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

Servei d'Orientació d'Àmbit comunitari (SOAC)

Encàrrec de la 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


Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

 Generalitat
de Catalunya
Departament
de la Vicepresidència
i d'Economia
i Hisenda

 Diputació
Barcelona

 upf. Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

 CTESC
Consell de les
Entitats de la
Comunitat
Educativa

 Generalitat
de Catalunya
Consell
Interuniversitari
de Catalunya



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?	3
4. L'efectivitat d'experiències internacionals.....	21
5. Aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació.....	22
6. Una experiència que funciona.....	23
7. Proposta d'outcomes intermedis	25
8. Bibliografia.....	28

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 al **Servei d'Orientació d'Àmbit comunitari (SOAC)**.

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

L'actual context de la societat de la informació suposa canvis radicals en l'educació caracteritzats, entre d'altres factors, per la multiplicitat de contextos d'activitat que ofereixen oportunitats i recursos per aprendre que van més enllà de l'educació formal. En la mesura que l'aprenentatge no es produeix únicament en l'àmbit escolar, caldria també prestar atenció als aprenentatges que tenen lloc en els diferents contextos pels quals transita l'alumnat (escola, família, lleure educatiu...). D'aquesta manera, les connexions que s'estableixin entre els diferents contextos seran claus per tal que cada alumne arribi a construir el seu projecte de vida amb èxit.

L'itinerari formatiu personalitzat, entès com a trajectòria formativa que fa l'alumne, esdevé una forma de donar resposta a les necessitats, interessos i objectius de l'alumnat però amb l'ajuda de l'equip docent i la col·laboració de la família. És a dir, ja no es tracta que cada estudiant prengui decisions sobre el seu itinerari de manera aïllada sinó amb el suport dels seus referents de la comunitat educativa. D'aquesta manera, s'espera que la decisió compartida sigui capaç de mantenir l'estudiant motivat, amb ganes d'aprendre i vers l'èxit educatiu.

Per donar resposta a aquesta responsabilitat compartida, en el marc del pla educatiu d'entorn, es crea el Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari (d'ara endavant SOAC) amb la finalitat d'orientar l'alumnat 0-20 i les famílies en el procés d'aprenentatge i construcció del seu projecte de vida, de forma coordinada entre els agents clau de la comunitat educativa. Aquest servei té un caràcter universal, però cal destacar el pes decisiu que aquest acompanyament pot suposar per l'alumnat més 'vulnerable'. Així, el SOAC es planteja tres objectius: (1) orientar i acompanyar l'alumnat i les seves famílies, (2) evitar l'absentisme i abandonament escolar prematur i, finalment, (3) evitar la segregació escolar i minimitzar els seus riscos.

Per assolir aquests objectius, es preveu elaborar un pla d'orientació d'àmbit comunitari (d'ara endavant POAC) que englobi el conjunt d'accions en matèria d'orientació educativa presents en la seva zona educativa de referència per garantir-ne la coherència i crear sinèrgia entre els mateixos. EL POAC inclourà orientació al llarg de l'escolarització, accions d'acompanyament personalitzat en la transició entre etapes educatives i accions de suport en cada una de les diferents etapes educatives. Aquestes accions complementaran les mesures orientatives que es desenvolupen des dels centres educatius en les diferents etapes i proporcionen un contínuum orientatiu que compti amb l'aportació dels diferents recursos i professionals del territori.

Pel que fa a la seva organització, el SOAC s'estructura en dos nivells complementaris. El primer, emulant un grup motor en el si del Pla Educatiu d'entorn, la compondran l'inspector d'Educació, un representant de l'Ajuntament, l'orientador d'àmbit comunitari, un representant de l'oficina municipal de matriculació, representants dels diferents centres educatius, representant de l'Equip d'Atenció Pedagògica de la zona i l'assessor LIC. El segon, en un pla més operatiu, es preveu la introducció d'un orientador d'àmbit comunitari en cada territori amb les principals funcions que resumim en la taula següent:

Requadre 1. Funcions de l'orientador d'àmbit comunitari

Etapa 0-3

- Detectar necessitats educatives de famílies en situació de vulnerabilitat social
- Sensibilització familiar sobre la importància de l'escolarització 0-3
- Donar suport en la constitució dels espais de famílies així com en la seva promoció

Etapa 3-18

- Registrar l'alumnat procliu a l'absentisme i orientar tant a estudiants i famílies per la seva prevenció
- Facilitar als centres un mapa de recursos relatius a oferta d'activitats no formals
- Donar suport als centres en l'orientació i acompanyament de les famílies en el canvi d'etapa educativa
- Dinamitzar els tallers d'estudi assistit en aquesta etapa educativa

Etapa 16-20

- Detectar alumnat no graduat o en risc d'abandonament escolar i donar suport en la seva orientació
- Realitzar un seguiment continuat de l'alumnat de la post obligatòria però en alt risc d'abandonament
- Atendre l'alumnat no escolaritzat o sense atenció especialitzada
- Dinamitzar els tallers d'estudi assistit per alumnat de risc
- Donar suport en la difusió de les proves anuals per completar l'ESO o d'accés a d'altra formació

Aquestes funcions esdevenen un catàleg marc sobre el qual cada territori podrà determinar quines són les més adequades a les seves necessitats i que finalment s'inclouran en el POAC. El procés de detecció de necessitats en quant orientació educativa es realitzarà com a fase prèvia d'elaboració del POAC. En aquesta fase es preveu comptar amb la participació dels diferents agents educatius del territori, identificant i prioritzats de forma conjunta les necessitats educatives a donar resposta en el marc del PEE 0-20 i del SOAC.

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

S'ha procedit a una cerca sistemàtica de pràctiques de referència a nivell internacional que persegueixin els mateixos objectius que els assenyalats en el punt 2 d'aquest informe. Aquesta recerca s'ha fet principalment a través dels següents brokers de coneixement:

- What Works Clearinghouse (WWC), de l'Institute of Education Sciences depenent del govern d'Estats Units (ies.ed.gov/ncee/wwc/)

- Education Endowment Foundation (EEF), una ONG basada en el Regne Unit (educationendowmentfoundation.org.uk/)

Al repositori de WWC hi trobem, d'una banda, revisions d'evidències a partir de reculls de publicacions (Rumberger et al 2007; Dynarski et al 2008; Hamilton et al 2009) en els quals un panel d'experts avalua programes o experiències educatives i, a partir d'una rúbrica, en valora el grau d'efectivitat. Els estudis concrets avaluats en els reculls ens han permès identificar pràctiques concretes que serveixin com a exemple. D'altra banda, hi ha àmbits de la política educativa dels quals WWC no n'ha avaluat un recull (per exemple, el rol dels orientadors escolars o les transicions entre etapes educatives). En aquests àmbits, els laboratoris regionals (REL) de l'Institute of Education Sciences fan propostes d'articles de referència (REL Appalacchia 2018; REL Mid-Atlantic 2018a, 2018b; REL Northeast & Islands 2019; REL West 2015, 2017a, 2017b, 2018), que hem consultat i dels quals hem obtingut avaluacions de polítiques concretes realitzades per investigadors d'altres institucions.

Hem identificat experiències que poden ser rellevants per a diversos aspectes del SOAC. En primer lloc, revisem les evidències disponibles que ens informin de les funcions de l'orientador d'àmbit comunitari: d'una banda, en la seva tasca d'acompanyament a les famílies (veure apartat a), i d'altra banda, d'acompanyament als alumnes en la seva trajectòria educativa (veure apartat b). A continuació, presentem un model d'intervenció basat en la coordinació de l'entorn escolar amb el familiar i el comunitari (veure apartat c), seguit d'un exemple de coordinació a nivell territorial com la del PEE (apartat d).

En tant que el SOAC abasta totes les etapes educatives, repassem algunes experiències d'acompanyament en les transicions entre etapes (apartat e). Finalment, aportem una evidència metodològica per tal de facilitar l'avaluació del servei, com és l'ús sistemàtic de dades (apartat f).

a) Acompanyar a les famílies i fer-les participar del procés d'aprenentatge

El SOAC es planteja crear una figura de l'orientador comunitari, que té entre les seves funcions sensibilitzar, orientar i acompanyar a les famílies al llarg del procés educatiu. A Estats Units, des dels anys noranta, s'ha anat consolidant una figura semblant dirigida a l'atenció de les famílies, amb diversos noms (*family liaison, parent coordinator, parent involvement facilitators...*). En aquest apartat repassarem algunes d'aquestes experiències, les funcions que han desenvolupat i els resultats que han obtingut.

La llei educativa estadounidenca *No Child Left Behind* de 2001 atorgava una gran importància a les famílies com a agents educadors i per això proposava estendre a totes les escoles i instituts una figura de coordinació entre els dos àmbits escolar i familiar (U.S. Department of Education 2007).

Diverses escoles van introduir la figura del *family liaison* o *parent liaison*, que és personal contractat (no voluntari) que treballa per apropar la llar familiar i l'escola ajudant els pares a obtenir la informació i el suport que necessiten per assegurar l'èxit acadèmic i social dels fills i filles. El *liaison* és la persona de contacte que inicia una vinculació més estreta i que manté aquesta vincle o comunicació entre les dues parts per tal d'assegurar la cooperació entre ambdues per aconseguir uns objectius acordats (REL West 2015). Les funcions que a través d'un estudi qualitatiu (Dretzke & Rickers 2014) s'ha identificat que fa un *family liaison* consisteixen en:

- Crear un entorn de confiança i acolliment per a pares i famílies (atenció en horari flexible, obrir l'escola per visites de famílies, organitzar esdeveniments abans de les trobades amb el professorat, visites a les llars juntament amb treballadors socials).
- Facilitar la participació dels pares a l'escola (esdeveniments especials com sopars i nits familiars).
- Mantenir informats els pares sobre temes relacionats amb l'escola (utilitzant diversos vies de comunicació formals i informals per assegurar que la informació arriba).
- Posar en contacte les famílies amb els recursos (associacions d'ajuda social, biblioteques, serveis de salut, recursos de recerca de feina, ...).

Dretzke & Rickers (2014) van analitzar les tasques dels *family liaisons* mitjançant grups focals i observació (*job shadowing*) i van fer un descobriment interessant: el contacte directe amb els pares només ocupava el 4% del seu temps. Dedicaven molt més temps a la coordinació de les activitats que després generarien un contacte amb pares (un 28%).

Una pràctica comuna dels *family liaisons* és fer visites a les llars. La intervenció Parent-Teacher Home Visits Approach, iniciada en un barri de Sacramento (Califòrnia) en el qual hi havia una profunda desconfiança entre la comunitat i el sistema escolar. Els elements clau d'una visita a la llar en aquesta perspectiva són la voluntarietat, la compensació, el focus en construir una relació, la no estigmatització. Sheldon & Jung (2018) identifica que les escoles que han implementat la Home Visits Approach han disminuït les seves taxes d'absentisme i han millorat el rendiment acadèmic dels alumnes. Es poden observar exemples d'autoavaluació de les visites a les llars [aquí](#) (model genèric) i [aquí](#) (exemple aplicat per les escoles públiques de Denver).

En aquest [enllaç](#) també es poden trobar materials per treballar amb les famílies proposats per un laboratori regional de l'Institute of Education Sciences.

Si bé no trobem un recull d'evidències per part de WWC, l'Education Endowment Fund sí identifica en la seva revisió sistemàtica d'evidència (Axford et al 2019) que hi ha una relació positiva entre la implicació parental i els resultats d'aprenentatge dels infants, de forma transversal a tots els nivells socioeconòmics i de rendiment acadèmic.

Hi ha força estudis -recollits a Wood & Bauman (2017)- que també han trobat que quan les famílies s'involucren en l'educació dels fills i filles, el rendiment acadèmic millora (menor absentisme, millors notes, major graduació i continuïtat a estudis postobligatoris) i també milloren els aspectes socials i emocionals (el comportament, l'ajustament a l'escola, les habilitats socials). No obstant, existeixen barreres que dificulten que aquesta involucració familiar es doni, sobretot en les zones més desfavorides, en les quals les famílies poden percebre l'escola com quelcom hostil, o voldrien recolzar els seus fills i filles però no saben com fer-ho (Ferrara 2015).

Pel que fa a Estats Units, Jeynes (2012) va realitzar una meta-anàlisi de 51 estudis que investiguen la relació entre diversos programes d'involucració familiar i el rendiment acadèmic d'alumnes tant de primària com de secundària, obtenint una relació significativa en els programes de lectura compartida de pares i fills, els programes d'*emphasized partnership* (qualsevol dissenyat per ajudar a famílies i professors a col·laborar entre ells com a iguals en qualsevol intent de millorar els resultats acadèmics i/o del comportament dels nens, generant estratègies i normes comunes) i els programes que consistissin en què els pares i mares comprovessin que els fills i filles haguessin fet els deures. També O'Donnell & Kirkner (2014) troba efectes estadísticament significatius de la participació familiar en les habilitats socials i hàbits d'estudi dels alumnes després d'un any de participació.

Troblem altres experiències amb diferents denominacions -*parent involvement facilitators* a Ferrara (2015) i *family involvement projects* a O'Donnell & Kirkner (2014), que ens permeten una visió més àmplia de l'efectivitat d'aquesta figura orientadora. Ferrara (2015), a través d'un estudi qualitatiu basat en entrevistes personals, troba efectes en la millora del capital social de les famílies en la implementació d'un facilitador familiar, ja que al cap de tres anys d'implementar-se, creix la proporció de famílies que fan per si mateixes el primer contacte cap al facilitador, incloent així a personal de l'escola dins les seves xarxes personals.

b) Atenció individualitzada per a la prevenció de situacions de risc: els *school counselors*

A banda de la coordinació amb les famílies, trobem una figura d'orientador molt específica que ja està força estesa als Estats Units i de forma més estructurada, amb la denominació de *school counselors*.

La missió principal dels *school counselors* o orientadors escolars és donar suport a l'assoliment acadèmic de tots els estudiants perquè estiguin preparats per al món en constant transformació del segle XXI. L'objectiu final d'un programa d'orientació escolar és donar suport a la missió acadèmica de l'escola (Carr & Galassi 2012). Al mateix temps, l'orientació escolar és un instrument per abordar les necessitats dels alumnes de que estan en situació de risc a tots els nivells (tant primària com secundària).

A Estats Units, aquesta figura està regida per un Model Nacional elaborat per l'American School Counseling Association (2003) que es desenvolupa en quatre àrees d'acció (lideratge, *advocacy* -defensa-, col·laboració, i canvi sistèmic-, juntament amb un element de funcionament del sistema. Fent-ne un ús efectiu, aquestes àrees d'acció complementen altres esforços de l'escola, de les famílies, de la comunitat i de la resta d'agents educatius, particularment en el combat contra l'abandonament escolar (Dockery 2012).

Segons el Model Nacional d'ASCA (2003), l'inici d'un programa d'orientació escolar comença amb l'enfocament del programa. Els orientadors escolars identifiquen les creences sobre com tots els estudiants es podrien beneficiar del programa d'assessorament escolar. Basant-se en aquestes creences, els orientadors escolars formulen una proposta de visió sobre quins seran els resultats dels alumnes en el futur, i una proposta de missió alineada amb la missió de l'escola; alhora, aquesta es ramifica en objectius del programa per definir com es mesuraran la visió i la missió.

El funcionament del servei d'un orientador escolar compta amb serveis directes i indirectes. Mentre que els serveis indirectes són bàsicament derivacions a altres serveis de suport i col·laboracions amb les famílies i agents de la comunitat, els serveis directes consisteixen en interaccions personals entre orientador i alumne, incloent:

- Un currículum bàsic d'assessorament escolar: sessions estructurades dissenyades per ajudar els alumnes a assolir les competències desitjades i per proporcionar a tots els estudiants els coneixements, actituds i habilitats adequats per al seu nivell de desenvolupament.
- Una planificació individual dels alumnes, per ajudar els estudiants a establir objectius personals i a desenvolupar plans de futur.
- Serveis de resposta: activitats dissenyades per satisfer les necessitats i inquietuds immediates dels alumnes, a nivell individual o en petit grup.

La gestió del servei d'orientació escolar, segons el Model Nacional d'ASCA, compta amb instruments per tal d'atendre les necessitats dels alumnes, com ara l'ús de dades per mesurar els resultats del programa, activitats diverses individuals i en petit grup, i consells assessors del programa formats per pares i mares, alumnes, docents, direcció, orientadors, i membres de la comunitat.

En funció de la mida dels centres escolars, pot haver-hi un o diversos orientadors escolars. La ràtio recomanada és 1 per cada 250 alumnes (ASCA 2003). Així doncs, en funció d'aquesta xifra es poden contractar el nombre pertinent d'orientadors escolars a temps complet o parcial. Degut al funcionament per districtes del sistema educatiu d'Estats Units, els districtes amb major població compten amb departaments d'orientació escolar que poden incloure un director o coordinador de programes. Beckett et al (2009) parlen també de coordinadors comunitaris (*out of school program coordinators*) que treballen colze a colze amb l'orientació escolar, per reforçar i complementar el currículum educatiu del centre amb l'entorn, mitjançant sortides, activitats culturals, etc., enllaçades amb el contingut escolar (veure recomanació 1 de l'informe de Beckett et al (2009) per a major detall sobre aquesta figura).

Segons un estudi de Mau et al (2016), la majoria del temps de treball dels *school counselors* es dedica a donar suport als alumnes a escollir l'itinerari formatiu i organitzar-se el temps i a preparar l'etapa postobligatòria (triar centre, fer la sol·licitud), i també a ajudar-los amb els seus problemes personals, acadèmics o de tria d'una professió.

Pel que fa al temps de coordinació, no es recull a l'enquesta de Mau et al (2016). A l'informe de Beckett et al (2009) per al WWC es fa referència a un potencial inconvenient de la figura d'orientador escolar o comunitari, que és la impossibilitat de coordinació entre la direcció i el servei d'orientació. Per maximitzar la seva efectivitat, aquest informe suggereix que el director designi algú de l'escola perquè sigui responsable de les comunicacions sobre la programació de les activitats d'orientació a l'interior de l'escola i a l'entorn.

Els orientadors escolars són figures que actuen com a líders a les escoles i que col·laboren amb els equips docents, així com amb membres de la comunitat, altres agències, i amb les famílies d'infants i adolescents en edat escolar. L'existència dels orientadors escolars, treballant de forma conjunta amb els *partnerships* amb agents locals, és una peça clau de la política de prevenció de l'abandonament escolar per tal de donar un major suport als alumnes en risc (Dockery 2012).

En general, l'evidència obtinguda per aquesta intervenció es centra en les actuacions a l'educació secundària. A les revisions de polítiques de prevenció de

l'abandonament escolar de What Works Clearinghouse (Dynarski et al 2008, Rumberger et al 2007) identifiquem la recomanació d'assignar als alumnes en risc un *advocate* que els ajudi, proporcionant-los suport individualitzat, comunicant-se amb les famílies i recolzant l'alumne. Ambdós estudis troben un nivell d'evidència moderada en aquesta intervenció.

L'efectivitat del model proposat per ASCA (2003) va ser testada als instituts de Utah i Nebraska (Carey & Harrington 2010), on van identificar que organitzar el programa d'orientació escolar seguint els principis del Model Nacional manté una relació estadísticament significativa amb millorar els resultats acadèmics dels alumnes.

L'existència de la orientació escolar té una relació significativa amb taxes de graduació més altes (Horton 2017), i una ràtio d'alumnes per orientador més baixa prediu un major accés a l'educació universitària (Hurwitz & Howell 2013; Belasco 2013). A part d'això, Bryan et al (2011) van identificar que quant més abans es feia el contacte entre orientador i alumne, els efectes sobre la sol·licitud d'accés a estudis universitaris és major.

En aquest sentit (i de la mateixa forma que s'ha identificat en els *family liaisons*), els orientadors escolars poden servir com a una font de capital social per als alumnes de nivell socioeconòmic baix, en tant que són la font més important, si no la única, d'informació relacionada amb els estudis superiors, així com de normes i de suport social (Bryan et al 2011). Fitzpatrick & Schneider (2016) identifiquen que els alumnes de baix nivell socioeconòmic que han realitzat una planificació individual amb l'orientador i que hi mantenen relacions amb freqüència tenen una propensió significativament més alta cap a la universitat que els qui no ho han realitzat (en termes d'apuntar-se a assignatures preparatòries d'universitat o a omplir la sol·licitud de Financial Aid per a la universitat).

c) Coordinar-se amb agents de la comunitat

En tant que el SOAC pretén prestar atenció als aprenentatges que tenen lloc en els diferents contextos pels quals transita l'alumnat (escola, família, lleure educatiu...), hem trobat evidències de coordinació entre aquests àmbits.

Les col·laboracions escola-família-comunitat (*school-family-community partnerships*) són iniciatives de col·laboració entre personal de l'escola, membres de la família i membres de la comunitat i representants d'organitzacions comunitàries com universitats, empreses, organitzacions religioses, biblioteques i agències de serveis socials i salut mental. Els col·laboradors o *partners* col·laboren en la planificació, coordinació i implementació de programes i

activitats a casa, a l'escola i a la comunitat que pretenen que els alumnes millorin els resultats acadèmics, personals, socials i de carrera professional.

Bryan & Henry (2012), a partir d'una recerca de literatura, resumeix en el següent quadre un model de procés per a construir una *school-family-community partnership*.

Requadre 2. Model de procés d'una School–Family–Community Partnership (Bryan & Henry 2012)	
Passes	Tasques
Preparar-se per al <i>partnering</i>	<ul style="list-style-type: none"> Familiaritzar-se amb els grups culturals atesos per l'escola i amb la comunitat. Alinear la visió dels orientadors amb la visió de l'escola. Utilitzar proves basades en la investigació sobre com les col·laboracions fomenten la resiliència educativa i el rendiment acadèmic.
Avaluar les necessitats i fortalezes	<ul style="list-style-type: none"> Realitzar enquestes d'avaluació de necessitats i fortalezes amb estudiants, tot el personal de l'escola, pares / famílies i membres de la comunitat. Realitzar reunions d'avaluació sobre necessitats i fortalezes. Assistir a esdeveniments de la comunitat. Identificar brokers culturals i persones d'influència. Descobrir els <i>partnerships</i> existents i la seva efectivitat. Crear un mapa de recursos de la comunitat.
Trobar-se	<ul style="list-style-type: none"> Utilitzar els punts forts identificats per crear un grup motor. Examinar les necessitats i fortalezes identificades i aconseguir el feedback de l'equip. Connectar amb possibles nous partners, brokers culturals i persones d'influència.
Crear una visió i planificació compartida	<ul style="list-style-type: none"> Utilitzar les necessitats identificades per crear un pla de col·laboració, basats en <i>partnerships</i> ja existents o iniciant-ne de nous. Compartir el pla amb tothom a l'escola i obtenir comentaris i idees. Crear un model lògic-teoria del canvi. Crear un pla anual i un d'entre 3 a 5 anys. Crear un timeline per a les activitats de col·laboració de l'any.
Passar a l'acció	<ul style="list-style-type: none"> Delegar responsabilitats en funció de les fortalezes del grup motor i dels partners. Implementar les activitats de col·laboració segons el timeline. Implicar els mitjans de comunicació.
Avaluar i celebrar el progrés	<ul style="list-style-type: none"> Determinar com es valorarà cada <i>partnership</i>. Mesurar i avaluar els resultats de cada <i>partnership</i> implementada. Compartir els assoliments amb el conjunt de la comunitat educativa. Celebrar les incorporacions i els èxits.
Mantenir l'impuls	<ul style="list-style-type: none"> Revisar el pla. Utilitzar resultats d'avaluació per millorar el pla. Compartir el nou pla amb els alumnes, famílies i <i>partners</i> de la comunitat. Posar-se en contacte amb els <i>partners</i> abans i al principi del curs escolar. Considerar la continuïtat dels <i>partnerships</i> existents. Identificar possibles nous membres de l'equip i <i>partners</i>.

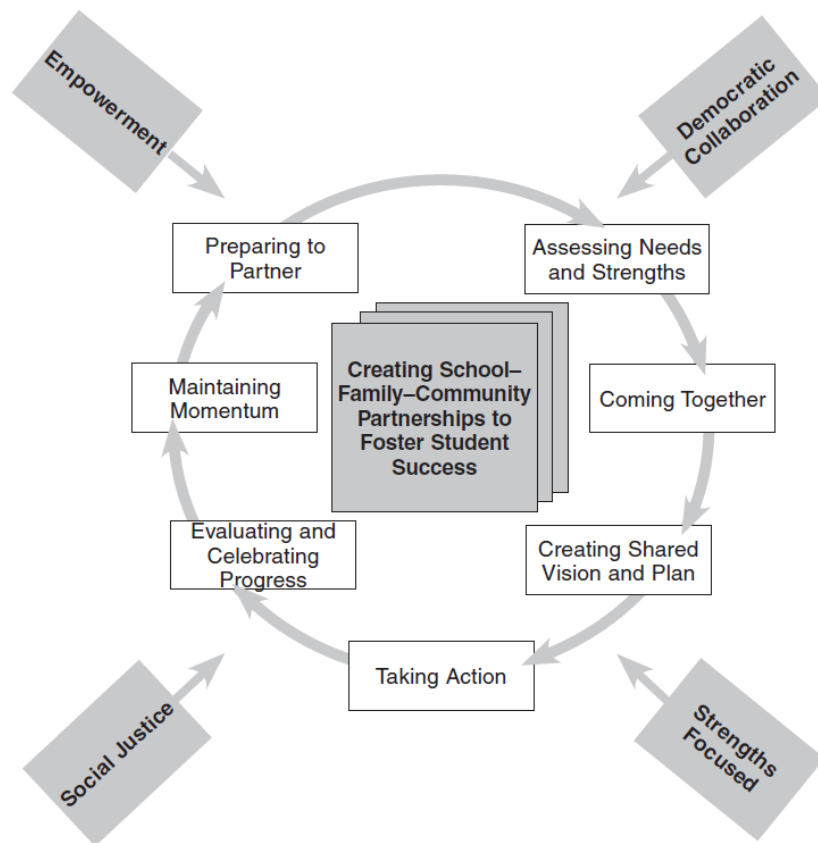


Figura 1. Set passos del procés de construcció d'una School-Family-Community Partnerships segons Bryan & Henry (2012). En gris als voltants, principis que han de regir aquesta col·laboració.

Donat aquest procés, quin agent ha de ser-ne el detonant? Bryan & Henry (2012) troba cert volum de literatura en la qual els orientadors escolars tenen una posició central a l'hora de generar els *partnerships* amb la comunitat. No obstant, segons un estudi qualitatiu de Hands (2005) a dos instituts d'Ontario (Canadà) els *partnerships* també els poden iniciar els professors, que els cerquen en base a les necessitats dels seus alumnes.

La col·laboració de la comunitat és avaluada de forma tangencial pels *bròkers* d'avaluació educativa. Un recull d'evidències de WWC sobre la prevenció de l'abandonament escolar (Rumberger et al 2007) recomana crear un menú de serveis al voltant de la comunitat educativa. Un altre recull d'EEF identifica que els resultats d'aprenentatge en les intervencions d'implicació parental milloren quan s'implica a factors comunitaris (serveis socials, líders comunitaris) o s'institucionalitzen els school-family-community partnerships en el projecte educatiu de les escoles (Axford et al 2018).

Wood & Bauman (2017) recullen algunes recerces d'avaluació d'experiències a Estats Units en les quals es troba que la involucració d'organitzacions

comunitàries així com de les famílies té impacte en la millora dels resultats dels alumnes i de l'escola.

Una d'elles és l'Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (Anderson-Butcher et al 2004, 2010), una iniciativa que ha demostrat funcionar amb èxit a l'hora de generar partnerships. Aquest model col·laboratiu es va generar amb l'objectiu de tancar la bretxa educativa d'assoliment acadèmic, incrementar els nivells de graduació i millorar el benestar dels infants d'Ohio. En aquest model, les escoles s'estenen més enllà dels límits físics i expandeixen el nombre de participants implicats en la millora de l'escola, i es prioritzen els partnerships entre escoles, famílies, agents de la comunitat, serveis socials i de salut, associacions veïnals, persones voluntàries, empreses i institucions d'educació superior (veure Figura 2).

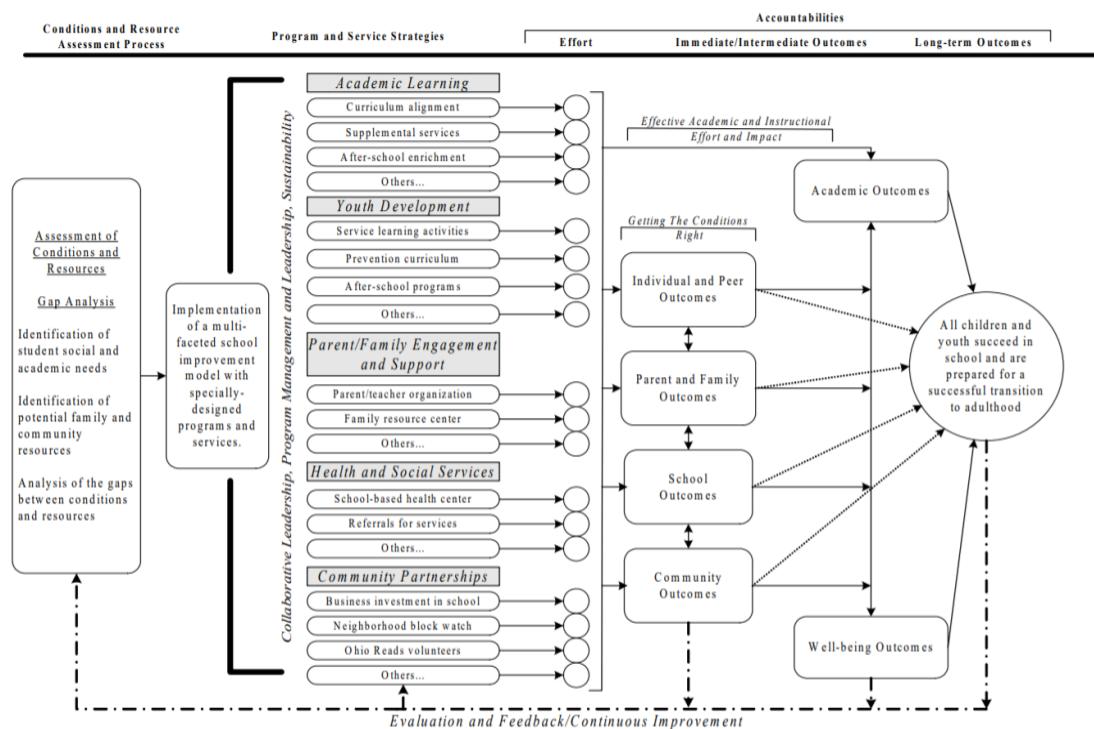


Figura 2. Model lògic d'Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (Anderson-Butcher et al 2004).

Es va realitzar una prova pilot a sis escoles de primària en el curs 2005-2006, i a diferència d'altres casos que hem comentat, la base sobre la qual es va muntar no va ser un orientador escolar sinó un treballador social contractat per l'escola. Es va realitzar un estudi mixte quantitatiu-qualitatiu, del qual destaquem una enquesta on hi havia una escala de 10 ítems que els professors i el personal van omplir abans i després de la intervenció (veure Capítol 5.). Els ítems que van millorar més al final de la intervenció van ser el treball conjunt amb orientadors

escolars i treballadors socials, la percepció sobre demanar ajuda i la capacitat de detectar situacions de risc entre els alumnes.

La construcció de *school-family-community partnerships* també va associat a una millora del rendiment acadèmic dels alumnes. A la iniciativa d'Ohio (Anderson-Butcher et al 2010), en una escola de la prova pilot es va identificar una millora del rendiment acadèmic particularment de col·lectius en risc (p.ex. alumnes amb diversitat funcional, o de nivell socioeconòmic baix). Kirby & DiPaola (2011) van realitzar una enquesta al personal docent de 35 escoles de primària urbanes de l'estat de Virgínia (EE.UU.), i van trobar una relació positiva estadísticament significativa entre el *community engagement* i el rendiment acadèmic en lectura i matemàtiques, així com una millora de l'autoconfiança i l'optimisme dels docents.

d) Establir coordinacions a nivell territorial

El SOAC, emmarcat en els Plans Educatius d'Entorn, té una configuració que abasta no només els agents institucionals i comunitaris que envolten una escola sinó al conjunt d'un territori. Amb aquest esperit, hem identificat diverses pràctiques en relació a la coordinació per a l'ensenyament de les arts (Bodilly et al 2008), de les quals voldríem destacar l'Alliance for Arts de l'Alameda County (Califòrnia).

La situació de l'aprenentatge de les arts als 18 districtes escolars d'Alameda County (un conjunt de municipis a l'est de la badia de San Francisco), després de nombroses reduccions de pressupost als anys noranta, era d'una provisió insuficient i desigual als diferents districtes. El primer que es va fer va ser crear un càrrec de director d'aprenentatge d'arts. Des d'aquest càrrec, les institucions públiques van actuar com a líders en la creació de xarxes. La participació de *stakeholders* va ser molt diversa i nombrosos districtes escolars es van unir amb institucions culturals i organitzacions basades en la comunitat.

Així doncs, l'Alliance for Arts Learning Leadership es va convertir en una xarxa d'individus i organitzacions que incloïen especialistes en arts tant per escoles de primàries com instituts de secundària, proveïdors de la comunitat (artistes locals que fessin cursos a l'escola, o que formessin a docents dels centres per integrar les arts al currículum), representants d'organitzacions culturals (que oferien programació educativa tant a dins com a fora de les aules, exposicions, activitats per a famílies i fills d'experimentació artística), artistes, professors, districtes escolars, representants de l'educació postsecundària i membres d'associacions per la reforma escolar, i associacions de mares i pares. Dirigit per un grup motor de 25 membres i un grup assessor format per líders de l'educació en arts, es van

celebrar reunions periòdiques, dedicades a la planificació estratègica i es van establir tant mecanismes informatius informals, sobretot a través de la seva relació amb el grup assessor, com a mecanismes de retroalimentació formals, mitjançant avaluacions externes del seu treball.

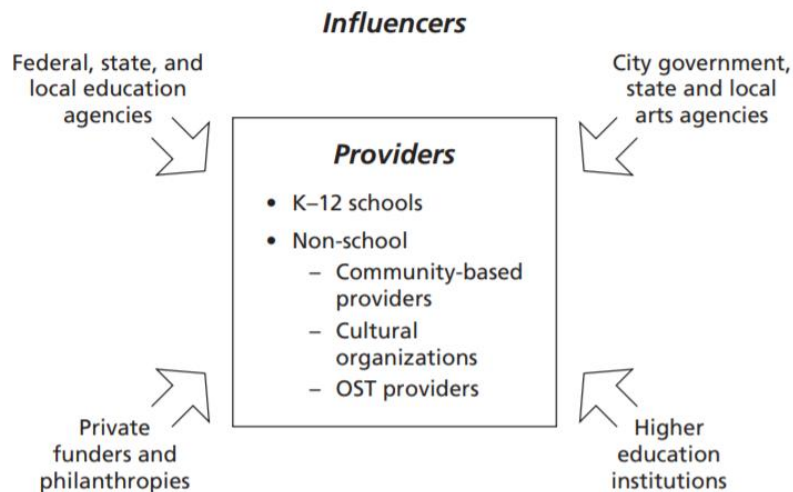


Figura 3. Proveïdors i *influenciers* de l'Aliança per l'aprenentatge de les arts des d'una vessant comunitària (Bodilly et al 2008).

L'Alliance for Arts Learning Leadership ha contribuït a la construcció d'un lideratge estable, captar nous recursos i crear una xarxa d'organitzacions i persones que treballen de manera coordinada per millorar l'accés a experiències d'aprenentatge artístic. També va servir com a plataforma de pressió per al finançament estatal de l'educació artística. Bodilly et al (2008), si bé no van fer una avaluació exhaustiva sinó entrevistes qualitatives, van identificar que el resultat, després de vuit anys de funcionament (1998-2006), va ser un reavivament de l'educació per les arts a 13 dels 18 districtes escolars d'Alameda County, que es van sumar a l'Aliança creant o implementant un pla de districte.

Si bé aquesta Aliança està orientada cap a l'ensenyament de les arts, ens permet tenir una referència de com pot funcionar una estructura interdisciplinària a nivell territorial, i de com es pot anar estenent des del lideratge de les institucions públiques amb la participació d'agents locals.

e) Donar suport a l'alumnat i les famílies en els canvis d'etapa

El SOAC es defineix com un servei que abasta totes les etapes educatives. Presentem a continuació algunes experiències d'acompanyament en les transicions entre etapes.

Transició de pre-escolar a educació infantil i primària

Un dels objectius del SOAC és la detecció precoç de necessitats educatives de l'alumnat 0-3, així com la transició de l'etapa preescolar a l'etapa escolar.

El canvi d'etapa de l'educació pre-escolar a l'escolar pot ser, per alguns, l'entrada a l'escola. D'aquesta forma, si bé les transicions acostumen a anar acompanyats d'algunes dificultats d'adaptació, per a alumnes de nivells socioeconòmics baixos que no han anat a educació pre-escolar no obligatòria, aquesta dificultat es pot fer més pregona. Per això al 1965 a Estats Units es va iniciar una política governamental anomenada *Head Start*, que ofereix educació pre-escolar enfocada en el desenvolupament de les habilitats físiques, cognitives i socials-emocionals, així com una gamma de recursos complementaris (serveis mèdics, dentals, de salut mental, de nutrició...). La implementació d'aquest programa presenta una gran variabilitat i adaptació a la realitat social, cultural i lingüística dels contextos locals. El tipus de servei també pot variar en funció de les necessitats familiars, ja sigui en una escola bressol, en visites a les llars, o configuracions múltiples (WWC 2015).

L'avaluació del programa *Head Start* va identificar un efecte reduït però significatiu de la intervenció en tres àrees de la preparació per a l'escola (habilitats de lectura, matemàtiques i desenvolupament social i emocional).

Pel que fa a la detecció precoç de necessitats en la transició de l'etapa preescolar a l'escolar, hem identificat una experiència a Escòcia que fa una valoració social i emocional dels infants de cinc anys mitjançant un qüestionari estandarditzat de fortaleces i dificultats (White et al 2013, veure Apartat 5.). Aquest estudi ens suggereix que, des del punt de vista del personal docent d'educació infantil 0-3, és possible avaluar sistemàticament els problemes socials i de comportament dels infants com a part del procés rutinari de transició a l'entrada escolar.

Transició d'educació secundària a estudis postobligatoris

Un dels objectius del SOAC és l'acompanyament entre l'educació secundària i els estudis postobligatoris per als alumnes en risc d'abandonament tot i estar cursant estudis postobligatoris.

Hem identificat algunes intervencions amb evidència contrastada per What Works Clearinghouse:

- *Summer bridge* (WWC 2016a): programes d'estiu previs al primer curs de formació universitària, en el qual s'ofereixen recursos per facilitar la transició, com ara orientació a la vida universitària, assessorament acadèmic, preparació de competències per a l'èxit a la universitat (gestió del temps, tècniques d'estudi) i/o preparació accelerada de continguts.
- *First year experience courses* (WWC 2016b): cursos especials per a alumnes de primer any d'universitat (*freshman seminars*), amb

funcionament semblant als *summer bridges* però durant el primer semestre o tot l'any.

Per a alumnes que han acabat l'educació obligatòria però que no s'inscriuen o no s'han pogut inscriure a cap curs postobligatori, existeixen intervencions orientadores d'estiu (*summer counseling*), que proporcionen informació als alumnes sobre tot allò que necessiten per inscriure's a la formació postobligatòria, assessorament sobre ajuts financers, etc. (WWC 2018b; Castleman et al 2014).

Aquestes experiències han estat avaluades amb estudis sobretot quantitius mesurant l'efecte de les intervencions sobre la retenció postobligatòria.

f) Recollir dades per detectar i prevenir situacions de risc

Les diverses fonts consultades, tant pel que fa a la orientació familiar com a la orientació escolar dirigida als alumnes, insisteixen en l'ús sistemàtic de dades per avaluar l'execució de la intervenció i per informar la presa de decisions.

Si bé no van identificar cap estudi que relacionés de forma directa la recopilació sistemàtica de dades i la millora en algun indicador de rendiment acadèmic, a l'informe de Rumberger et al (2007) per a What Works Clearinghouse es recull una recomanació de recollir dades que serveixin com a indicadors d'alerta precoç:

- Assistència (total, absència justificada, absència injustificada)
- Comportament (expulsions de classe, derivacions a la direcció)
- Notes de classe (incloent resultats intermedis com ara exàmens suspesos o deures no entregats)

El sistema ABC (en anglès, *Attendance-Behavior-Course grades*) s'ha mostrat, segons el recull de WWC citat, com un predictor fiable dels alumnes que estan en risc d'abandonament escolar, així com d'altres factors de risc (problemes a casa, assetjament, embaràs, sensellarisme, ...).

Aquesta recollida de dades hauria de formar part d'un cicle de recollida de dades, interpretació i formulació d'hipòtesis, i test d'hipòtesis i modificació de les pràctiques docents o orientadores (Hamilton et al 2009).

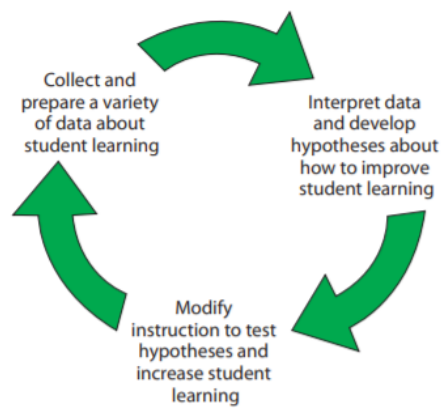
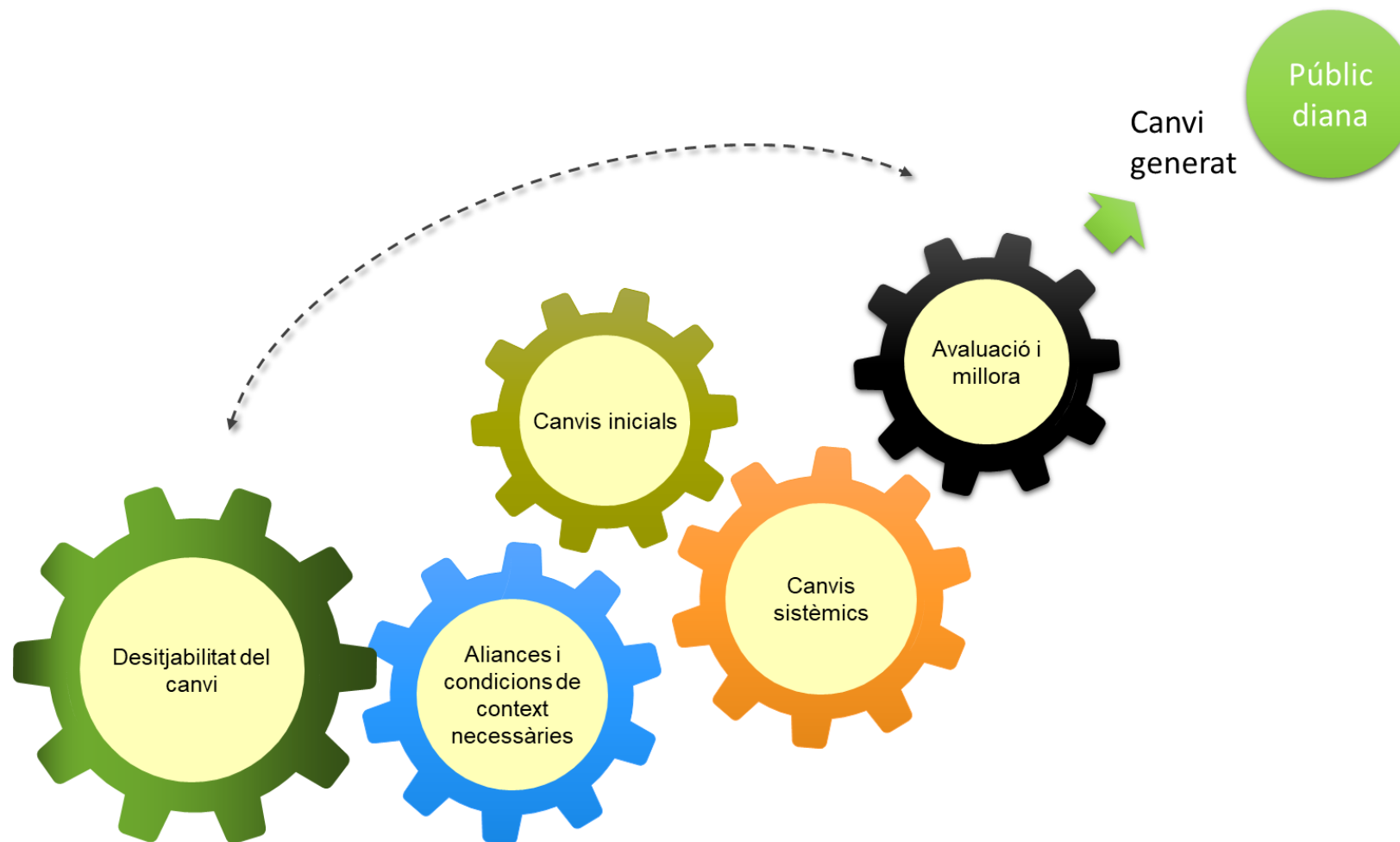


Figura 4. Procés cíclic de l'ús de dades per millorar l'atenció als alumnes.

Taula resum d'accions seguint l'esquema de la teoria del canvi



Àmbit de l'orientació comunitària	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: Quina 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?	Aprenentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
Orientació i participació familiar	Pares i mares i tutors Infants	Manca de confiança d'algunes famílies cap al centre escolar (sobretot en nivells socioeconòmics baixos) Manca de participació de les famílies a l'escola	Iniciativa governamental (lleis educatives) Iniciatives del tercer sector (fundacions, ONG) Dedicació de recursos a la contractació de personal	Contractació de persona de contacte amb les famílies Visites a les llars	Desenvolupament d'un pla familiar plurianual.	Quantitativa (proves controlades aleatòries i enquestes a pares i mares i professors) Qualitativa	Millora de la confiança de les famílies cap a l'escola Facilitació de la participació e les famílies Posada en contacte de pares i mares amb recursos Millor rendiment acadèmic dels alumnes Millor situació psicosocial dels alumnes Millor capital social i confiança de les famílies	Cal major especialització del personal Major contacte directe amb les mares i pares Existeixen barreres a la participació de les famílies de baix nivell socioeconòmic

Àmbit de l'orientació comunitària	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: Quina 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?	Aprenentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
Orientadors escolars i atenció a alumnes en risc	Infants de primària i secundària Alumnes en risc	Absentisme Abandonament escolar Assignatures suspeses	Existència d'un Model Nacional d'orientació escolar Dedicació de recursos a la contractació de personal	Identificació de creences Visió, missió i objectius per elaborar un pla d'acció.	Accés universal a la orientació Detecció de situacions de risc Construcció de partnerships amb entitats locals Revisió periòdica del pla d'acció	Quantitativa (proves controlades aleatòries i enquestes a alumnes i professors)	Millor rendiment acadèmic Millors taxes de graduació Major accés a l'educació postobligatòria Major capital social dels alumnes	Major especialització del personal Lideratge del personal L'atenció ha de ser més primerenca
Coordinació amb agents comunitaris	Infants Pares i mares i tutors Agents de la comunitat	Desconnexió escola-entorn Tancar la bretxa d'assoliment acadèmic	Existència d'agents a la comunitat Mapa de recursos Dedicació de recursos de personal	Avaluació de necessitats i fortaleces Reunions presencials Visió i missió compartides	Relació estable i sostinguda en el temps amb agents de la comunitat Grup motor actiu	Quantitativa (enquestes a alumnes i personal docent) Qualitativa	Millora dels efectes en el rendiment acadèmic a les intervencions d'implicació parental	Cal definir necessitats i fortaleces abans de reunir al grup motor Planificació compartida amb tothom
Coordinació territorial	Institucions públiques	(Manca d'educació per les arts)	Existència d'agents comunitaris	Contractació d'un coordinador	Lideratges estables	Qualitativa	(Reavivar l'educació per les arts a la	Definir el rol de lideratge de les

Àmbit de l'orientació comunitària	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: Quina 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?	Aprenentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
(en parèntesi, intervenció concreta)	Agents de la comunitat		Mapa de recursos Dedicació de recursos a la contractació de personal	Generació d'un grup motor	Captar nous recursos Xarxa de persones i organitzacions		majoria de districtes escolars)	institucions públiques
Transició entre etapes	Infants en risc Pares i mares i tutors	Dificultats d'adaptació Baixa retenció a instituts; encara més baixa a estudis postobligatoris Abandonament escolar	Recursos intermitjos Voluntat de coordinació (fer servir els mateixos instruments)	Proporcionar informació a famílies Acceleració de la capacitat a la nova etapa	Comunicació estable amb alumnes Capacitació a la nova etapa Procés cíclic de recol·lecció, interpretació i modificació	Quantitativa (prova controlada aleatòria)	Millora resultats d'aprenentatge a l'escola Major retenció a postobligatòria	Importància de la transferibilitat de coneixements d'una etapa a l'altra Adaptació dels recursos a les necessitats
Ús de dades per a la detecció de necessitats	Professors	Manca de sistematització de la informació	Sistema d'introducció i visualització de dades	Recollir i preparar una varietat de dades sobre l'aprenentatge i comportament dels alumnes	Procés cíclic de recol·lecció, interpretació i aplicació de millores	Quantitativa	-	Cal avaluar l'efecte de la recollida de dades sobre el rendiment acadèmic dels alumnes

4. L'efectivitat d'experiències internacionals

No totes les experiències internacionals recopilades en aquest informe han estat revisades exhaustivament per una institució d'avaluació. Per això, l'efectivitat de moltes de les experiències presentades ha estat contrastada amb una cerca d'articles científics recomanats per part d'aquestes institucions (com s'ha comentat a l'inici de l'Apartat 3.).

Si prenem totes les avaluacions de les pràctiques orientadores citades en aquest informe, la principal mesura de la seva efectivitat és el seu impacte en el rendiment acadèmic i la continuïtat dels estudis reglats. En alguns casos, també es valoren els aspectes no acadèmics (actitudinals o psicosocials).

Així doncs, les experiències amb major impacte són les d'acompanyament familiar, en les quals hem trobat reculls d'estudis quantitatius d'Education Endowment Fund (Axford et al 2018) i d'altres investigadors (Wood & Bauman 2017; Jaynes 2012; Sheldon & Jung 2018) que han identificat una relació positiva entre els programes d'implicació familiar, els resultats d'aprenentatge acadèmic (millors notes, menor absentisme) i els resultats a nivell psicosocial (millor comportament).

L'assignació d'un orientador escolar a alumnes en risc també té efectes positius sobre el rendiment acadèmic, segons els reculls de What Works Clearinghouse (Dynarski et al 2008; Rumberger et al 2007). L'efecte positiu no només ve donat per la seva mera existència, sinó per què tingui una organització clara i estructurada, per exemple seguint el National Model de l'American School Counseling Association (Carey & Harrington 2010).

Les diferents experiències d'acompanyament a la transició entre etapes educatives tenen una efectivitat contrastada per What Works Clearinghouse (Head Start a l'etapa preescolar; Summer Bridge i First Year Experience Courses a l'etapa postobligatòria), si bé l'efecte d'aquestes dues últimes no és sobre el rendiment acadèmic sinó sobre el grau de retenció en el sistema escolar.

Les coordinacions d'àmbit comunitari, si bé se n'han trobat efectes positius sobre el rendiment acadèmic, aquests tenen una efectivitat menys clara, en tant que o bé les avaluacions consultades la subsumeixen a la dels programes d'implicació parental (Axford et al 2018), o bé no s'han calculat directament amb les notes dels alumnes sinó amb enquestes a professors (Kirby & DiPaola 2011).

L'efectivitat de les experiències no sols es pot realitzar amb proves quantitatives. En aquest informe, hem mencionat diversos estudis qualitius. En aquests estudis, hem trobat que en els programes en els quals hi ha una persona dedicada exclusivament a la orientació i a l'acompanyament de famílies i infants, es genera un efecte de millora de les xarxes socials dels col·lectius més

vulnerables, en tant que esdevé un vincle cap a un món desconegut com és per a molts i moltes l'univers escolar (Ferrara 2015; Bryan et al 2011).

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

El principal aprenentatge que prenem de les experiències relatades de cara a la nova figura de l'orientador d'àmbit comunitari del SOAC és que tingui la complicitat de l'escola per tal de desenvolupar les seves tasques. Tant si fa acompanyament a les famílies, visites a les llars i reunions obertes, com si fa assessorament als alumnes, fent propostes de personalització de l'itinerari formatiu, es fa imprescindible que aquest treball es traslladi en forma d'informació o d'accions compartides al conjunt de l'escola. Per això s'assenyala la importància de l'alineament de la visió i missió de l'orientador amb la de l'escola. En el cas del SOAC, caldrà un esforç afegit, ja que caldrà coordinar-se amb les diferents escoles que formen part del Pla Educatiu d'Entorn. L'estabilitat contractual de la figura d'orientador serà lògicament indispensable per retenir les xarxes de col·laboració i confiança creades.

De les intervencions referents a la coordinació amb l'àmbit comunitari (school-family-community partnerships) i amb perspectiva territorial (Alliance for Arts), se'n desprèn la importància de comptar amb un grup motor a nivell territorial, com el que es proposa pel SOAC. De l'experiència d'Alameda County se'n desprèn, però, que si es pretén dotar al grup motor d'un fort caràcter comunitari, hauria de comptar amb la suficient flexibilitat per incorporar a *partners* de la comunitat, i si fos el cas, que no només fossin aquells més accessibles o amb més facilitats per participar sinó realment els més idonis per al projecte escolar.

Un dels perills de què alerten Dretzke & Rickers (2014) és que s'acabi dedicant excessiu pes de la tasca orientadora a altres tasques. Per això caldrà reforçar la definició de què és i què fa un orientador escolar, i evitar que s'acabi destinant temps dels orientadors a tasques que l'escola podria necessitar, però en funcions que no li són pròpies.

Finalment, pel que fa a l'acompanyament de la transició cap a l'etapa postobligatòria, cal tenir en compte dos elements per salvar les distàncies: que al món anglosaxó no hi ha les fases intermitges entre l'obligatòria (ESO) i la universitat, com seria el batxillerat o els cicles formatius; i que hi ha una relació entre les escoles i les universitats molt més reeixida, particularment en el cas d'Estats Units. Així, les intervencions de prevenció de l'abandonament de l'educació en etapes postobligatòries, o bé es poden realitzar en el mateix centre (fent un acompanyament específic a alumnes de batxillerat i CFGM), o bé es gestionen des de les universitats i s'escapen de les mans del món local, tot i que

des de l'entorn proper es pot assessorar a què s'accedeixi a aquests recursos (per exemple, l'equivalent català del Summer Bridge: el Campus Ítaca de la UAB).

6. Una experiència que funciona

Requadre 3. Un exemple de model d'intervenció per prevenir l'abandonament escolar: Families And Schools Together (FAST)

Families and Schools Together (FAST) és un programa d'implicació parental que pretén millorar el rendiment acadèmic i els resultats socials i emocionals enfortint els vincles entre famílies, escola i comunitat.

Consisteix en grups de pares i mares i tots els fills i filles (normalment entre 5 i 8 famílies en cada grup) que assisteixen a vuit sessions de 2,5 hores amb freqüència setmanal després de l'escola, impartides per col·laboradors de la comunitat local que han rebut formació prèvia. Les sessions estan dissenyades per fomentar les bones rutines domèstiques al voltant de les hores de menjar, l'hora de dormir i els deures amb la intenció que això millori el comportament dels alumnes assistents. Les activitats consisteixen en compartir un àpat per a tot el grup -intercanvis de cuina-, i jocs familiars, cançons per moure's, dinàmiques comunicació a la taula, així com activitats específiques només per a infants o per a mares i pares. Després de les vuit sessions, les famílies continuen reunint-se de forma més informal, en algun cas fins a 22 mesos.

FAST és un programa obert a totes les famílies, si bé de forma informal les escoles que el posen en marxa poden pensar en un públic objectiu que se'n podria beneficiar.

Al Regne Unit, FAST és gestionat per Save the Children UK. Cada escola participant esdevé un Hub que ha de comptar amb un mínim de 8–12 famílies i un mínim de quatre col·laboradors o *partners* entre els quals hi ha d'haver:

- Col·laboradors escolars: professors, personal de suport o personal jubilat.
- Col·laboradors familiars: qualsevol pare o mare d'un infant de l'escola, normalment aquest rol l'exerceixen els més implicats.
- Col·laboradors de la comunitat: habitualment són voluntaris locals o algun membre d'alguna entitat dependent de les institucions públiques o d'una ONG, com ara dinamitzadors juvenils o representants d'algun grup religiós.

L'avaluació va consistir en una prova controlada aleatòria centrada en alumnes de 5 a 7 anys en els quals es va mesurar l'impacte de FAST en el rendiment acadèmic, així com els *outcomes* en termes actitudinals i prosocials, mesurats mitjançant el qüestionari de fortaleses i dificultats (veure Apartat 5.).

Tot i que l'avaluació no va trobar evidències d'impacte en el rendiment acadèmic, els alumnes estudiats sí que van mostrar unes millores prometedores en els aspectes no

acadèmics, obtenint millors puntuacions prosocials i menors puntuacions totals de dificultats al final de les vuit setmanes del programa.

El projecte va tenir èxit a l'hora d'implicar els pares i mares, amb un 83% de pares i mares que van assistir a sis o més de les vuit sessions. Aquesta taxa d'assistència es considera elevada tenint en compte la dificultat de fer que alguns pares i mares assisteixin a totes les sessions.

Pel que fa a la col·laboració dels actors, les escoles van tenir molt bona rebuda del programa. Es va trobar que hi havia més famílies participant en aquelles escoles on hi havia major participació activa de pares i mares. La captació de col·laboradors de la comunitat va ser la part més difícil, en tant que se'ls hi demanava una dedicació de temps important.

Més informació:

Lord et al (2018) i pàgina web del projecte [FAST al Regne Unit](#).

Exemples d'avaluacions experimentals aplicades a aquest programa:

Lord, P., Styles, B., Morrison, J., White, R., Andrade, J., Bamford, S., Lushey, C., Lucas, M., & Smith, R. (2018). Families and Schools Together (FAST): Evaluation report and executive summary. London: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/families-and-schools-together-fast/>.

7. Proposta d'outcomes intermedis

Col·laboració entre escola, família i comunitat

Aquesta enquesta de valoració d'un sistema de *partnerships* compta amb una escala de 10 ítems en escala de 5 punts (entre 1=quasi mai i 5=quasi sempre) que els professors i el personal van omplir abans i després de la intervenció.

Requadre 4. Ítems d'avaluació de l'Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (Anderson-Butcher et al 2010)

(1)	Els alumnes de la meua escola que necessiten suports d'aprenentatge addicionals poden obtenir-los.
(2)	Els professors i el personal de la meua escola saben valorar els primers signes de risc entre els alumnes.
(3)	Els professors i el personal de la meua escola intervenen quan identifiquen els primers signes de risc entre els alumnes.
(4)	Els professors i el personal de la meua escola només intervenen amb els alumnes quan els problemes són greus i escalats.
(5)	Els professors i el personal de la meua escola deriven eficaçment els alumnes i les famílies al personal de suport i altres professionals quan ho necessiten.
(6)	A la meua escola hi ha un sistema mitjançant el qual els professors i el personal poden derivar els alumnes i les famílies que necessiten suports d'aprenentatge addicionals.
(7)	Els problemes d'aprenentatge dels alumnes s'identifiquen i s'hi actua de forma precoç a la meua escola.
(8)	Als professors i professionals de la meua escola els preocupa que demanar ajuda als altres sigui indicatiu que no estan fent la seva feina bé.
(9)	Els professors i el personal treballen estretament amb els orientadors escolars, els treballadors socials i altre personal de suport de la meua escola.
(10)	A la meua escola, els programes de tutoria, d'assistència als deures per fer a casa, i els programes d'enriquiment que s'ofereixen en l'horari extraescolar, estan estretament relacionats amb l'ensenyament a l'aula.

Rol de l'orientador escolar

Aquesta escala serveix per identificar quin és el rol que els orientadors perceben com a més important en la seva tasca. Cada ítem es valora en una escala Likert de 5 punts amb les respostes "molt en desacord", "en desacord", "no ho tinc clar", "d'acord" i "molt d'acord". En l'estudi de Carr & Galassi (2012), els orientadors participants van destacar sobretot la tasca de funcionament del servei (*delivery*).

Requadre 5. Avaluació del rol dels orientadors en la prevenció de l'abandonament escolar (Carr & Galassi 2012)

Quin creu que hauria de ser el paper principal de l'orientador escolar en la prevenció de l'abandonament escolar?	
Tipus de rol	Ítem
Lideratge	Funcionar com a líder o coordinador (és a dir, el responsable) de l'escola per a les iniciatives en la prevenció de l'abandonament escolar.
	Servir com a persona encarregada d'identificar els alumnes en risc d'abandonament escolar mitjançant dades sobre factors de risc identificats.
Advocacy (Defensa)	Servir com a defensor dels serveis necessaris per a alumnes en situació de risc d'abandonament escolar.

	Treballar de forma proactiva per eliminar barreres a l'aprenentatge dels alumnes en situació de risc.
Col·laboració	Funcionar com un membre de l'equip de prevenció de l'abandonament escolar. (C)
	Col·laborar amb agents de fora del sistema escolar que presten serveis a alumnes en situació de risc d'abandonament escolar.
Canvi del sistema	Identificar i proposar intervencions de prevenció de l'abandonament d'abast nacional i basades en evidències que el sistema escolar pugui adoptar.
	Orientar els esforços de reforma escolar que ajudin els alumnes en risc a graduar-se.
Delivery (funcionament del servei)	Oferir serveis d'orientació directes (individual i/ o grupal) a alumnes en situació de risc d'abandonament.
	Oferir a tots els alumnes un programa d'orientació complet tal com es descriu al American School Counselors Association (ASCA) National Model.

Resultat d'actuació de l'orientador

Aquesta escala serveix per identificar quin és el resultat dels alumnes pel qual els orientadors perceben que haurien de ser avaluats (i per tant, el que consideren que dona valor a la seva tasca). Cada ítem es valora en una escala Likert de 5 punts amb les respostes "molt en desacord", "en desacord", "no ho tinc clar", "d'acord" i "molt d'acord". A l'estudi de Carr & Galassi (2012), el més assenyalat pels orientadors va ser en el progrés dels alumnes.

Requadre 6. Resultat d'actuació dels orientadors en la prevenció de l'abandonament escolar (Carr & Galassi 2012)

Quina creu que és la forma més adequada per avaluar l'eficàcia de l'orientador escolar en la prevenció de l'abandonament?	
Resultat d'actuació	Ítem
Els alumnes completen els estudis	El nombre o percentatge d'estudiants que han obtingut el diploma de secundària.
	El nombre o percentatge d'estudiants que han obtingut el GED [equivalent al certificat d'escolarització].
Els alumnes es mantenen a l'escola	Pel nombre d'estudiants que van abandonar l'escola en un any determinat.
	Pel nombre de dies en què els alumnes identificats en situació de risc estaven inscrits en un any determinat.
Els alumnes progressen a dins l'escola	El nombre de crèdits obtinguts en un any determinat per part dels alumnes identificats en situació de risc d'abandonament.
	La nota més alta obtinguda pels alumnes en situació de risc d'abandonament.

Punts forts i febles dels alumnes en la transició de preescolar a escolar

L'Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) serveix per identificar els punts forts i febles dels infants en el pas de l'etapa preescolar a l'etapa escolar. Cada ítem es pot valorar "gens cert" (0 punts), "una mica cert" (1 punt) o "totalment cert" (2 punts), excepte per als cinc ítems marcats amb asterisc, on s'inverteix la puntuació. D'aquesta forma, cada escala es pot calcular sobre un total de 10 punts.

Requadre 7. Qüestionari de Fortaleses i Dificultats (Goodman 1997)

Escala	Ítems
Escala d'hiperactivitat	<ul style="list-style-type: none"> Inquiet, hiperactiu, no pot romandre quiet durant molt de temps Està constantment movent-se o retorçant-se

	<ul style="list-style-type: none"> • Fàcilment distractable, concentració vagabunda • Pensa les coses abans de fer-les* • Consulta les tasques fins al final, bona atenció*
Escala de símptomes emocionals	<ul style="list-style-type: none"> • Sovint es queixa de dolors al cap, mal de panxa o malalties • Moltes preocupacions, sovint sembla preocupat • Sovint infeliç, desconcertat o llagrimós • Nervios o despistat en situacions noves, perd fàcilment la confiança • Moltes pors, amb por fàcil
Escala de problemes de conducta	<ul style="list-style-type: none"> • Moltes vegades té rabietes o temperament irascible • Generalment obedient, sol fer el que els adults li demanen* • Sovint es baralla amb altres infants o els assetja • Sovint menteix o enganya • Roba a casa, a l'escola o a qualsevol lloc
Escala de problemes entre iguals	<ul style="list-style-type: none"> • Bastant solitari, tendeix a jugar sol • Té almenys un bon amic* • En general li agrada als altres infants* • Provocat o assetjat per altres infants • Es relaciona millor amb els adults que amb altres infants
Escala prosocial	<ul style="list-style-type: none"> • Considerat amb els sentiments de les altres persones • Comparteix fàcilment amb altres infants (laminadures, joguines, llapis, etc.) • Ajuda si algú està ferit, molestat o se sent malament • Amable amb infants més petits • Sovint s'ofereix voluntari per ajudar els altres (pares, professors, altres infants)

8. Bibliografia

American School Counseling Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author. Recuperat de: <https://schoolcounselor.org/ascanationalmodel/media/anm-templates/anmexecsumm.pdf>.

Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Bean, J., Boone, B., Kwiatkowski, A., et al. (2004). *Implementation guide: The Ohio Community Collaboration Model for School Improvement*. Columbus, OH: The Ohio Department of Education. Recuperat de: <http://cayci.osu.edu/wp-content/uploads/2015/08/12-30-05-introduction-with-overview.pdf>.

Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & Wade-Mdivanian, R. (2010). Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160–171.

Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. London: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidencereviews/parental-engagement/>.

Belasco, A. S. (2013). Creating college opportunity: School counselors and their influence on postsecondary enrollment. *Research in Higher Education*, 54(7), 781–804. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1039149>.

Blount, T. (2012). Dropout prevention: Recommendations for school counselors. *Journal of School Counseling*, 10(16). Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ981196>.

Bodilly, S.J., Augustine, C.H., & Zakaras L. (2008). *Revitalizing Arts Education through Community-Wide Coordination*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperat de: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2008/RAND_MG702.pdf.

Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N. L., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 190–199. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ930516>.

Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90, 408–420. Recuperat de:

https://www.researchgate.net/publication/262828672_A_Model_for_Building_School-FamilyCommunity_Partnerships_Principles_and_Process.

Carey, J. C., & Harrington, K. M. (2010). *The impact of school counseling on educational outcomes in high school: What can we learn about effectiveness from statewide evaluations in Nebraska and Utah?* Research Brief 8.2. Amherst, MA: University of Massachusetts, Center for School Counseling Outcome Research & Evaluation. Recuperat de: <http://www.umass.edu/schoolcounseling/uploads/Research-Brief-8.2.pdf>.

Carr, C. V., & Galassi, J. P. (2012). The role school counselors believe they should adopt in dropout prevention. *Journal of School Counseling*, 10(1). Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ978857>.

Castleman, B. L., Page, L. C., & Schooley, K. (2014). The forgotten summer: Does the offer of college counseling after high school mitigate summer melt among college-intending, low-income high school graduates? *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(2), 320–344. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1027721>.

Dockery, D. J. (2012). School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors. *Journal of School Counseling*, 10(12). Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ978868>.

Dretzke, B. J., & Rickers, S. R. (2014). The family liaison position in high-poverty, urban schools. *Education and Urban Society*, 4, 1–18. Recuperat de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124514533794>.

Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperat de: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

Ferrara, M. M. (2015). Parent Involvement Facilitators: Unlocking Social Capital Wealth. *School Community Journal*, 25(1), 29-51. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066216>.

Fitzpatrick, D. & Schneider, B. (2016). Linking counselor activities and students' college readiness: How they matter for disadvantaged students. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness annual conference. Recuperat de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567227.pdf>.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586. Recuperat de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making* (NCEE 2009-4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperat de: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.

Hands, C. (2005). It's who you know and what you know: The process of creating partnerships between schools and communities. *School Community Journal*, 15(2), 63–84. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ794811>.

Horton, D.M. (2017). Professional school counselors and high school graduation: Does assigned school counselor correlate with students' rate of graduation? *Theses, Dissertations and Culminating Projects*, 41. Recuperat de: <https://digitalcommons.montclair.edu/etd/41>.

Hurwitz, M. & Howell, J. (2013). *Measuring the impact of high school counselors on college enrollment*. New York: College Board. Recuperat de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562748.pdf>.

Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742. Recuperat de: <http://mnprek-3.wdfiles.com/local-files/research-studies/meta-analysis%20of%20parent%20inv%20programs.pdf>.

Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542–562.

Lord, P., Styles, B., Morrison, J., White, R., Andrade, J., Bamford, S., Lushey, C., Lucas, M., & Smith, R. (2018). *Families and Schools Together (FAST): Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/families-and-schools-together-fast/>.

Mau, W. C. J., Li, J., & Hoetmer, K. (2016). Transforming high school counseling: Counselors' roles, practices, and expectations for students' success. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(2), 83–95. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137537>.

O'Donnell, J., & Kirkner, S. L. (2014). The Impact of a Collaborative Family Involvement Program on Latino Families and Children's Educational Performance. *School Community Journal*, 24(1), 211-234. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1032271>.

Regional Educational Laboratory Appalachia. (2018). *Ask a REL Response: College and career readiness, postsecondary*. Washington, DC: Institute of Education Sciences,

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/askarel/aar33.asp>.

Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2018a). *Ask a REL Response: What does research say about the effectiveness of states' regional intermediate units?* Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/askarel_76.asp.

Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2018b). *Ask a REL Response: What does research say about alignment, collaboration, and coordination between early learning programs (e.g., Head Start, state-funded Pre-K, IDEA Part C, Title I Pre-K) and local educational agencies to ultimately ensure successful transition from early learning and help children become school ready?* Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/askarel_29.asp.

Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2018c). *About the Family Engagement Alliance*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/app/partnerships/familyengagement>.

Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. (2019). *Ask a REL Response: What is the research on family engagement strategies that have been shown to be effective in high-need communities?* Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/AskAREL/Response/36>.

Regional Educational Laboratory Pacific. (2016). *Toolkit of Resources for Engaging Families and the Community as Partners in Education*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectId=4509>.

Regional Educational Laboratory West. (2015). *Ask a REL Response: Parent liaisons or outreach roles to promote family engagement*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/Ask/Details/48>.

Regional Educational Laboratory West. (2017a). *A Compilation of Research on Cross-Sector Education and Career Partnerships*. San Francisco, CA: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Recuperat de:

https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/relwestFiles/pdf/APECS_5-2-1_Literature_Compilation_clean.pdf.

Regional Educational Laboratory West. (2017b). *Ask a REL Response: High school counselors and college and career readiness*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/Ask/Details/7>.

Regional Educational Laboratory West. (2018). *Ask a REL Response: Counseling/mental health interventions for students who are academically failing in high school*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/Ask/Details/71>.

Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K., & Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools* (NCEE 2017-4028). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperat de: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf.

Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2015). *The family engagement partnership: A student outcome evaluation*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family and Community Partnerships. Recuperat de: http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2016/09/JHU-STUDY_FINAL-REPORT.pdf.

Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2018). *Student outcomes and Parent Teacher Home Visits*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family and Community Partnerships. Recuperat de: <http://www.pthvp.org/wp-content/uploads/2018/12/181130-StudentOutcomesandPTHVReportFINAL.pdf>.

U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement. (2007). *Engaging parents in education: Lessons from five parental information and resource centers*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperat de: <http://www2.ed.gov/admins/comm/parents/parentinvolve/engagingparents.pdf>.

What Works Clearinghouse. (2015). *Head Start (Early Childhood Education)*. WWC Intervention Report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Recuperat de: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/636>.

What Works Clearinghouse. (2016a). *Summer Bridge Programs (Supporting Postsecondary Success)*. WWC Intervention Report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and

Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Recuperat de:
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/824>.

What Works Clearinghouse. (2016b). *First Year Experience Courses (Supporting Postsecondary Success)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Recuperat de:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_firstyear_071916.pdf.

What Works Clearinghouse. (2018a). *Review protocol for studies of interventions to support postsecondary success (version 3.0)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Recuperat de:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_sps_protocol_v3.0.pdf.

What Works Clearinghouse. (2018b). *Summer Counseling (Transition Programs)*. WWC Intervention Report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Recuperat de:
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport/693>.

White, J., Connelly, G., Thompson, L., & Wilson, P. (2013). Assessing wellbeing at school entry using the Strengths and Difficulties Questionnaire: Professional perspectives. *Educational Research*, 55(1), 87-98. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ995055>.

Wood, L. & Bauman, E. (2017). *How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation. Recuperat de:
<https://www.nmefoundation.org/getattachment/67f7c030-df45-4076-a23f-0d7f0596983f/Final-Report-Family-Engagement-AIR.pdf>.