetés estimar relacions causals entre els PEE i els indicadors d'èxit educatiu, controlant per als factors que confonen l'associació i ampliant els indicadors d'èxit utilitzats.

En aquest capítol sintetitzem les respostes a les tres preguntes d'avaluació plantejades i exposem les recomanacions per a la millora del programa que, al nostre entendre, se'n deriven. En plantejar aquestes recomanacions hem tingut en compte el moment d'especial rellevància en què es troba el programa. D'una banda, perquè s'està completant una fase pilot, i escau als responsables del Departament d'Educació decidir sobre la possible generalització del programa o d'una part dels seus components, i els criteris amb què s'hauria de produir aquesta generalització. De l'altra, perquè la Llei 12/09 de 10 de juliol d'educació preveu l'extensió a tot el territori de les zones educatives com a estructures de governança local de l'educació, així com el desenvolupament de l'autonomia dels centres educatius. Les recomanacions d'aquest capítol pretenen contribuir a afrontar el repte d'imbricar el programa dels PEE amb el nou context que determina la nova Llei.

## **7.1 La selecció de municipis i centres educatius**

Atès que els dos objectius estratègics del programa són la cohesió social i l'èxit educatiu, la selecció hauria de donar prioritat als municipis i centres educatius amb una major concentració de risc d'exclusió social i de baix rendiment educatiu. En aquest sentit, a partir de la informació disponible sobre variables relacionades amb aquests dos factors, com ara els percentatges d'alumnes immigrants i de becaris de llibres, l'avaluació ha tractat d'analitzar en quina mesura la selecció de municipis i centres ha tendit a prioritzar aquells en què s'acumulen majors desavantatges.

Els resultats de l'avaluació mostren que, en termes generals, la selecció s'ha produït seguint un criteri fonamentalment compensatori, si bé no ha fet de forma estricta. Així, els

municipis participants es troben, predominantment, per sobre la mitjana del percentatge d'alumnes immigrants i de la de becaris de llibres del conjunt de municipis de Catalunya; tanmateix, destaca que un de cada quatre municipis participants se situa per sota la mitjana en totes dues variables. Al seu torn, els centres educatius participants es distingeixen de la resta per acollir un alumnat amb majors dificultats educatives i socioeconòmiques: tendeixen a tenir assignat un indicador de nivell socioeconòmic inferior, majors percentatges d'alumnes immigrants i de becaris, i un pitjor rendiment en les proves de competències bàsiques realitzades amb anterioritat a l'inici del programa. Destaca la variació en els criteris de selecció de centres al llarg dels tres anys en què es van incorporar nous plans al programa, talment que el 2004 destaca per la influència de les necessitats de l'alumnat (un nivell socioeconòmic i de resultats en les proves de competències bàsiques baixos), mentre que el 2005 i el 2006 van prendre major importància els criteris de distribució territorial. En síntesi, l'anàlisi mostra tant la voluntat del Departament d'Educació i dels ajuntaments de prioritzar els territoris i centres educatius amb majors necessitats, com la manca d'uns criteris explícits basats en la informació disponible sobre la composició de l'alumnat per fer-ho, i la influència d'altres criteris de selecció, com ara la distribució territorial i la inclusió d'una certa diversitat en la tipologia de municipis i centres participants en el programa.

Igualment, l'anàlisi dels pressupostos ha palesat una elevada variabilitat en els imports assignats per alumne que no reflecteix plenament la composició de l'alumnat. Així, el pressupost per alumne tendeix a ser més alt a mesura que creix el nombre d'alumnes amb beca de llibres però més baix a mesura que augmenta el d'alumnes immigrants, si bé cap de les dues associacions resulta estadísticament significativa. La ponderació del pressupost amb les necessitats no depèn d'una única decisió, donat que el pressupost per alumne respon tant a l'assignació pressupostària del Departament d'Educació com al cofinançament aportat pels ajuntaments i els criteris d'inclusió d'un major o menor número d'escoles en cada PEE. Tanmateix, les dades reflecteixen la conveniència que el Departament d'Educació faci un seguiment continuat de la relació entre pressupost i necessitats, considerant un llindar mínim per alumne, i cercant mecanismes de compensació per als territoris i centres amb majors problemes de cohesió social i fracàs educatiu.



## 7.2 La implementació

### 7.2.1 Els objectius del programa

L'anàlisi de la implementació del programa revela l'existència d'una elevada variabilitat en la identificació de les necessitats, la concepció dels objectius i la selecció de les actuacions més adequades per assolir-los. També posa de manifest les dificultats dels agents educatius entrevistats per identificar els lligams causals que connecten les actuacions dels PEE, els objectius generals del programa i els dos grans objectius estratègics: l'èxit educatiu i la cohesió social .

Al nostre entendre, aquestes febleses en la implementació del disseny teòric dels plans d'entorn es deriva, en primer lloc, del fet que els dos grans objectius estratègics (l'èxit educatiu i la cohesió social) i els objectius generals que els concreten (per exemple, l'increment de l'equitat i la participació en el marc d'una educació inclusiva per reduir desigualtats, o la potenciació dels espais de participació i compromís cívic) són excessivament genèrics, la qual cosa facilita diferents interpretacions del programa, així com que es pugui justificar la inclusió en un PEE d'activitats molt diverses.

El caràcter inespecífic de les necessitats a satisfer i els objectius a assolir complica la gestió i el seguiment del programa, en tant que existeix un discurs orientador del programa, però no una referència clara amb la qual valorar els assoliments dels PEE i guiar la seva actuació. En aquestes circumstàncies, els agents LIC i la inspecció educativa, que havien d'actuar de frontissa entre els serveis centrals del Departament d'Educació i els PEE, han trobat dificultats per orientar la implementació dels plans d'entorn, segons relaten diversos tècnics municipals, o bé li han donat orientacions de signe força divers, segons es desprèn de les entrevistes directament realitzades a agents LIC i inspectors.

Es pot argumentar, per contra, que l'absència d'un disseny del programa més prescriptiu pot haver facilitat la diferenciació i la creativitat local en la implementació del programa. De fet, la variabilitat descrita en les concepcions i actuacions del programa així ho certifica. Tanmateix, cal tenir present que aquesta variabilitat no respon necessàriament a les especificitats de les necessitats locals, especialment tenint en compte que, en la majoria de plans d'entorn, no ha existit una diagnosi local de necessitats pròpiament dita. D'altra banda, la naturalesa d'algunes actuacions indica que aquesta diferenciació s'ha produït, almenys en part, a costa dels objectius que el Departament d'Educació va assignar al programa dels plans d'entorn.

### 7.2.2 El treball en xarxa

Les persones entrevistades han respost majoritàriament a les preguntes sobre la xarxa d'agents educatius descrivint l'estructura formal de comissions i grups de treball creada arrel del PEE. Tanmateix, aquestes estructures han estat dirigides per professionals de l'administració local i del Departament d'Educació i han comptat, generalment, amb una escassa participació tant d'entitats i famílies, especialment dels grups en risc d'exclusió a qui es pretén beneficiar. Com ha succeït en programes similars a França i el Regne Unit, la percepció per part dels professionals de l'educació dels membres de l'entorn (alumnes, famílies i comunitats) com a beneficiaris més que com a participants actius ha tendit a fer evolucionar els PEE vers la provisió de serveis, més que cap a la creació de capes de governança locals o de xarxes participatives.

Igualment, la dualitat del concepte del treball en xarxa que al mateix temps considera la creació de xarxes com una finalitat en si mateixa i un instrument per poder assolir eficaçment els objectius estratègics del programa, i l'absència d'un referent clar per orientar els diferents plans d'entorn en la constitució i desenvolupament de la xarxa, han contribuït a que la major part dels PEE s'hagin limitat a constituir les comissions prescrites pel document marc.

En el marc d'aquesta estructura de comissions, la situació més freqüentment descrita és la d'una comissió representativa oberta a tots els actors que es reuneix dues vegades a l'any per aprovar formalment les línies d'actuació que s'hi presenten, i una comissió operativa constituïda per professionals de l'ajuntament i el Departament d'Educació que dirigeix i gestiona el programa. Els grups de treball, quan existeixen, tenen una dinàmica desigual. En general, les persones entrevistades assenyalen que la participació dels agents educatius no professionals en la xarxa és baixa (generalment limitada a algunes AMPAs, entitats que actuen com a proveïdors de serveis i altres que col·laboren ocasionalment quan se'ls hi demana) i en ocasions reporten que el funcionament d'algunes comissions és poc operatiu i suposa una càrrega de feina excessiva. D'altra banda, els representants de la inspecció educativa i dels serveis territorials, lamenten que el seu rol en el programa no està prou definit, la qual cosa els mena en ocasions a fer un seguiment a distància del programa, i en altres a trobar-se involucrats en la resolució de problemes sense conèixer amb precisió quina és la seva funció i autoritat.





### 7.2.3 Les actuacions

L'anàlisi de la base de dades i memòries del programa, i les respostes donades pels entrevistats, han posat de manifest que les actuacions implementades en el marc dels PEE són de naturalesa molt heterogènia: activitats de lleure educatiu, esportives, artístiques i culturals, patis i biblioteques oberts, tallers de reforç educatiu, xerrades i tallers, dinamització d'AMPAs, festes escolars, formació d'adults, suport financer a les famílies per a la participació en casals i colònies, materials per al coneixement de l'entorn físic i les tradicions locals, programes de ràdio, horts urbans, activitats en festes majors, activitats de lleure per a pares i mares, entre d'altres.

La diversitat, naturalesa i àmbit de les actuacions desenvolupades pels PEE han estat l'aspecte del programa més freqüentment esmentat com a problemàtic per les persones entrevistades, si bé el sentit d'aquestes crítiques ha estat divers. En primer lloc, algunes persones han lamentat que a l'empara de l'ambigüitat dels objectius estratègics s'han desenvolupat actuacions que es relacionen de forma molt feble amb l'èxit educatiu i la cohesió social (com ara concerts de música, activitats de balls de saló, o tallers d'ornamentació floral). En altres ocasions, les persones entrevistades consideren que algunes actuacions corresponen a activitats estructurals dels centres educatius que han passat a ser finançades pel PEE (especialment el manteniment de les biblioteques). Finalment, altres testimonis assenyalen que la major part de les actuacions s'orienten a promoure l'èxit educatiu i la cohesió social dins de cada centre educatiu, sense arribar a barrejar alumnes o famílies de diferents centres, realitzant les activitats dins el mateix recinte escolar, i amb una escassa orientació a obrir el centre educatiu vers l'entorn.

D'altra banda, diversos entrevistats han lamentat que les actuacions han determinat excessivament l'agenda dels PEE, talment que la raó de ser del pla d'entorn i de les seves comissions ha acabat esdevenint l'elaboració d'una llista d'actuacions i la distribució del finançament, en un procés més determinat per les propostes i demandes dels agents educatius (fonamentalment dels centres educatius) que per una diagnosi de les necessitats educatives locals, la qual sovint s'ha limitat a una reflexió informal. En aquest sentit, destaquen les diferències entre alguns plans d'entorn en què l'ajuntament i/o l'agent LIC han aconseguit que el PEE fos fonamentalment un projecte de barri o de municipi, d'altres en què s'ha produït una mera distribució del finançament entre centres educatius.

#### **7.2.4 L'efecte substitució**

Una de les preocupacions expressades pel Departament d'Educació a l'inici de l'avaluació feia referència a la possibilitat que els recursos aportats pel Departament als PEE induïssin un efecte substitució, pel qual s'estarien finançant actuacions que ja es realitzaven anteriorment amb recursos de l'administració local, enlloc de promoure la realització d'actuacions genuïnament noves. Les persones entrevistades en el marc de l'avaluació confirmen que l'efecte substitució s'ha produït, en major o menor grau, a bona part dels plans d'entorn. No obstant això, la percepció generalitzada és que la despesa (i la implicació) de l'administració local en l'educació s'ha incrementat arrel del PEE i que aquelles actuacions que ja es feien amb anterioritat al pla d'entorn generalment s'han expandit, de manera que l'efecte substitució hauria estat només parcial. Tanmateix, no se n'ha pogut determinar la magnitud amb precisió, ja que hagués estat necessari disposar de dades desagregades sobre les despeses de l'administració municipal en educació des d'abans de la implementació del PEE.

#### **7.2.5 La sostenibilitat**

La sostenibilitat de les actuacions empreses en el marc dels PEE, una altra preocupació expressada pel Departament d'Educació, no sembla haver estat gaire present en els processos de decisió, a jutjar pels testimonis dels entrevistats. El programa no sembla haver-se entès com una intervenció temporal del Departament per incentivar noves formes de funcionament, sinó com una font de finançament que permet la realització de determinades actuacions en els municipis i centres beneficiaris. En aquest sentit, la percepció generalitzada és que, en absència del finançament actual dels PEE, bona part de les actuacions deixarien de realitzar-se, amb algunes excepcions que continuarien amb finançament local, probablement reduint-ne l'abast o el nombre de beneficiaris. En la majoria de casos, els entrevistats consideren que l'estructura de comissions creada arrel dels PEE deixaria de tenir sentit, donat que la seva principal raó de ser és el disseny i coordinació de les actuacions que el programa finança. No obstant això, són freqüents els testimonis que opinen que les relacions creades entre l'ajuntament, el Departament d'Educació i les escoles beneficiàries perdurarien, i que la major implicació de l'administració local en l'educació promoguda pels PEE és irreversible.



## 7.3 L'Impacte

Els PEE no han tingut un impacte significatiu sobre les diverses variables de rendiment acadèmic considerades (el resultat de les proves de competències bàsiques, l'absentisme i les proves estandarditzades a sisè de primària; el resultat de les proves de competències bàsiques i de les proves generals diagnòstiques, l'abandonament i la promoció a segon d'ESO; i la graduació, certificació o repetició, l'abandonament i la dispersió de notes a quart d'ESO). En aquest sentit, els resultats de l'avaluació d'impacte mitjançant tècniques quantitatives són coincidents amb les percepcions expressades per la majoria de persones entrevistades en l'anàlisi qualitativa.

L'absència d'impactes sobre el rendiment acadèmic es deu, molt probablement, a que les actuacions del PEE amb un component acadèmic més explícit (fonamentalment, els tallers d'estudi assistit) no són exclusives d'aquest programa, mentre que els elements específics dels plans d'entorn (això és, els de coordinació i dinamització de l'acció educativa i de les relacions de l'escola amb el seu entorn) tenen una influència més indirecta i feble sobre el rendiment i assoliment de competències dels alumnes, segons es desprèn de l'evidència empírica internacional.

Cal tenir en compte, a més, que l'impacte nul detectat per les tècniques quantitatives fa referència a una estimació de l'efecte mitjà del conjunt de plans d'entorn. Atès que els PEE són en realitat molt heterogenis, aquesta estimació no exclou la possibilitat que hi pugui haver hagut casos d'èxit en alguns plans d'entorn o centres educatius concrets, si bé necessàriament minoritaris. D'altra banda, existeix la possibilitat que certes actuacions dels PEE hagin beneficiat alguns alumnes concrets. L'absència de bases de dades amb registres individuals i el fet que els registres administratius dels plans d'entorn no identifiquen quins alumnes participen en cadascuna de les actuacions no permet estimar aquests possibles impactes.

Els impactes dels PEE s'han concentrat sobretot en la millora de la cohesió social, a jutjar per les percepcions expressades en l'anàlisi qualitativa. En aquest sentit, els entrevistats al·ludeixen majoritàriament a una participació més inclusiva en les activitats extraescolars (hi participen alumnes que abans en quedaven exclosos per raons econòmiques i/o culturals), al desenvolupament d'un sentiment de pertinença a la comunitat dels alumnes en major risc d'exclusió social, per efecte dels nous espais de convivència entre alumnes i famílies d'origen divers generats per les actuacions dels PEE; al desenvolupament d'un ambient més favorable a la diversitat ètnica i cultural

entre els alumnes i famílies nadius; i a la contenció de conflictes socials pel fet que els alumnes empen el seu temps lliure fent activitats esportives o de lleure educatiu enlloc de ser al carrer.

## 7.4 Seguiment i avaluació

Els mecanismes existents de seguiment i avaluació del programa constitueixen un dels elements més problemàtics detectats. El primer aspecte crític rau en la disponibilitat de dades: la necessitat de construir una base de dades de centres expressament per a aquesta avaluació (que inclou informació de les bases de dades de matrícules, de la inspecció educativa, de beques i ajuts, i de les proves estandarditzades de competències bàsiques) palesa que aquesta informació no es troba integrada habitualment, la qual cosa limita necessàriament la capacitat del Departament d'Educació per prendre decisions informades sobre la selecció de municipis i centres per participar en el programa, l'assignació de recursos entre plans d'entorn i el seguiment de l'evolució dels plans.

D'altra banda, un cop integrades les bases de dades han romàs llacunes d'informació que han limitat l'anàlisi: fonamentalment, l'absència d'informació del nivell socioeconòmic del centre per a gairebé la meitat dels centres educatius; la manca d'informació sobre beques de menjador, les quals a priori són un millor indicador de la renda de les famílies que les beques de llibres; sobre el nivell educatiu dels progenitors; i sobre la participació del centre educatiu en els diversos programes del Departament d'Educació, incloent el finançament rebut per cada programa.

Igualment, l'avaluació ha posat de manifest les dificultats per disposar de bases de dades amb registres individuals d'alumnes. L'ús de bases de dades d'aquesta naturalesa permetria augmentar la robustesa de l'anàlisi, identificar efectes diferencials segons el tipus d'alumne (per ex. per nacionalitats), i estimar impactes d'activitats concretes (si bé requeriria que els PEE comencessin a registrar els beneficiaris d'aquelles actuacions que tenen beneficiaris individuals clars (per exemple, dels tallers d'estudi assistit). Idealment, les bases de dades amb registres individuals haurien de permetre identificar un mateix alumne al llarg dels diferents cicles educatius, talment que es poguessin mesurar *outcomes* educatius rellevants (com la transició a l'educació postobligatòria) i identificar l'efecte de les intervencions en un determinat cicle (per ex. primària) sobre el rendiment en cicles posteriors.



D'altra banda, destaca positivament que el programa ha estat objecte de diversos estudis i avaluacions, fonamentalment de tipus qualitatiu, que han permès orientar la implementació del programa. L'únic intent d'avaluar l'impacte del programa en l'avaluació inicial realitzada pel mateix Departament d'Educació, tanmateix, presenta limitacions importants: l'impacte sobre el rendiment acadèmic es realitza sobre un sol indicador (la taxa de graduació de l'ESO) i sense un control estadístic de les diferències entre centres educatius. L'anàlisi relativa als altres objectius del programa (per ex. l'increment de l'equitat o la potenciació de l'educació en el lleure) es realitza només amb posterioritat a la implementació dels plans d'entorn i sense grup de comparació, la qual cosa impedeix parlar pròpiament d'una estimació d'impacte. A més, la validesa i fiabilitat dels indicadors emprats suscita dubtes i les taxes de no resposta per a alguns d'ells és força alta.

Un altre aspecte aparentment inadequat de la funció de seguiment i avaluació del programa és la difusió del coneixement entre els agents responsables d'implementar els PEE. En l'anàlisi qualitativa, els entrevistats fan referència amb freqüència a l'escàs retorn que reben de la informació que proporcionen al Departament d'Educació sobre el seu pla d'entorn, a les dificultats per disposar dades que els permetin valorar-ne el rendiment, i la manca d'oportunitats per compartir les experiències i coneixements amb altres plans, mitjançant mecanismes d'intercanvi d'experiències i difusió de les bones pràctiques.

Finalment, cal fer èmfasi en l'existència de referents internacionals per a les polítiques educatives d'entorn. Encara que cap programa abasti tots els elements dels PEE, hi ha un gran ventall d'experiències internacionals que, de forma parcial, en reproduïxen alguns components, com ara la promoció de xarxes d'actors locals, les activitats d'estudi assistit, o els serveis de suport a les famílies. L'existència d'aquestes experiències subratlla la conveniència que els gestors dels PEE estiguin atents als seus desenvolupaments i avaluacions, a fi d'importar idees i aplicar-ne les conclusions a la millora continuada del programa.

## 7.5 Recomanacions per a la millora dels PEE

En vista dels resultats obtinguts, i del nou context generat per l'aprovació de la Llei 12/09 de 10 de juliol d'educació, les recomanacions que suggerim els avaluadors són les següents:

1. **Una política d'entorn educatiu amb diversos programes:** Els Plans Educatius d'Entorn s'alineen amb l'agenda educativa internacional en diversos aspectes del seu disseny i, molt especialment, amb referència a l'extensió dels serveis educatius en horari extraescolar i a la provisió de reforç educatiu compensatori als alumnes i centres amb majors dificultats. En aquest context, la qüestió se centra en identificar la fórmula més adequada per a la provisió de les polítiques d'entorn. Considerem que els principals problemes detectats (els quals tendeixen a coincidir amb avaluacions prèvies del programa i amb documents valoratius interns del Departament d'Educació) es deriven de la voluntat d'abastar objectius i actuacions de naturalesa molt diversa (si bé amb el denominador comú d'adreçar l'educació fora de l'horari escolar) en un sol programa. En aquest sentit, creiem que seria millor instrumentar un petit nombre de programes que adrecessin cadascun necessitats concretes, de forma similar al que succeeix al Regne Unit. Aquest procés de diferenciació permetria:

- Una major claredat en els objectius, amb la consegüent millora dels mecanismes de rendició de comptes, gestió i l'avaluació.
- L'establiment de criteris de selecció dels municipis, zones educatives o centres educatius ajustats a la naturalesa de cada programa.
- Cada municipi o zona educativa podria optar per un o altre programa segons les seves necessitats i prioritats específiques.
- El Departament d'Educació podria establir prioritats al llarg del temps assignant recursos de forma diferencial a cadascun dels programes, o creant programes nous.
- El Departament d'Educació podria assajar mecanismes d'implementació diversos, com ara la selecció directa dels beneficiaris segons les necessitats o per procediments de concurrència competitiva; així com l'establiment com a contrapart local del municipi, la zona educativa, els centres educatius o una entitat.



Entenem que, almenys, aquesta diversificació hauria de considerar un programa de **reforç educatiu** amb uns criteris de selecció netament compensatoris i objectius lligats al rendiment acadèmic dels beneficiaris; un altre de suport a l'oferta de **serveis extraescolars** als mateixos centres educatius; i un programa de coordinació i dinamització de les relacions entre **l'escola i entorn**, que combini una major orientació vers la creativitat i l'experimentació amb la definició d'objectius clars i mecanismes d'avaluació que permetin identificar les experiències d'èxit.

La creació de diversos programes no hauria d'implicar una pèrdua de coherència de la política educativa d'entorn, en tant que el Departament d'Educació romandria responsable de coordinar la cistella de programes que oferiria als territoris. En l'àmbit local, la connexió entre les diferents actuacions s'hauria de garantir mitjançant el manteniment d'una contrapart local d'escala superior al centre educatiu (això és, la zona educativa o el municipi), en què es trobessin representats els diferents agents educatius (ajuntament, centres educatius i representants del Departament d'Educació, així com representants d'entitats i famílies) i que gestionés una bossa comú de recursos econòmics per a tot el territori.

D'altra banda, aquesta reformulació implicaria l'eliminació de la dotació oberta actual, sens perjudici de la possibilitat que els territoris puguin promoure altres actuacions amb recursos propis, o que un dels programes del Departament d'Educació estigui destinat, precisament, a promoure actuacions de caràcter innovador o experimental.

2. **Clarificar els objectius de cada programa:** Tant si es manté el format integral dels actuals PEE com si es desenvolupen programes nous, la connexió entre actuacions i els objectius estratègics requereix una major concreció, que atenyi almenys la formulació d'objectius operatius (entesos com a fites específiques, mesurables i amb un horitzó temporal concret, adreçades a la consecució dels objectius estratègics), i una descripció succinta dels mecanismes pels quals s'espera que les actuacions contribueixin a l'assoliment dels objectius operatius i, en darrer terme, dels estratègics. Tot i que en els darrers anys el programa ha avançat en la concreció dels objectius mitjançant la seva reformulació i la definició de línies d'intervenció, entenem que és encara desitjable una major precisió a fi d'orientar de forma menys ambigua les actuacions i facilitar la seva avaluació i la rendició de comptes. Aquesta recomanació no és incompatible amb un nivell elevat d'obertura a la interpretació local i l'elecció d'actuacions en cada territori. Per contra, entenem que és precisament la conveniència de mantenir un cert grau de flexibilitat en la implementació del

programa que requereix una major escrupolositat en la definició dels objectius a assolir.

**3. Instituir les zones educatives com a l'àmbit i l'agent responsable de la implementació de les polítiques d'entorn educatiu.** Atès que la Llei d'Educació de Catalunya estableix la generalització de les zones educatives com a capa de governança educativa local, considerem que aquest és el mecanisme més adequat per estendre la cultura de l'aprenentatge en xarxa, així com la implicació de l'administració local i dels diferents agents educatius de l'entorn. Al nostre entendre, els avantatges d'aquesta opció són les següents:

- Permet generalitzar les polítiques d'entorn educatiu al conjunt de Catalunya sense crear estructures addicionals.
- Evita la duplicació d'estructures entre els PEE i les zones educatives.
- Promou el rol de les zones educatives com a veritable capa de governança participativa a més de com un nivell de descentralització de l'administració educativa.
- Prevé el possible efecte estigma de les polítiques compensatòries, donat que tots els centres educatius estan assignats a una zona educativa.
- Permet incorporar i mantenir les comissions, dinamitzadors i altres estructures dels PEE allà on funcionin satisfactòriament.
- D'altra banda, creiem que caldria reforçar el paper de la inspecció educativa i els serveis territorials en el seguiment i coordinació dels programes d'entorn.

No obstant això, davant la possibilitat que les zones educatives s'acabin concretant en àmbits territorials molt superiors al municipi, caldria considerar l'opció de mantenir les estructures *ad hoc* que actualment regeixen els PEE com a contrapart del Departament d'Educació al territori i com a agent responsable de les polítiques d'entorn (si més no en les zones que sobrepassin determinats líndars de línies de primària i secundària).

En qualsevol dels dos casos (institució de les zones educatives com a referent o manteniment de les estructures actuals) caldria incorporar correccions als problemes detectats en l'actual model de treball en xarxa, i que es descriuen en aquest capítol, és a saber: la prescripció d'un procés de diagnosi i planificació, la clarificació de les funcions dels serveis territorials i la inspecció educativa, la incorporació d'actors





actualment poc involucrats en els processos de decisió (especialment els professors, famílies, i comunitats); la gestió d'una bossa de recursos única per al territori objecte del PEE, l'aprofundiment en la difusió i intercanvi de coneixement entre plans d'entorn de municipis diferents, i la rendició de comptes a la comunitat local i al Departament d'Educació sobre la base d'uns objectius específics. .

4. **Promoure un procés de diagnosi i planificació que no suposi costos excessius:** Creiem que les mancances detectades en les diagnosis de necessitats i la planificació d'actuacions no haurien de menar a un procés indiscriminat d'elaboració de diagnosi i plans locals. L'experiència d'altres programes mostra que aquests processos de planificació indiscriminada tenen costos molt elevats, que arriben a paraitzar l'actuació dels municipis amb menys mitjans; tendeixen a la reproducció d'un model estàndard amb una escassa atenció a les especificitats locals; i comporten un esforç individualitzat de diagnosi ineficient, en tant que es repeteixen tantes cerques, consultes i processaments de dades com diagnosi i plans locals s'elaboren. En aquest sentit, suggerim que el Departament d'Educació realitzi informes de dades per a cada municipi, zona i centre educatiu, amb un conjunt reduït d'indicadors de necessitats educatives (fonamentalment, d'alumnes amb necessitats educatives especials i específiques, receptors de beques, alumnat de nacionalitat extracomunitària, i baix rendiment educatiu), que permetin als agents locals tenir una base d'informació sobre la qual planificar les actuacions d'entorn educatiu, en un document breu, fruit d'una reflexió acotada en el temps entre els actors locals, i amb objectius avaluables.
5. **Assignar els recursos econòmics d'acord amb uns criteris explícits.** L'ús de les fonts de dades esmentades al punt anterior permetria al Departament d'Educació seleccionar els participants i assignar els recursos objectivament, quan el criteri de selecció del programa fos compensatori (aquesta metodologia de baremació de necessitats, de fet, es correspon amb la que el Departament té previst aplicar per als PEE a partir de 2011). Altrament, en aplicació del criteri compensatori, suggerim que el percentatge de cofinançament exigit als ajuntaments sigui variable segons les necessitats educatives locals, talment que la participació del Departament d'Educació sigui major en els programes d'entorn d'aquells municipis amb majors necessitats educatives.
6. **Promoure la formació dels agents implicats en les polítiques d'entorn,** ja sigui dels representants dels nous territoris que s'incorporin als programes, com d'alguns actors que actualment en tenen un coneixement molt desigual (fonamentalment els

representants de la inspecció educativa, els serveis territorials i els coordinadors i assessors LIC).

7. **Reactivar la coordinació amb la Subdirecció General de la Inspecció Educativa i amb els serveis territorials** per alinear les seves tasques de supervisió i coordinació als objectius de les polítiques d'entorn definits pel Departament.
8. **Aprofundir en la difusió del coneixement entre els agents responsables d'implementar les polítiques d'entorn**, creant mecanismes de retorn d'informació sobre el seu rendiment, i generant més oportunitats per compartir les experiències i coneixements amb altres plans. La creació d'aquesta xarxa viva interterritorial hauria de resultar de la combinació de l'espai virtual que el Servei de Llengües i Entorn preveu activar l'any 2011, i de nous mecanismes presencials de coordinació, intercanvi d'experiències, avaluació entre iguals i difusió de les bones pràctiques.
9. **Integrar les bases de dades de centres educatius del Departament d'Educació**, incloent informació, almenys, de les bases de dades de matrícules, de la inspecció educativa, de beques i ajuts, i de les proves estandarditzades de competències bàsiques, enriquint-les a més amb informació sobre el nivell socioeconòmic del centre (una variable absent per a gairebé la meitat dels centres educatius), beques de menjador, nivell educatiu dels progenitors, i la participació del centre educatiu en els diversos programes del Departament d'Educació, incloent el finançament rebut per cada programa
10. **Integrar les bases de dades d'alumnes del Departament d'Educació**, que permetessin identificar un mateix alumne al llarg dels diferents cicles educatius, i registrar-hi la participació individual de l'alumne en actuacions que tinguin beneficiaris individuals clars.

**Realitzar un seguiment periòdic dels desenvolupaments i avaluacions dels referents internacionals de les polítiques educatives d'entorn**, com ara la promoció de xarxes d'actors locals, les activitats d'estudi assistit, o els serveis de suport a les famílies, que permeti importar idees i aplicar les conclusions a la millora continuada del programa.



## 7.6 Avaluacions futures

Les millors avaluacions *ex-post* d'un programa acostumen a ser aquelles que es varen dissenyar *ex-ante*, això és, en el mateix moment en què es produïa la concepció del programa. A més a més, quan el programa té un caràcter experimental que precedeix a la decisió definitiva sobre la seva possible generalització, com és el cas dels PEE, un disseny *ex-ante* de l'avaluació permet garantir-ne una elevada qualitat per tres motius fonamentals: 1) donat que el programa no s'introdueix amb caràcter general, hi haurà un conjunt de potencials beneficiaris que no hi participaran (grup de comparació); 2) en realitzar el disseny de l'avaluació en un moment previ a l'inici del programa, podrem obtenir informació "basal" (això és, anterior a la intervenció) sobre tots els potencials beneficiaris, dels quals uns acabaran participant en el programa i altres no; i 3) podrem influir activament en la generació de la informació necessària per poder portar a terme l'avaluació en el futur, adaptant si escau els registres administratius o realitzant enquestes sobre dimensions que els registres no contemplin. De fet, quan el tipus d'intervenció ho permet, caldria valorar si la selecció de participants entre els potencials beneficiaris podria realitzar-se aleatòriament, un procediment que sovint utilitza l'administració quan es produeixen situacions d'excés de demanda. Si així es fes, la validesa de l'avaluació posterior sobre l'impacte del programa augmentaria de manera molt notable.

Els avantatges de dissenyar *a priori* l'avaluació d'un programa no es limiten a la major robustesa dels resultats que se'n puguin derivar. En primer lloc, fa creïble la voluntat d'avaluar el programa, ja que explicita des de l'inici com es durà a terme l'avaluació, amb la qual cosa la complicitat dels professionals del programa envers les demandes de recollida de dades i el procés en el seu conjunt sol veure's afavorida. En segon lloc, el plantejament *ex-ante* de l'avaluació ajuda a definir i concretar la política, ja que obliga a dissenyar la teoria del programa, definir els *outcomes* i tractar de mesurar-los correctament (per exemple, cercant indicadors validats per la literatura per mesurar l'ús del català o la cohesió social). Finalment, si el disseny de l'actual avaluació dels PEE s'hagués fet en el moment d'iniciar-se el programa, probablement els responsables de la implementació del programa haurien enfocat els esforços a l'assoliment dels objectius a mesurar.

Malgrat no som a temps de planificar l'avaluació dels PEE en la configuració que han tingut durant els darrers anys, sí que podem intentar dissenyar l'avaluació de les possibles reformulacions que s'acabin realitzant del programa, amb independència de que coincideixen o no amb les aquí suggerides.

## 8. Bibliografia

ALEGRE, M.A, COLLET, J. "Els Plans Educatius d'Entorn: debats, balanç i reptes" Informes Breus de la Fundació Jaume Bofill (9). Barcelona, 2007.

BÉNABOU, R.; KRAMARZ, F.; C. PROST. "The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?" *Economics of Education Review* 28.3 (2009): 345-356.

CALERO, J.; CHOI, A.; WAISGRAIS, S. "Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006". *Cuadernos Económicos de ICE* 78 (2009): 281-310.

BLASCO JULIÀ, J.; CASADO, D. *Avaluació d'impacte*. Barcelona: Ivàlua, 2009. (Guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques; 5).

CHAMBON, A. L'éducation à l'épreuve des territoires. A Jacquemin Françoise (coord.). *Education et territoires. 2ème rencontres nationales de l'éducation*. Rennes, Ligue de l'Enseignement-ville de Rennes, 2000. 15-32.

CORBETTA, P. *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: MacGrawHill, 2007.

CUMMINGS, C. et al. *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report*. Manchester: Department for Education Skills Publications, 2007.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. "Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: Plans Educatius d'Entorn". Barcelona, 2006.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. "Informe de l'avaluació inicial dels plans educatius d'entorn". Barcelona, 2010.

DOBBIE, W.; FRYER RG. *Are High Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Social Experiment in Harlem*. Working Paper 15473. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2009.

DYSON, A.; RAFFO, C. "Education and disadvantage: the role of community-oriented schools". *Oxford Review of Education* 33.3 (2007): 297-314.

ECONOMIC POLICY INSTITUTE. "Broader Bolder Approach". *Introduction to The Broader, Bolder Approach to Education 2010*. Web. 15 Oct 2010.

EDUCATION EQUALITY PROJECT. "Education Equality Project". *Education Equality Project* www.edequality.org 2010. Web. 15 Oct 2010.

ESPINACH M., PELLEJÀ L., GARSABALL A., "Valoració inicial de la implementació dels plans educatius d'entorn". Cerdanyola del Vallès, 2006



GAMARNIKOW, E.; GREEN, AG. "The third way and social capital: education action zones and a new agenda for education, parents and community?" *International Studies in Sociology of Education* 9.1 (1999): 3-22.

GEWIRTZ, S. et al. "The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England". *British Educational Research Journal* 31.6 (2005): 651-673.

HALPERN, D. *Social Capital*. Cambridge: Polity Press, 2005.

HATCHER, R.; LEBLOND, ID. "Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires". Keele University. The United Kingdom, 2001. 29.

HO, DE. et al. "Matching as nonparametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference". *Political Analysis* 15 (2007): 199–236.

KENDALL, L. et al. *The Impact of Creative Partnerships on Pupil Behaviour*. London: National Foundation for Educational Research, 2008.

----- *The longer-term impact of Creative Partnerships on the attainment of young people: Results from 2005 and 2006*. London: National Foundation for Educational Research, 2008.

KHANDKER, S.; KOOLWAL, B. ; SAMAD, H. *Handbook on Impact Evaluation*. Washington DC: World Bank, 2009.

JAMES-BURDUMY, S. et al. *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st century community learning centers program. Final report*. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, 2005.

JAMES-BURDUMY, S.; DYNARSKI, M. ; DEKE, J. "When Elementary Schools Stay Open Late: Results From the National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 29.4 (2007): 296-318.

MACHIN, S.; MCNALLY, S.; MEGHIR ,C. "Improving pupil performance in English secondary schools: Excellence in Cities". *Journal of the European Economic Association* 2.2-3 (2004): 396-405.

MCDAVID, J.; HAWTHORN,, L. R.; HUSE, I. "Applying Qualitative Evaluation Methods". *Program Evaluation and Performance Measurement*. J. McDavid, & L.R. Hawthorn,Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. 165-200.

MORRIS, M.; GOLDEN, S. *Evaluation of Aimhigher: Excellence Challenge. Interim Report*. London: National Foundation for Educational Research, 2005.

NYE, C.; TURNER, H.; SCHWARTZ, J.. *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. Oslo: The Campbell Collaboration, 2006.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (Ofsted), *Creative Partnerships: initiative and impact The impact of sustained partnerships between schools and creative practitioners as a result of Creative Partnerships initiatives*. Document Number HMI 2517 London,2006

-----Education Action Zones: commentary on the first six zone inspections. London, 2001

Patton, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 2002.

SANBONMATSU, L. et al. "Neighborhoods and academic achievement: Results from the Moving to Opportunity Experiment". *Journal of Human Resources* 41.4 (2006): 649.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (USDE). "Promise Neighborhoods". <http://www2.ed.gov/programs/promiseneighborhoods/index.html>. Web. 15 Oct 2010.

WHITEHURST, J.; CROFT, M. *The Harlem. Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. Washington DC: Brookings Institution, 2010.

ZIEF, S.G.; LAUVER, S; MAYNARD, R. A. "Impacts of after-school programs on student outcomes: A systematic review for the Campbell collaboration". *The Campbell Collaboration*: Oslo, 2006.