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

Metodologia d'elaboració de plans educatius amb dimensió comunitària

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

Informe final

Gener de 2020

Coordinació: Jordi Sanz (Ivàlua)

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

Entitat promotora: Institucions membres d'Ivàlua



Índex

1. Introducció.....	1
2. Descripció de l'actuació i resum del seu fonament lògic	1
3. Com es tracta la mateixa problemàtica a nivell internacional?	2
4. L'efectivitat d'experiències internacionals.....	17
5. Aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació.....	17
6. Una experiència que funciona.....	19
7. Proposta d'outcomes intermedis	21
8. Bibliografia.....	26

1. Introducció

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

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

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

A continuació presentem la revisió d'evidència relativa a la **metodologia d'elaboració de plans educatius amb dimensió comunitària.**

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

La implementació d'un Pla Educatiu d'Entorn demana un procés que asseguri la implicació de tots els agents educatius que han de participar-hi en totes les seves fases (formalització, inici, desenvolupament i avaluació).

L'inici del Pla Educatiu d'Entorn és el moment de fer una diagnosi compartida per definir les necessitats i objectius, proposar les línies d'actuació i establir les coordinacions necessàries. Ha de ser alhora un moment reflexiu, que permeti determinar quina metodologia es farà servir per tal de definir aquesta diagnosi. Per tal de dotar de caràcter comunitari els Plans educatius d'entorn, cal

identificar els agents comunitaris rellevants amb els quals s'establiran les col·laboracions necessàries per posar en comú els aprenentatges del món de l'educació formal i no formal. Proposem, en aquesta revisió, que fem una mirada sobre com s'ha efectuat aquesta reflexió metodològica en altres parts del món.

En aquesta revisió, s'han identificat metodologies i experiències d'elaboració de plans educatius amb dimensió comunitària en els quals relatem quines són les condicions necessàries per posar-los en marxa, la forma com expliciten les teories del canvi, i la forma d'avaluar-ne l'impacte i establir mecanismes de millora continuada. Aquestes metodologies i experiències han sigut identificades a partir d'una recerca al What Works Clearinghouse, al cercador ERIC.ed.gov, al cercador del Banc Internacional de Documents de Ciutats Educadores i fent una bola de neu a partir de les experiències de la metodologia d'impacte col·lectiu.

Proposem en primer lloc la perspectiva de l'impacte col·lectiu (Kania & Kramer 2011; Lynn et al 2018) com una metodologia innovadora eminentment comunitària, ja que parteix de la base que cap canvi pot donar-se des de la isolació dels agents participants. Posarem com a experiència d'impacte col·lectiu les escoles comunitàries d'Estats Units (*community schools*). Una característica de les escoles comunitàries -que ha estat revisada per What Works Clearinghouse amb efectes positius (Beckett et al 2009)- és la connexió del temps extraescolar amb la jornada escolar mitjançant l'educació de temps estès (*expanded learning time*), de la qual n'obtenim una experiència d'evidència contrastada (Expanded Schools) que descrivim en major detall al capítol 4.

Finalment, fem una menció a dues experiències de Ciutats Educadores llatinoamericanes amb una metodologia pròpia, sorgida de les seves pròpies necessitats, que cerquen la connexió de l'àmbit escolar i l'àmbit comunitari.

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

El model d'intervenció d'impacte col·lectiu (*collective impact*)

John Kania i Mark Kramer (2011) van proposar un model d'intervenció anomenat "impacte col·lectiu" (*collective impact*), basat en el compromís d'un grup d'actors de diferents sectors en una agenda comuna per resoldre un problema social específic. Desenvolupat a partir de la intervenció educativa comunitària Strive

Partnership a Cincinatti, l'impacte col·lectiu es proposa com una solució per afrontar alhora problemes socials complexos, i la incapacitat de fer canvis sistèmics per part d'actors proactius però aïllats (Henig et al 2015).

Alguns enfocaments d'impacte col·lectiu han estat de dalt a baix, iniciats i liderats per actors del govern o per la iniciativa privada, mentre que d'altres han estat liderats per la comunitat, i d'altres encara són d'iniciativa mixta. Les iniciatives d'impacte col·lectiu es diferencien d'altres formes de col·laboració en la seva composició intersectorial i la implementació de cinc condicions d'impacte col·lectiu (veure Requadre 1).

Requadre 1. Condicions per implementar impacte col·lectiu (Lynn et al 2018)

Condicions	Elements
<p>Suport "vertebral" (<i>backbone support</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una o més organitzacions compta amb personal compromès designat per exercir funcions vertebradores de la iniciativa. • Estructura de lideratge responsable de la governança i la presa de decisions. • La infraestructura vertebral coordina i dona suport a les activitats bàsiques de la iniciativa. • El personal vertebrador té habilitats i credibilitat adequades.
<p>Agenda comuna</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visió i objectius de la iniciativa identificables, dins d'un marc de problemes clarament definit, acotat i accionable. • Els col·laboradors (<i>partners</i>) tenen un coneixement comú del problema. • Els col·laboradors tenen un enfocament comú i un conjunt d'estratègies per solucionar el problema. • Els col·laboradors tenen un alt nivell d'acord sobre la visió per al canvi, objectius i enfocaments acordats.
<p>Activitats de reforç mutu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pla d'acció col·lectiva que especifiqui estratègies i accions que els diferents col·laboradors es comprometen a implementar. • Els col·laboradors implementen estratègies per avançar en un pla d'acció compartida. • Estructures de col·laboració o grups de treball per coordinar activitats alineades amb el pla d'acció. • Els col·laboradors es responsabilitzen mútuament per a la realització d'activitats segons la previsió.
<p>Mesurament compartit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadors comuns per fer un seguiment constant dels avenços al llarg del temps. • Enfocament funcional i sistemàtic per recollir, emmagatzemar, analitzar i informar de dades vàlides i fiables. • Els resultats del sistema de mesurament compartit són orientats a l'acció.
<p>Comunicació contínua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructures i processos per informar, implicar i cercar <i>feedback</i> dels col·laboradors. • Sistema de comunicació interna per al funcionament eficaç del projecte. • Estructures i processos de comunicació externa per informar i involucrar la comunitat sobre el projecte (facilitar el coneixement i la comprensió, rebre <i>feedback</i> comunitari).

Si bé a quant més elements es compti, més solidesa tindrà la intervenció d'impacte col·lectiu, es considera que no cal comptar amb totes cinc condicions d'inici. Cal posar-s'hi a fons per tal de tenir els dos elements que la revisió d'evidències de Lynn et al (2018) va identificar com a fonamentals: l'estructura de suport vertebral i l'agenda comuna. L'evidència trobada en aquesta recerca va identificar que aprofundir en els suports estructurals i en la construcció d'una agenda comuna en els primers dos anys té un retorn a llarg termini.



Figura 1. Teoria del canvi de l'impacte col·lectiu (Lynn et al 2018).

A partir de les cinc condicions de partida, l'estructura d'intervenció d'impacte col·lectiu fa una lectura particular del model lògic de teoria del canvi, resumint-lo en tres aspectes clau: canvis inicials, canvis sistèmics, i canvis sobre la població (veure Figura 1).

- Els canvis inicials (*early changes*) es defineixen com a canvis en l'entorn que fonamenten els canvis de sistemes i polítiques, incloent aspectes com l'augment dels *partnerships*, la col·laboració, la conscienciació sobre el tema de la iniciativa entre els responsables polítics, així com l'augment de la disponibilitat i l'ús de dades, la implicació de la comunitat en el tema, una major cobertura als mitjans de comunicació, etc. (veure Requadre 2).
- Els canvis sistèmics (*systems changes*) es defineixen com a canvis a les institucions de l'àrea geogràfica de la iniciativa: escoles i instituts, serveis

socials, governs locals, entitats del sector privat, organitzacions sense ànim de lucre, entitats de la comunitat, etc. (veure Requadre 2).

- Els canvis sobre la població (*population changes*) es defineixen aquí com els canvis en la població que és objectiu de la iniciativa, o del conjunt de persones que estan afectades pel problema que atén la iniciativa.

Requadre 2. Canvis inicials i sistèmics de les intervencions d'impacte col·lectiu (Lynn et al 2018)	
Tipus de canvis	Resultats (<i>outcomes</i>)
Inicials	<ul style="list-style-type: none"> • Enfortiment d'estructures de col·laboració (<i>partnerships</i>). • Construcció de noves estructures de col·laboració, major participació d'individus i entitats fora de les estructures d'impacte col·lectiu. • Major sensibilització o menor tolerància cap al problema atès. • Major credibilitat i visibilitat de les entitats col·laboradores del projecte • Major voluntat política: suport per part d'actors influents de l'entorn (líders polítics, empreses, direccions d'escoles, inspecció educativa). • Major disponibilitat de dades, major recol·lecció, accés i ús de les mateixes per tal de prendre decisions. • Millora de les capacitats del personal a través de visites a altres iniciatives, formació sobre sistemes de canvi, implicació de la comunitat, gestió de grups, que ofereixin nous elements curriculars, eines i recursos.
Sistèmics	<ul style="list-style-type: none"> • Nous serveis o ampliació de serveis. • Millora de les pràctiques. • Noves polítiques o revisió de les mateixes. • Desenvolupament professional. • Noves infraestructures.

Una de les preguntes més importants que aquest estudi (Lynn et al 2018) pretenia respondre era si hi havia una relació directa entre l'enfocament d'impacte col·lectiu i la seva contribució al canvi de la població. La tècnica d'avaluació que s'utilitza per respondre aquesta pregunta és el rastreig de processos (*process tracing*), que explora hipòtesis que permetin donar explicacions sobre les causes d'un resultat determinat (en aquest cas, el canvi de població). El seguiment de processos pretén obrir la "caixa negra" per avaluar fins a quin punt la intervenció ha tingut efecte sobre el resultat, si ha sigut la causant real d'aquest canvi.

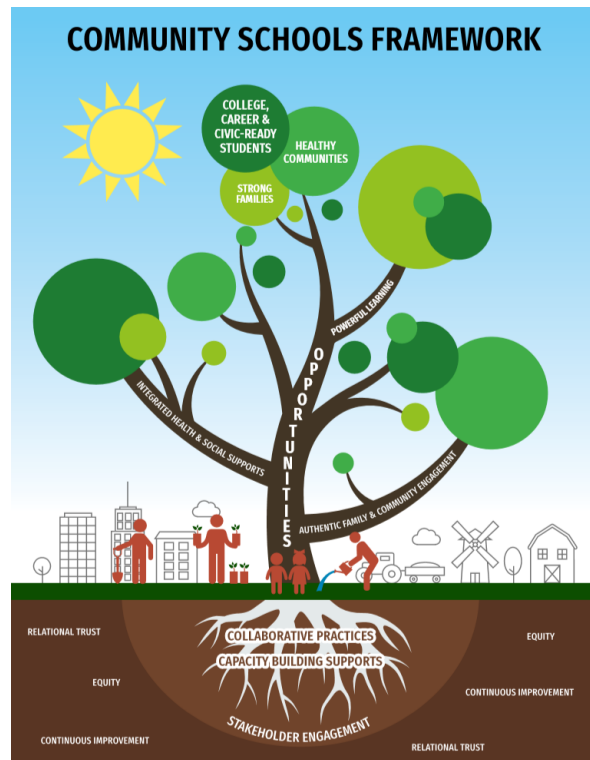
Els efectes de les intervencions d'impacte col·lectiu sobre els canvis a nivell de població, segons les evidències recopilades a Lynn et al (2018), es troben entre 3 i 10 anys a partir de l'inici de la intervenció. Es tracta, doncs, d'un model d'intervenció que prioritza el llarg termini i no el guany ràpid.

La influència d'aquesta investigació es reflecteix en el panorama contemporani d'iniciatives per impulsar les oportunitats educatives i l'assoliment dels infants

en els entorns socials més afavorits, essent un exemple d'implementació de l'impacte col·lectiu les escoles comunitàries (Henig et al 2015).

Una aplicació de l'impacte col·lectiu: les *community schools*

Les escoles comunitàries (*community schools*) han estat una estratègia de llarg abast de millora educativa, generada des de la col·laboració intersectorial -però basada en les escoles. Parteixen del problema de base que, segons una enquesta citada a Henig et al (2015), el 70% dels nord-americans acusa a factors socials de l'existència de les bretxes d'assoliment i els nivells d'absentisme, mentre que només un 22% acusa les escoles. Per respondre aquests factors socials, les escoles comunitàries generalment funcionen com a col·laboracions entre escoles i organitzacions locals per donar



respostes a necessitats específiques de les comunitats, treballant colze a colze entre els diferents sectors per aprofitar els recursos disponibles i cercar nous recursos per proporcionar serveis als infants. Els diversos sectors comparteixen l'ideal comú de desenvolupar una responsabilitat compartida per l'educació i el benestar dels infants dins i fora de l'escola (Henig et al 2015). Segons la Coalition for Community Schools (2017a, 2017b), les escoles públiques comunitàries es constitueixen com a *hubs* que són alhora un lloc físic i un conjunt de col·laboracions entre l'escola i altres recursos de la comunitat: serveis acadèmics, sanitaris i socials, desenvolupament comunitari, serveis de joventut, serveis a les famílies, etc. Les escoles comunitàries ofereixen un currículum personalitzat que posa l'accent en l'aprenentatge en el món real i la resolució de problemes comunitaris. Les escoles es converteixen així en centres de la comunitat i resten obertes a tothom: tot el dia, tots els dies, les tardes i els caps de setmana.

La proposta d'intervenció de les escoles comunitàries és la de servir com a agents actius de canvi en la vida de l'alumnat, les famílies i les seves comunitats,

coneixent la relació estreta entre l'èxit a l'escola, un entorn familiar fort i unes comunitats sanes. Els col·laboradors mantenen un enfocament equilibrat que reconeix la importància de factors acadèmics i no acadèmics, i el valor del desenvolupament de capital social per donar suport als infants i joves.

El Learning Policy Institute, a partir d'una revisió de 143 estudis (Maier et al 2017) fonamenta aquesta proposta d'intervenció de les escoles comunitàries sobre quatre pilars (veure Requadre 3).

Requadre 3. Quatre pilars de les escoles comunitàries (Maier et al 2017)	
Pilars	Definició de funcions i evidències
Suport integral a l'alumnat	<p>Funcions. Abordar les barreres d'accés a l'educació extraescolar a través de col·laboracions amb agents i proveïdors de serveis socials i de salut, coordinades idealment per un membre del personal del centre dedicat a aquesta tasca. L'experiència de les escoles comunitàries a EE UU compta no només amb activitats extraescolars d'aprenentatge sinó també amb orientació acadèmica, atenció mèdica, serveis dentals o ajuts al transport.</p> <p>Evidències. El suport integral a l'alumnat proporcionat per escoles comunitàries està associat a resultats positius. L'alumnat que rep aquest tipus de suport mostren sovint millores importants en l'absentisme, el comportament, la sociabilitat i els resultats acadèmics.</p> <p>L'experiència de Communities in Schools s'assenyala com a exemple.</p>
Oportunitats d'educació a temps estès (<i>expanded learning time</i>)	<p>Funcions. Aquests programes inclouen l'allargament de la jornada escolar, extraescolars, cap de setmana i estiu, i ofereixen ensenyaments acadèmics complementaris, suport acadèmic individualitzat, activitats d'enriquiment i oportunitats d'aprenentatge que posen l'accent en l'aprenentatge del món real i la resolució de problemes en la comunitat.</p> <p>Evidències. Un disseny variat d'oportunitats d'aprenentatge en temps estès s'associa a resultats positius, tant acadèmics com no acadèmics, incloent millores en l'absentisme, el comportament i el rendiment acadèmic dels estudiants. Els dissenys més complets mostren efectes positius més forts.</p> <p>S'assenyala com a referència les ExpandED Schools, i tres exemples de distribució de temps estès.</p>
Implicació familiar i comunitària	<p>Funcions. La implicació familiar i comunitària porta als pares i mares i altres membres de la comunitat a esdevenir col·laboradors en el si de l'escola, amb un poder de decisió compartit en l'educació dels infants. Aquest compromís també converteix l'escola en un nucli (<i>hub</i>) de barri que ofereix també oportunitats educatives a les persones adultes.</p> <p>Evidències. Una implicació familiar i comunitària important s'associa a resultats positius de l'alumnat, com ara menor absentisme, millors resultats acadèmics i millor clima escolar. A més, la implicació familiar augmenta la confiança entre alumnat, pares i mares, i professorat, cosa que també té efectes positius en els resultats de l'alumnat.</p>
Lideratge i pràctica col·laboratives	<p>Funcions. El lideratge i la pràctica col·laboratives construeixen una cultura de confiança i responsabilitat compartida entre pares i mares, alumnat, professors, equip directiu i comunitat, utilitzant estratègies com ara un equip coordinador de l'escola comunitària que gestioni el treball conjunt de múltiples organitzacions escolars i comunitàries (Veure Figura 3).</p>

Evidències. El lideratge col·laboratiu, la pràctica i les relacions que es troben a les escoles comunitàries poden crear les condicions necessàries per millorar l'aprenentatge i el benestar dels estudiants, així com millorar les relacions dins i fora dels murs de l'escola. El desenvolupament del capital social i la formació del professorat semblen ser els factors que expliquen el vincle entre la col·laboració i un millor assoliment dels estudiants.

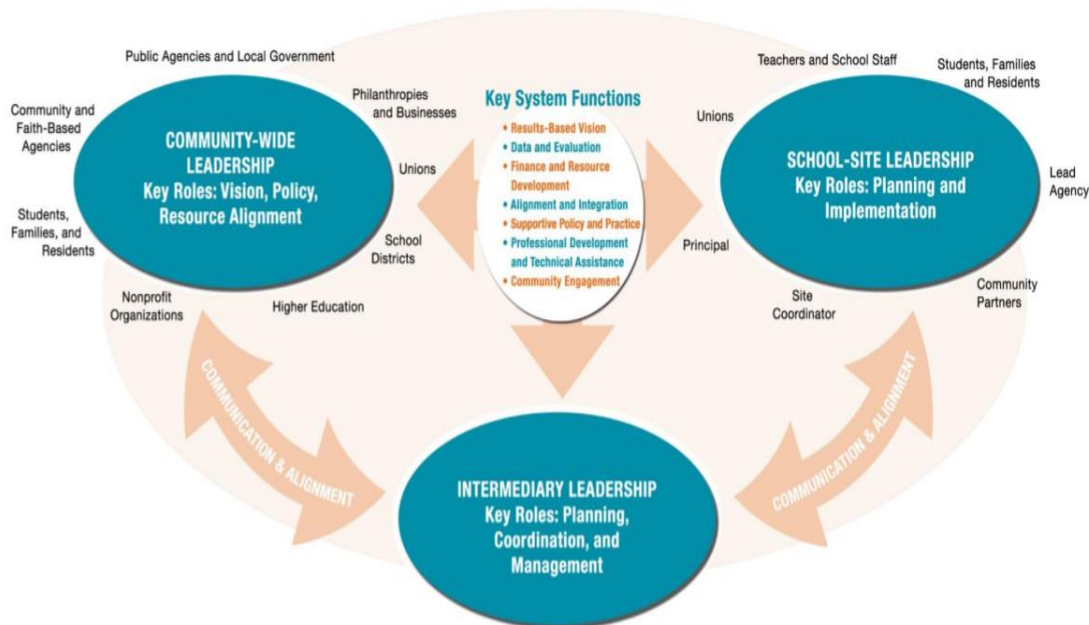


Figura 3. Estructura de lideratge col·laboratiu de les escoles comunitàries (Coalition for Community Schools 2019)

La generació d'aliances passa per la col·laboració (*partnership*), un dels principis més importants per a unes escoles comunitàries efectives (i d'aquí ve la seva imbricada relació amb el model d'impacte col·lectiu). Cap entitat per si sola no pot crear aquestes quatre condicions indicades al Requadre 3, de manera que les escoles comunitàries construeixen col·laboracions entre l'escola i altres organitzacions i institucions, tant públiques com privades. Sovint, una organització líder coordina la relació entre l'escola i els seus col·laboradors de la comunitat, aportant nous coneixements a l'escola i reduint la càrrega del personal de l'escola. L'organització líder pot ser una organització basada en la comunitat, una agència pública o la pròpia escola. Les escoles comunitàries alineen intencionadament recursos i relacions, per tal d'obtenir resultats específics per a l'alumnat, famílies, comunitat i per la pròpia escola. Les prioritats per a l'acció s'han d'establir conjuntament entre els actors implicats (Coalition for Community Schools 2019).

El Requadre 4 mostra els efectes a curt termini i a llarg termini de les escoles comunitàries. La Figura 4 en resumeix la teoria del canvi.

Requadre 4. Efectes a curt i llarg termini de les escoles comunitàries (Coalition for Community Schools 2019)

Tipus d'efectes	Efectes
A curt termini	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants estan preparats per entrar a l'escola • Major assistència i menor absentisme • Participació més activa de l'alumnat en l'aprenentatge i en la comunitat • Major participació de les famílies en l'educació dels fills i filles • Major col·laboració de les escoles amb famílies i comunitat. <p>Model d'avaluació per als efectes a curt termini de les escoles comunitàries.</p>
A llarg termini	<ul style="list-style-type: none"> • Major rendiment acadèmic, èxit acadèmic de l'alumnat • Millora de la salut física, emocional i social de l'alumnat • L'alumnat viu i aprèn en entorns segurs, estables i de suport. • Les comunitats esdevenen llocs desitjables on viure-hi. <p>Model d'avaluació per als efectes a llarg termini de les escoles comunitàries.</p>

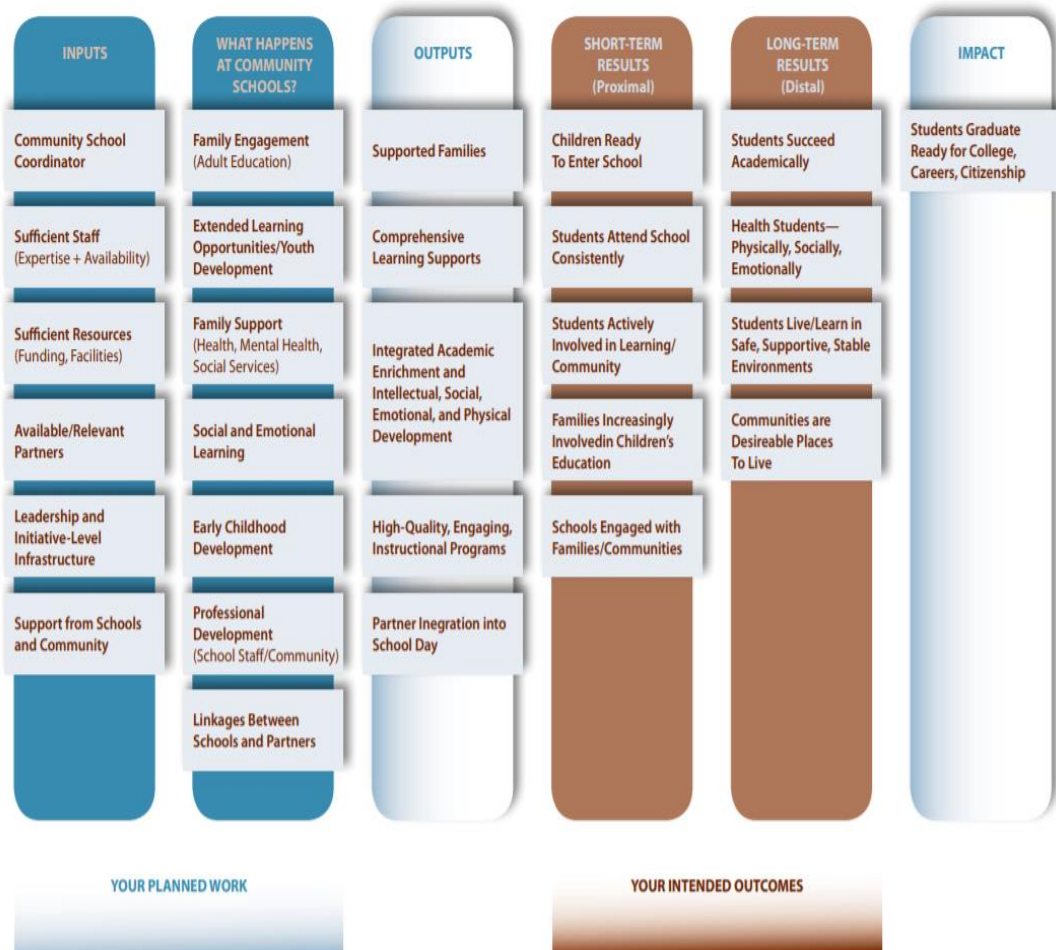


Figura 4. Teoria del canvi de les escoles comunitàries (Coalition for Community Schools 2019)

L'educació a temps estès (*expanded learning time*), un element clau de la dimensió comunitària

La revisió de Beckett et al (2009) per al What Works Clearinghouse sobre pràctiques de temps extraescolar, després d'identificar experiències amb un nivell d'evidència significatiu però baix, recomana una alineació acadèmica del programa extraescolar amb la jornada escolar, mitjançant la figura d'un coordinador d'extraescolars. També es recomana fer un treball conjunt entre els dos àmbits d'identificació d'objectius d'aprenentatge per tal de connectar els aprenentatges a dins i fora de l'escola.

Troblem una avaluació de l'efectivitat de l'educació de temps estès en la revisió de 30 estudis a Kidron i Lindsay (2014), segons els quals els dos programes d'educació de temps estès més comuns són els programes extraescolars (activitats de reforç o enriquiment abans o després de l'escola durant el curs escolar regular) i les escoles d'estiu. Van identificar que aquests tipus de programes només van tenir efectes positius en el rendiment acadèmic (en alfabetització i matemàtiques) quan es donaven les següents condicions:

- Fer servir professors graduats per als programes de temps estès (no s'identificaren impactes quan les sessions eren facilitades per estudiants d'educació o persones voluntàries).
- Oferir sessions dirigides, ben organitzades i amb una articulació clara dels objectius d'aprenentatge, i una adquisició seqüenciada d'habilitats (els programes en els quals els alumnes no reben instrucció i fan treball individual supervisat no han mostrat efectes en el rendiment acadèmic).
- Oferir una instrucció basada en l'experimentació: activitats pràctiques, aprenentatge basat en projectes, sortides de camp, treball en grup i autoreflexió. Per exemple, treball en equips al laboratori de l'escola, redactar un diari escolar, dissenyar projectes en ciència i tecnologia. Aquest tipus d'instrucció va demostrar tenir efectes en el desenvolupament d'habilitats socioemocionals dels estudiants (autoestima, comportament prosocial i autoregulació).

Programes d'intervenció comunitària de Ciutats Educadores

Hem trobat interessant poder investigar també experiències de disseny i implementació de plans educatius d'àmbit comunitari a la Xarxa Internacional de Ciutats Educadores.

Hem identificat dues experiències interessants a Llatinoamèrica, dirigides des de l'administració local en col·laboració amb els centres educatius per assolir la implicació comunitària de les famílies i els alumnes. Ambdues comparteixen una aproximació molt més senzilla, una metodologia originada en les necessitats i elaborada de baix cap a dalt, i una avaluació menys sistemàtica que a la resta d'experiències d'aquest capítol.

Programa Buen Comienzo (Medellín, Colòmbia)

La ciutat de Medellín (Colòmbia) té un nivell de desigualtats i pobresa persistents, animades per unes elevades taxes d'abandonament escolar i uns baixos resultats acadèmics d'infants en situació de vulnerabilitat. Per respondre a aquesta situació, l'administració local va posar en marxa el Programa Buen Comienzo, amb l'objectiu d'atendre de forma integral a la població infantil vulnerable de la ciutat, des de la gestació fins als 5 anys d'edat.

Metodologia. El Programa Buen Comienzo va començar a operar al novembre de 2006. L'alcaldia va posar en marxa accions educatives, va dissenyar i posar a disposició del Programa diverses infraestructures i formar a agents educatius.



- Serveis d'atenció integral a infants: atenció integral per part d'un equip interdisciplinari de nutricionistes, psicòlegs, treballadors socials, pedagogs i educadors físics, a més de tenir accés a serveis alimentaris, esportius i recreatius.
- Espais de primera infància: creació d'infraestructures com sales de desenvolupament infantil, espais comunitaris i llars d'infants.
- Qualificació d'agents educatius: procés de formació coordinat des de l'escola de mestres local.
- Accions estratègiques de ciutat: accions de mobilitat segura dels infants a l'entorn de l'escola i a la ciutat en general; activitats dirigides a infants com ara concerts de música, espai itinerant amb joguines per la petita infància i altres accions lúdiques.
- Mobilització per a la coresponsabilitat en l'atenció a la primera infància: Festival Buen Comienzo per donar visibilitat al Programa i Aliança Publicoprivada per accedir a recursos tècnics i financers, i per compartir processos i experiències en l'àmbit local, nacional i internacional.

Així doncs, el paper que juga la comunitat en el desenvolupament de el Programa és molt significatiu, ja que participa suggerint temes en reunions informatives, així com en taules de treball conformades per líders comunitaris, representants de les comunitats de veïns, representants municipals i “mares comunitàries” (mares que es fan càrrec dels fills d'altres mares que han d'anar a treballar i que no poden portar-los a la guarderia per falta d'aquests equipaments a la zona).

Entre els col·laboradors participants a l'Aliança Publicoprivada es troben l'Ajuntament de Medellín (àrees d'Educació, Salut, Inclusió Social i Família), organismes descentralitzats (Empresa de Desarrollo Urbano, Red Pública Hospitalaria i Instituto de Deportes y Recreación), amb el suport del Ministeri d'Educació i l'Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Hi participen també les escoles, universitats, ONGs, fundacions, empreses privades i organismes internacionals que aporten recursos tècnics i financers.

L'experiència es porta a terme en més de 900 seus, entre centres comunitaris, llars infantils, jardins infantils, ludoteques, sales de desenvolupament infantil, etc.

Avaluació. Quantitativament, la iniciativa ha permès generar nous espais i noves activitats: fins al 2011, es van construir 14 llars d'infants i 11 sales de desenvolupament infantil. L'equip administratiu va créixer fins als 70 professionals, i fins l'any 2012 es va facilitar formació a més de 35.000 agents educatius. Al 2018, el programa compta amb l'adhesió de 51 entitats de la comunitat.

El Programa Buen Comienzo va realitzar una avaluació més a fons l'any 2018 (Runge Peña et al 2018) en la qual es va identificar que el programa té efectes positius sobre l'estat nutricional dels infants i sobre l'adquisició d'habilitats prosocials. Es va trobar que són les famílies dels infants que tenen major exposició al programa les qui en valoren millor la qualitat.

Qualitativament, el programa ha modificat els protocols d'atenció a la primera infància. S'ha assolit un major nivell d'involucració de les famílies en el procés educatiu dels fills i filles, amb el suport d'assessories familiars per la convivència familiar i l'acompanyament professional. Les famílies participants en el Programa i les persones de la comunitat han mostrat un nivell de satisfacció alt. De cara al futur, es pretén ampliar el servei al conjunt d'infants del municipi, no només als infants en situació de vulnerabilitat.

Programa Promotores Ciudadanos (León, Mèxic)

A León (Mèxic), el govern municipal va crear el 2016 el programa "Promotores Ciudadanos", a través del qual alumnat de diferents nivells educatius s'involucra en la promoció de bones accions de cura dels espais públics, per tal de contribuir a la construcció d'una ciutat més ordenada, neta, sostenible i segura.

Metodologia. En una primera fase, la Direcció d'Educació va presentar el programa a les autoritats educatives (supervisors, directors, etc.). Els centres educatius que van decidir participar van lliurar una enquesta ciutadana als alumnes en forma de fitxes on redactar o dibuixar les propostes d'accions per millorar els espais públics, que van treballar amb l'ajuda de les seves famílies. Aquesta va resultar en més de 9.000 propostes procedents de llars situades en zones molt diferents de la ciutat (tant el centre, la perifèria, com els polígons), amb propostes dirigides a temes com ara el manteniment i la neteja de carrers, escoles i llars; el reg d'arbres i plantes; la promoció de l'ús del transport públic, la bicicleta i les caminades; la col·laboració familiar en la cura de l'entorn, etc.

A partir d'aquestes propostes es va confeccionar el Decàleg del Promotor Ciutadà, el qual es va lliurar als "promotors" en ocasió del seu nomenament, amb l'objectiu que els serveixi de guia. Els nomenaments (veure [vídeo](#) enllaçat a la imatge) es celebren al llarg de el curs escolar i s'organitzen en funció de les edats dels nens (preescolar, primària, secundària ...). Per ser nomenats promotors ciutadans, els alumnes han de mostrar aptituds com lideratge, interès pels temes socials i el treball col·laboratiu, ser creatius en la resolució de problemes o tenir capacitat de planificació i de predicció.

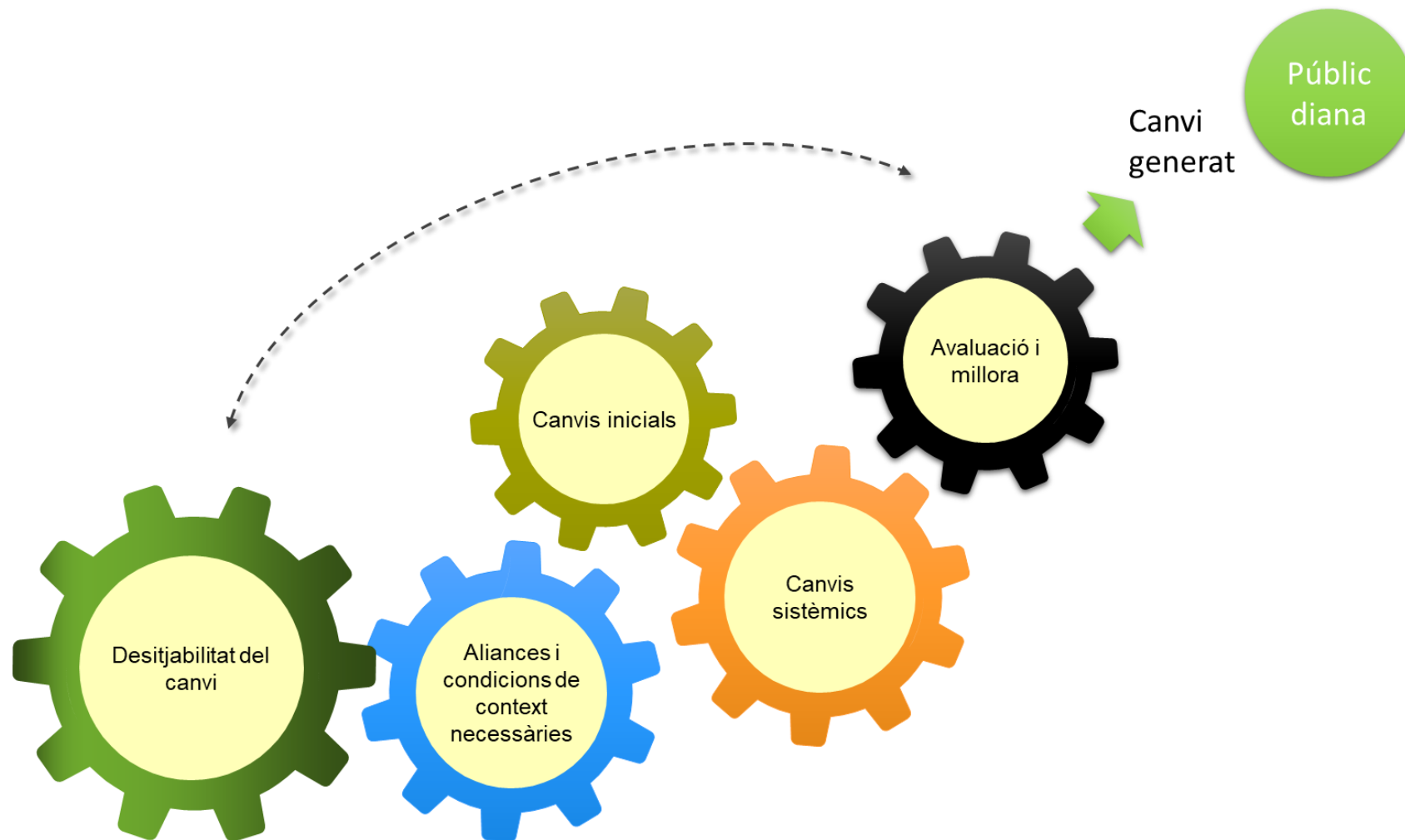


Avaluació. Quantitativament, al 2016 es van nomenar 500 promotors ciutadans de 50 centres educatius públics i privats del municipi. Al 2017, s'estima que el nombre de promotors ciutadans arribà a 2.000. Qualitativament, es considera que a més del compromís de la cura de l'espai públic adquirit pels promotors ciutadans, aquests actuen com a agents multiplicadors de bones pràctiques de ciutadania democràtica als seus entorns (escolar, familiar, amistats, veïnal), la

qual cosa contribueix a enfortir el sentit d'identitat i pertinença a la pròpia ciutat i a fomentar la convivència. Es va identificar també un increment de la participació de les famílies en l'escola en el transcurs del programa, i un enfortiment del treball interdisciplinar entre diferents àrees de l'administració local i les institucions educatives.

Tipus d'intervenció	Destinatari principals de l'acció: Quin és el públic diana?	Arguments sobre la desitjabilitat del canvi: Quina es la realitat que volen canviar i per què?	Aliances i factors contextuals necessaris: Quins aliats i condicions de context son necessaris per fer viable l'acció?	Canvis inicials Per on comencen?	Canvis sistèmics Com consoliden i fan sostenible l'acció?	Avaluació Com avaluen els seus resultats i impacte?	Evidències d'impacte Quines evidències hi ha sobres els canvis (impacte) generats?	Aprentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
Metodologia d' "impacte col·lectiu"	Infants Famílies Comunitat Institucions	Els problemes socials són complexos, i els actors proactius però aïllats són incapaços de fer canvis sistèmics	Suport "vertebral" (backbone support) Agenda comuna Activitats de reforç mutu Mesurament compartit Comunicació contínua	Enfortiment de <i>partnerships</i> Sensibilització cap al problema atès Major visibilitat de les entitats Major voluntat política Disponibilitat de dades Millora de les capacitats del personal	Nous serveis o ampliació Millora de les pràctiques Noves polítiques o revisió Desenvolupament professional Noves infraestructures	<i>Process tracing</i>	Canvis poblacionals: graduació en secundària, preparació per a la universitat o pel món laboral, matriculació en institucions d'educació superior	Es requereix d'una revisió d'evidències més extensa
Escoles comunitàries	Infants Famílies Comunitat Institucions	Factors socials que limiten l'assoliment acadèmic dels alumnes, i que superen els límits de l'escola	Coordinador comunitari Dotació de personal suficient Dotació de recursos Col·laboradors disponibles	Implicació activa de l'alumnat Major participació de les famílies Major col·laboració escola-comunitat Donar suport integral a l'alumnat	Dotar d'oportunitats d'educació a temps estès (dissenys més complets)	Enquesta a les parts implicades Proves controlades aleatòries	Millores en l'absentisme, el comportament, la sociabilitat i els resultats acadèmics Capital social dels alumnes	Implicació familiar i comunitària (major confiança)

			Lideratges col·laboratius					
Educació a temps estès	Infants Famílies Comunitat Institucions	Tancar la bretxa d'assoliment Connectar els àmbits escolar i extraescolar	Coordinador de temps estès Capacitació del personal Compromís dels col·laboradors Sessions dirigides i ben estructurades Experimentació	Modificació horària Generació de noves activitats abans i després de la jornada escolar	Més temps per a un currículum equilibrat Col·laboració escola-comunitat forta Ensenyament atractiu i personalitzat Model de costos sostenible	Enquesta a les parts implicades Estudis qualitius comparatius	Efectes en aspectes no acadèmics: motivació i confiança en si mateixos, millor percepció del clima i l'entorn escolar, sensació de ser cuidats pels adults	Alineació acadèmica del programa extraescolar amb la jornada escolar Connectar aprenentatges
Ciutats educadores	Infants Famílies Comunitat Institucions	Fracàs escolar Vulnerabilitat social Baixa participació de famílies a l'escola	Col·laboració govern local i institucions educadores	Consulta ciutadana Moblització de col·laboradors de la comunitat	Desenvolupament comunitari (major nombre de serveis) Participació dels infants i les famílies a l'escola i a la comunitat	Evolució d'indicadors quantitius Enquesta als infants	Millora de la salut dels infants Adquisició d'habilitats prosocials Adquisició de compromisos comunitaris	Necessitat d'una avaluació i d'una recopilació de dades més sistematitzada



4. L'efectivitat d'experiències internacionals

Metodologia d'impacte col·lectiu. El tipus de canvi poblacional més comú pel que fa a resultats educatius, present en 8 de les 25 localitzacions estudiades per Lynn et al (2018) va ser la graduació de secundària, la preparació universitària i professional, i la matriculació a l'ensenyament superior.

Escoles comunitàries. A partir d'una revisió de 143 estudis, Maier et al (2017) van detectar que les escoles comunitàries tenien efectes positius acadèmics (reducció de l'absentisme, millores en els resultats acadèmics) i no acadèmics (millores en el comportament, la sociabilitat i desenvolupament del capital social de l'alumnat, millora del clima escolar).

Programes d'educació de temps estès (*expanded learning time*). La revisió de 30 programes de temps estès de Kidron i Lindsay (2014) va identificar que aquest tipus de programes tenia efectes positius en el rendiment acadèmic (en alfabetització i matemàtiques) quan els facilitadors de les sessions eren professors graduats, quan s'oferien sessions dirigides i ben articulades, i quan s'oferia instrucció basada en l'experimentació. La revisió de Beckett et al (2009) va identificar evidències mixtes (algunes amb efectes positius en el rendiment acadèmic, d'altres sense efectes) pel que fa a les experiències d'alineament dels aprenentatges escolars i extraescolars.

Programes d'intervenció comunitària de ciutats educadores. Dels dos programes presentats, només el programa Buen Comienzo de Medellín presenta una avaluació d'impacte (Runge Peña et al 2018), que va identificar efectes positius de la intervenció comunitària sobre l'estat nutricional dels infants, sobre l'adquisició d'habilitats prosocials, i sobre la percepció de les famílies cap al programa. La majoria de pràctiques referenciades al Banc Internacional de Documents de Ciutats Educadores manquen d'una avaluació de la seva efectivitat.

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

L'elaboració de plans educatius amb dimensió comunitària mitjançant la metodologia de l'impacte col·lectiu té ressonàncies amb el procés d'elaboració d'un Pla educatiu d'entorn: l'existència d'un "suport vertebral" es pot basar en la corporació local, vertebrada a través de les escoles i els diversos serveis municipals, a partir dels i les quals pot teixir xarxa cap als agents de la comunitat. La necessitat d'una agenda comuna en l'impacte col·lectiu equival al procés de diagnosi compartida, que es pot enriquir amb una enquesta ciutadana i amb grups tècnics per tal d'alinear visions i ajudar a concretar el problema. Alhora, la

proposta de creació de grups de treball per acompanyar el desenvolupament de les accions del Pla o la bateria d'indicadors compartits per tots els agents són propostes molt similars en la metodologia de l'impacte col·lectiu i dels Plans educatius d'entorn. Són enfocaments que, malgrat la distància a nivell teòric, vibren en la mateixa freqüència. No obstant, la perspectiva de l'impacte col·lectiu ens planteja el repte de poder respondre la pregunta clau de la teoria del canvi a l'hora de l'avaluació: fins a quin punt ha sigut la col·laboració dels agents escolars i extraescolars el factor clau a l'hora d'explicar uns determinats resultats educatius? Tal com s'apunta en la metodologia de l'impacte col·lectiu, cal una avaluació rigorosa i sistematitzada, i es triguen força anys en poder apuntalar aquesta hipòtesi causal.

Les escoles comunitàries són una aposta clara per una escola "oberta tot el dia, tots els dies, tardes i cap de setmana". Aquesta és una senda difícil de practicar amb la dotació de recursos actual a Catalunya. Malgrat això, hi ha d'altres aprenentatges que podem obtenir d'aquesta experiència a l'hora d'elaborar plans educatius amb perspectiva comunitària: per exemple, els bons resultats que dona comptar amb un membre del personal dedicat íntegrament a la coordinació entre els àmbits escolar i extraescolar. Es tracta d'una inversió que permet posar en pràctica la definició de l'escola com un *hub* dels diversos serveis que reben els infants i adolescents (entroncant-se amb la proposta de Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari). En aquest sentit, l'experiència de Medellín amb el Programa Buen Comienzo és un exemple de com els espais educatius formals poden acollir una atenció integral als infants, col·laborant amb la resta de serveis municipals i entitats.

La proposta d'escoles comunitàries no diu que tot hagi de passar o ser gestionat per l'escola, sinó que aquesta ha de formar part de l'entramat juntament amb els agents educatius col·laboradors de la comunitat. Aquesta és una de les seves fortaleeses: es pot treballar amb organitzacions clau dins de la comunitat que assumeixin un rol de lideratge i que, fent-ho, redueixin la càrrega de coordinació que molts cops recau en les escoles.

Finalment, la revisió d'evidències de programes educatius de temps estès ens permet identificar que cal una estructuració important dels programes i una professionalització del seu personal perquè aquests donin resultats.

6. Una experiència que funciona

Requadre 5. Un exemple de model de disseny d'un programa amb dimensió comunitària:

ExpandED Schools

Un programa específic de temps estès present a la zona est d'Estats Units són les ExpandED Schools. El seu objectiu primari és proporcionar a l'alumnat més temps i una gamma més gran d'oportunitats per aprendre que en una jornada escolar convencional. Els equips directius de les ExpandED Schools treballen amb col·laboradors de la comunitat per ampliar la jornada d'aprenentatge, alineant recursos que els permetin assolir objectius compartits per a l'alumnat. Així, amplien el temps dedicat a assignatures com la ciència, i ofereixen arts, activitats de moviment, suport a grups reduïts i activitats d'aprenentatge basades en projectes que requereixen pensament creatiu i crític.

Les ExpandED Schools compten amb quatre elements bàsics d'intervenció:

- Més temps per a un currículum equilibrat.
- Una col·laboració escolar-comunitat forta.
- Un ensenyament atractiu i personalitzat.
- Un model de costos sostenible.

Per identificar si les escoles i les comunitats disposen de les condicions necessàries per a la implementació de l'educació a temps estès, han elaborat dues eines, una a nivell d'escola, i l'altra, a nivell territorial (de districte).

Les condicions necessàries a nivell d'escola són:

- **Compromís i capacitat escolar:** adhesió als principis del programa ExpandED per part de l'equip directiu, compromís de cercar la implicació familiar, capacitat d'oferir l'horari estès al conjunt de la població escolar, ...
- **Compromís i capacitat dels *partners* de la comunitat:** mateixos requeriments que a l'escola.
- **Personal:** disposició d'un coordinador, d'educadors comunitaris, professorat específic, ...
- **Pedagogia i Activitats:** capacitat d'introduir activitats pràctiques, de mantenir ràtios baixes, ...
- **Sostenibilitat:** disposició de finançament.

+info: [Qüestionari de disposició a nivell d'escola](#).

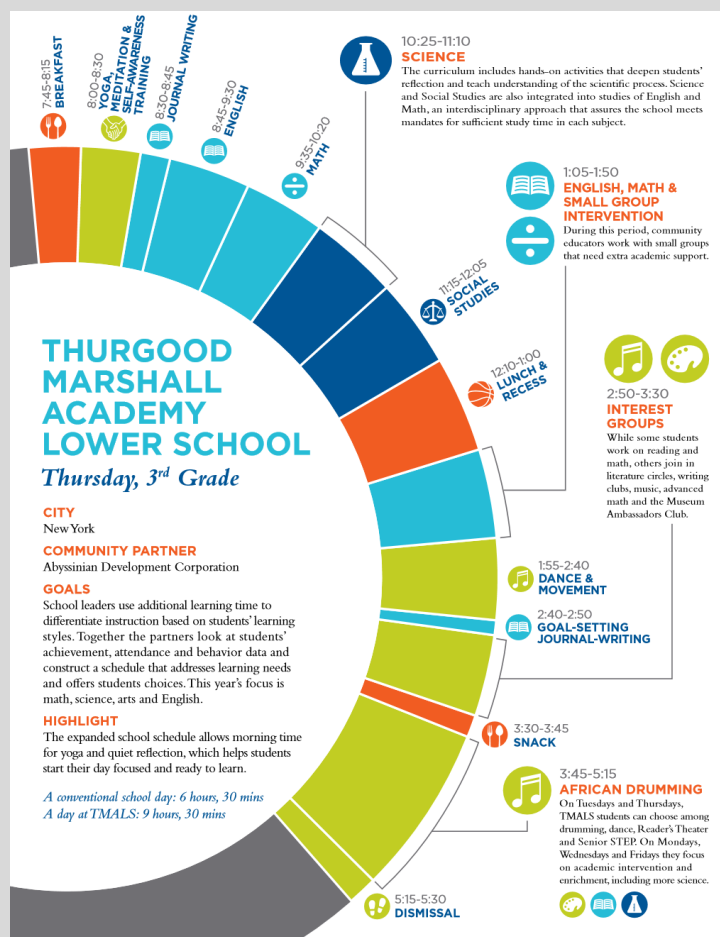
Les condicions requerides a nivell territorial (de districte) són:

- **Lideratge:** iniciativa d'un agent públic, capacitat d'inversió de temps, suport per part de la resta d'agents públics, estudi previ d'oportunitats i barreres...

- **Capacitat i col·laboracions:** existència d'entitats, experiència de col·laboració, ...
- **Sistemes de dades:** sistema de monitoreig d'assistència, cultura i pràctica d'ús de dades, compromís per l'avaluació, ...
- **Recursos:** dedicació de finançament per al projecte, ús d'equipaments i personal, ...

+info: [Qüestionari de disposició a nivell de districte.](#)

El resultat pot ser la [distribució horària de temps estès](#) d'un dijous a 3r de primària l'escola Thurgood Marshall Academy Lower School a Nova York, on l'escola treballa conjuntament amb una organització de caràcter cultural (Abyssinian Development Corporation), de forma que, a més de les assignatures acadèmiques fonamentals, els i les alumnes poden desenvolupar una part del temps en activitats per grups que més els interessin, activitats prèvies de relaxació, i activitats posteriors de música.



L'avaluació efectuada per Sinclair et al (2014), a través d'una enquesta a l'alumnat, va identificar efectes sobre aspectes no acadèmics: al cap del curs, els alumnes de les Expanded Schools milloraven la seva motivació i confiança en si mateixos, i

informaven d'una millor percepció del clima i l'entorn escolar, així com la sensació de ser cuidats pels adults.

Més informació:

ExpandED Schools (2012a, 2012b), Sinclair et al (2014) i pàgina web d'[ExpandED Schools](#).

Exemples d'avaluacions experimentals aplicades a aquest programa:

Sinclair, B., Russell, C.A., McCann, C., & Hildreth, J.L. (2014). *Institutionalizing ExpandED Schools: Evaluation Findings from the Second Year of TASC's National Demonstration*. New York, NY: The After School Corporation (TASC). Recuperat de: <https://www.expandedschools.org/policy-documents/fidelity-implementation-tasc-expanded-model-2012-13>.

7. Proposta d'outcomes intermedis

Disseny participatiu

Els PEDT (Projets Educatifs Territoriales) de França i les Ganztagschulen (escoles a temps complet) dels països de parla alemanya (D-CAS 2017a, 2017b) són un model a seguir pel que fa a construir una rúbrica que permeti esbrinar si el disseny d'un projecte educatiu de dimensió comunitària compta amb una participació dels agents educatius i de la ciutadania.

1. S'ha constituït un grup motor amb els actors educatius locals (equips directius, professors, AMPA/AFA, Ajuntament, serveis socials bàsics) i del teixit associatiu ciutadà (associacions que tinguin la tasca educativa com a activitat central o perifèrica).
2. El grup motor compta amb un coordinador (preferentment personal de l'administració local).
3. En el si del grup motor, són els agents educatius i de la ciutadania qui han determinat els objectius del pla educatiu comunitari.
4. Els objectius del pla educatiu comunitari estan alineats amb els plans educatius de centre (i d'àmbit territorial inferior si n'hi hagués).
5. S'ha realitzat una anàlisi sociodemogràfica amb les dades proporcionades per les institucions educatives pertinents (Departament, inspecció, serveis educatius municipals...).
6. S'ha fet una consulta a la ciutadania per a conèixer les necessitats i propostes, i s'ha tingut en compte la realitat laboral dels familiars.
7. S'han consensuat les modalitats de temps estès que es volen implementar (acollida, migdia, tarda; espais d'estudi, activitats, transport escolar).
8. S'han determinat els recursos (humans, d'espai,...) necessaris.

9. S'ha realitzat una anàlisi financera tenint en compte potencials costos i potencials ajuts.
10. Hi ha un compromís polític unànim dels principals grups polítics i dels diferents nivells d'administració implicats en el seu finançament.
11. S'ha aprovat el pla educatiu en el grup motor.
12. S'ha fet difusió del pla educatiu i tots els agents (incloses les famílies) han fet una signatura d'adhesió.
13. S'ha definit un sistema d'avaluació periòdic que guïï el desenvolupament.
14. El grup motor esdevé en un grup de treball estable amb una estructura organitzativa sostenible (comptant amb una figura de coordinador/a).

Capacitat d'aglutinar la comunitat

La Coalition for Community Schools ofereix un [formulari](#) amb un conjunt d'indicadors per determinar si una escola comunitària té la capacitat de funcionar eficaçment com a eix (*hub*) de la comunitat. Aquests indicadors reflecteixen l'experiència operativa dels professionals de les escoles comunitàries, en una escala de "totalment en desacord" a "totalment d'acord".

Exhibit 3. Indicators of Capacity
“Schools Function Fully as Community Hubs”

DIRECTIONS: Rate each of the following statements by circling the number that best represents your opinion.

KEY: 0=No opinion/information at this time; 1=Strongly disagree; 2= Disagree; 3=Somewhat disagree; 4= Neither agree/disagree; 5=Somewhat agree; 6=Agree; 7=Strongly agree

	No opinion/ information	Strongly disagree	Disagree	Somewhat disagree	Neither agree/disagree	Somewhat agree	Agree	Strongly agree
Leadership and Management								
1. Our principal provides supportive leadership.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. A community school coordinator is present on a full-time basis.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Our coordinator facilitates close communication between the principal, school staff, and community partners.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. The community school coordinator is an active participant on the school leadership team.	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Key stakeholders have agreed upon a clear vision and guiding principles for our community school.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Teachers view the efforts of community partners as supporting their work.	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Trust is present among school administrators, teachers, parents, family members, and community partners.	0	1	2	3	4	5	6	7
Results and Data								
1. Working with staff, families, and community partners, our community school has identified desired results.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Our community school has identified baseline indicators for measuring students, family, and community progress.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Our community school uses data-based methods to determine its priorities and assess progress regularly.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Our community school analyses data and reviews the results to adjust implementation strategies when appropriate.	0	1	2	3	4	5	6	7
Relationships with Partners								
1. Community partners see our school as an inviting and productive place to provide programs and services.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Effective communications mechanisms are in place between school staff and community partners.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Effective communications mechanisms are used regularly to inform parents, families, and residents, as well as community leaders and the public about the accomplishments and needs of our community school.	0	1	2	3	4	5	6	7
Planning and Decision Making								
1. A plan is in place for aligning and coordinating supports and opportunities from the school and the community in order to achieve specific results.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. The plan demonstrates clear linkages between in-school and after-school curriculum.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. A flexible, decision-making group guides the work of the community school.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. The decision-making group's members represent all key stakeholders, including parents or family members, community residents, school staff, and community partners.	0	1	2	3	4	5	6	7
Parent and Community Participation								
1. Our community school welcomes diversity.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. The leaders of our community school facilitate honest conversations among students, families, and residents from different ethnic and racial groups.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Parents, family members, and community residents play active and effective roles in our community school.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Community residents use the school as a focal point for addressing community issues and challenges and for celebration.	0	1	2	3	4	5	6	7
Sustainability								
1. Our community school has developed a long-range plan for financial sustainability.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Our community school is in the early stages of implementing a long-range financial plan.	0	1	2	3	4	5	6	7

Tal com es comentava al Requadre 4, els efectes de les escoles comunitàries es poden mesurar amb una sèrie d'indicadors a curt termini ([veure model d'avaluació](#)) i a llarg termini ([veure model d'avaluació](#)). Aquests indicadors es troben resumits en la taula inferior. També es poden obtenir indicadors intermedis de desenvolupament (de gestió i governança, personal, programes i serveis, implicació familiar, implicació comunitària...) en aquest [model](#), que permet ubicar l'estat de desenvolupament de cadascun d'aquests àmbit de les escoles comunitàries, des de “exploratori” fins a “excel·lent”.

CONDITIONS FOR LEARNING	RESULTS	INDICATORS
	SHORT TERM	
<p>Early childhood development is fostered through high-quality, comprehensive programs that nurture learning and development.</p> <p>The school has a core instructional program with qualified teachers, a challenging curriculum, and high standards and expectations for students.</p> <p>Students are motivated and engaged in learning—both in school and in community settings, during and after school.</p>	Children Are Ready To Enter School	<ul style="list-style-type: none"> Immunization rates Blood lead levels Parents read to children Children attend early childhood programs Receptive vocabulary level Families connected to support networks/services Vision, hearing, and dental status
	Students Attend School Consistently	<ul style="list-style-type: none"> Daily attendance Early Chronic Absenteeism Tardiness Truancy
	Students Are Actively Involved in Learning and the Community	<ul style="list-style-type: none"> Students feel they belong in school Availability of in-school and after-school programs Students feel competent Schools are open to community Attendance at before- and after-school programs Partnerships for service learning in the school/community Post-secondary plans
	Schools Are Engaged with Families and Communities	<ul style="list-style-type: none"> Trust between faculty and families Teacher attendance and turnover Faculty believe they are an effective and competent team Community-school partnerships
	Families Are Actively Involved in Children's Education	<ul style="list-style-type: none"> Families support students' education at home Family attendance at school-wide events and parent-teacher conferences Family experiences with school-wide events and classes Family participation in school decisionmaking
	LONG TERM	
<p>The basic physical, social, emotional, and economic needs of young people and their families are met.</p> <p>There is mutual respect and effective collaboration among parents, families, and school staff.</p> <p>The community is engaged in the school and promotes a school climate that is safe, supportive, and respectful and that connects students to a broader learning community.</p>	Students Succeed Academically	<ul style="list-style-type: none"> Standardized test scores Teachers support students Grades Teachers take positive approach to teaching and learning Graduation rates Dropout rates Reading by 3rd grade
	Students Are Healthy Physically, Socially, and Emotionally	<ul style="list-style-type: none"> Asthma control Vision, hearing, and dental status Physical fitness Nutritional habits Positive adult relationships Positive peer relationships
	Students Live and Learn in Stable and Supportive Environments	<ul style="list-style-type: none"> Students, staff, and families feel safe Schools are clean Families provide for basic needs Incidents of bullying Reports of violence or weapons
	Communities Are Desirable Places to Live	<ul style="list-style-type: none"> Employment and employability of residents and families served by the school Student and families with health insurance Community mobility and stability Juvenile crime

Educació a temps estès (Expanded Schools)

Als [annexos de l'informe d'avaluació](#) hi podem trobar els qüestionaris per a professionals que permeten monitoritzar la implementació dels programes de temps estès a partir dels quatre elements bàsics del programa Expanded Schools (veure apartat 4) en una escala d'“excel·lent” a “insatisfactori”, juntament amb un qüestionari sobre percepcions de l'alumnat. Reproduïm aquí els

indicadors de l'element bàsic 2, que permeten avaluar les col·laboracions entre escola i comunitat.

Core Element 2: School-Community Partnership				
<i>In an excellent ExpandED School, the school and community partner share responsibility for the delivery of an integrated school day and for helping students achieve positive outcomes. Family engagement in learning is encouraged and evident.</i>				
Comprehensive Rating for Core Element 2: School-Community Partnership				
Excellent	High	Medium	Low	Unsatisfactory
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Core Element 2a: School and community partner share responsibility for implementation of ExpandED.					
Indicator	Fidelity Rating				
	E	H	M	L	U
1. Schedule and staffing structures promote seamless integration of instruction by school staff and community educators. <i>For example, co-teaching, aligned behavioral norms, complementary instructional approaches, and/or efficient transitions between activities and learning environments reinforce the perception of an integrated school day for both students.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The principal <u>demonstrates commitment</u> to the whole-school model for ExpandED.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
3. The principal demonstrates commitment to ExpandED through support for joint design and implementation involving school staff and community educators.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
4. Community partner staff are included in school leadership. <i>Examples include contributing to the school leadership team or other planning committees. Inclusion in school leadership entails meaningful participation in decisions, not just invitations to meetings.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
5. ExpandED is staffed by both teachers and community educators, using structures that build on the strengths of each group to teach students important academic and non-academic skills. Where appropriate, teachers and community educators co-teach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Teachers and community educators participate in <u>joint planning throughout the year</u> to identify student needs and plan academic support and enrichment activities to meet those needs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Teachers and community educators engage in formal and/or informal joint professional development. <i>Teachers and community educators share knowledge and instructional approaches and learn from each other. This could include ongoing professional learning (such as staff meetings and peer mentoring), coaching, and joint participation in workshops.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Summary Rating for Core Element 2a					
Excellent	High	Medium	Low	Unsatisfactory	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
*An unsatisfactory rating for this indicator (#'s 2, 3, or 4) is an automatic unsatisfactory rating for Core Element 2a					

8. Bibliografia

Banc Internacional de Documents de Ciutats Educadores (2013). *Programa Buen Comienzo*. Recuperat de: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do>.

Banc Internacional de Documents de Ciutats Educadores (2016). *Promotores Ciudadanos*. Recuperat de: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do>.

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

Coalition for Community Schools (2017a). *Community schools: promoting student success: a rationale and results framework*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership. Recuperat de: <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Community-Schools-A-Whole-Child-Approach-to-School-Improvement.pdf>.

Coalition for Community Schools (2017b). *Community Schools: A Whole-Child Framework for School Improvement*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership. Recuperat de: <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Community-Schools-A-Whole-Child-Approach-to-School-Improvement.pdf>.

Coalition for Community Schools (2019). *What is a community school*. Recuperat de: http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx.

D-CAS (Col·lectiu d'Analistes Socials) (2017a). *La escuela a tiempo completo en Francia: Proyecto educativo territorial (PEDT)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: <https://www.educacio360.cat/recursos/educacio-temps-complet-franca/>.

D-CAS (Col·lectiu d'Analistes Socials) (2017b). *L'escola a temps complet als països de parla germana Die Ganztagschulen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: <https://www.educacio360.cat/recursos/educacio-temps-complet-als-paisos-de-parla-alemanya/>.

ExpandedED Schools (2012a). *Is your school ready for ExpandedED? A school-level readiness tool*. Recuperat de:
<https://www.expandedschools.org/tools/school-readiness-tool-expanded-schools>.

ExpandedED Schools (2012b). *Is your district ready for ExpandedED? A system-level readiness tool*. Recuperat de:
<https://www.expandedschools.org/tools/district-readiness-tool-expanded-schools>.

Henig, J. R., Riehl, C. J., Rebell, M. A., & Wolff, J. R. (2015). *Putting collective impact in context: A review of the literature on local cross-sector collaboration to improve education*. New York, NY: Teachers College, Columbia University, Department of Education Policy and Social Analysis. Recuperat de: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Putting-Collective-Impact-Into-Context.pdf>

Kania, J., & Kramer, M. (2011). Collective impact. *Stanford Social Innovation Review*. Recuperat de:
http://www.ssireview.org/articles/entry/collective_impact.

Kidron, Y., and Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review* (REL 2014–015). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia. Recuperat de: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Lynn, J., Gase, L., Roos, J., Oppenheimer, S., Dane, A., Stachowiak, S., Akey, T., Beyers, J., Chew, A., Habtemariam, E., Gutierrez, J., & Orians, C. (2018). *When Collective Impact has an impact: a cross-site study of 25 Collective Impact initiatives*. Denver, CO & Seattle, WA: Spark Policy Institute & ORS Impact.

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Recuperat de:
<https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report>.

Runge Peña, A.K., Barreto Mesa, M., Villada Zapata, J.A., Álvarez Castaño, L.S., & Restrepo Botero, J.C. (2018). *Efectos del Programa Buen Comienzo en el desarrollo integral de niños y niñas que participan de la modalidad institucional 8 horas en centros y jardines infantiles de la ciudad de Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín. Recuperat de:

<https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/documentos/1158-evaluacion-cuantitativa-efectos-buen-comienzo-2018/file>

Sinclair, B., Russell, C.A., McCann, C., & Hildreth, J.L. (2014). *Institutionalizing ExpandED Schools: Evaluation Findings from the Second Year of TASC's National Demonstration*. New York, NY: The After School Corporation (TASC). Recuperat de:

<https://www.expandedschools.org/policy-documents/fidelity-implementation-tasc-expanded-model-2012-13>.

Partnership for the Future of Learning (2018). *Community schools playbook*. Washington, DC: Autor. Recuperat de:

<https://communityschools.futureforlearning.org/>.