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

El rol dels tècnics d'integració social en el desenvolupament dels PEE 0-20

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

Informe definitiu

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.....	16
5. Aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació.....	16
6. Una experiència que funciona.....	18
7. Proposta d'outcomes intermedis	19
8. Bibliografia.....	22

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 **rol dels tècnics d'integració social en el desenvolupament dels PEE 0-20.**

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

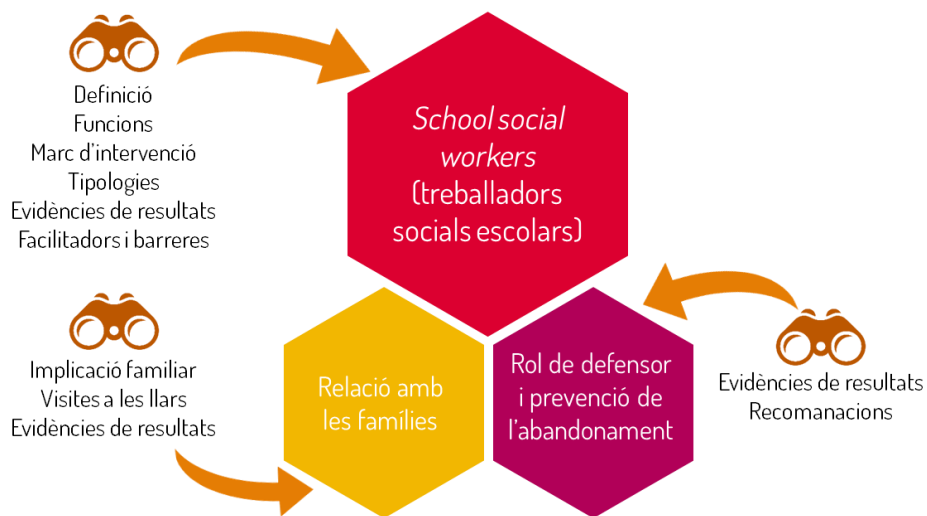
La figura tècnica de l'integrador social no apareix com una acció pròpiament en el document marc del Pla Educatiu d'Entorn 0-20, però sí que és una figura professional que es descriu en el Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari. Ja s'està començant a introduir en alguns instituts, i pot esdevenir una figura transversal clau per a l'atenció als alumnes (tant a nivell universal com a nivell de situacions de risc) des d'una perspectiva sistèmica i de connexió entre l'escola, les famílies i la comunitat.

L'interès per la figura de l'integrador social apareix en tant en quant existeixen pràctiques de referència sobre la seva utilitat pel que fa a la implicació de les famílies, la prevenció de l'abandonament o el fracàs escolar, la millora del benestar emocional dels alumnes, l'orientació, o el desenvolupament de plans educatius a nivell comunitari o territorial.

Aquesta figura pot prendre diferents denominacions: integrador social, educador social, treballador social... Les evidències identificades en aquesta revisió, basades en els països anglosaxons, coincideixen en la denominació “*school social worker*” (treballador social escolar) per reflectir aquest rol d'integració dels alumnes. Pel que fa a la tasca d'orientació, identifiquem els “*school counselors*” i els “*advocates*” o defensors. Per la relació amb les famílies, identifiquem “*family engagement partners*” i “*school-based family counselors*”.

Així doncs, hem identificat tres àmbits: a) els *school social workers* o treballadors socials escolars, una figura ben arrelada en les escoles i instituts d'Estats Units; b) els programes de relació amb les famílies (implicació parental, visita a les llars...); c) els programes que compten amb un rol de defensor (*advocate*) dirigits a prevenir l'abandonament escolar.

Passem a explicar, en el següent apartat, cadascun d'aquests tres àmbits de treball social als centres educatius.



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

a) *School social workers* o treballadors socials escolars

Definició

Els treballadors socials escolars (*school social workers*) juguen un paper clau a les escoles i instituts. Els treballadors socials en el si dels sistemes escolars

proporcionen serveis als estudiants per millorar el seu benestar emocional i millorar el seu rendiment acadèmic. Els treballadors socials escolars solen ser contractats pel districte escolar o per una agència contractada pel districte escolar. La missió dels treballadors socials escolars és ajudar l'alumnat, les famílies i el professorat a abordar problemes com ara l'absentisme, l'aïllament social, els comportaments agressius o rebels, i els efectes de problemes físics, emocionals o econòmics sobre l'alumne. Els treballadors socials escolars també solen abordar qüestions com l'abús de substàncies i la sexualitat en els cursos més elevats (NASW 2010).

Des d'una perspectiva comunitària, la recerca ha identificat que els treballadors socials escolars proporcionen un vincle integral entre els alumnes, les famílies i els seus respectius contextos socials (Allen-Meares, 2007). Treballen directament amb els equips directius, l'alumnat i les famílies, portant el lideratge a l'hora d'elaborar polítiques escolars, com ara la disciplina, la intervenció en salut mental, la gestió de crisis i els serveis de suport. Com a part d'un equip interdisciplinari, els treballadors socials també faciliten la participació de la comunitat a les escoles alhora que exerceixen un rol de defensa/recolzament (*advocacy*) per l'èxit dels alumnes (Gerrard & Soriano 2019).

Així doncs, el treball social escolar s'enquadra en una perspectiva sistèmica. Els treballadors socials escolars han de ser conscients de com afecten els microsistemes a un infant i determinar el nivell d'intervenció (Richard & Villarreal Sosa 2014).

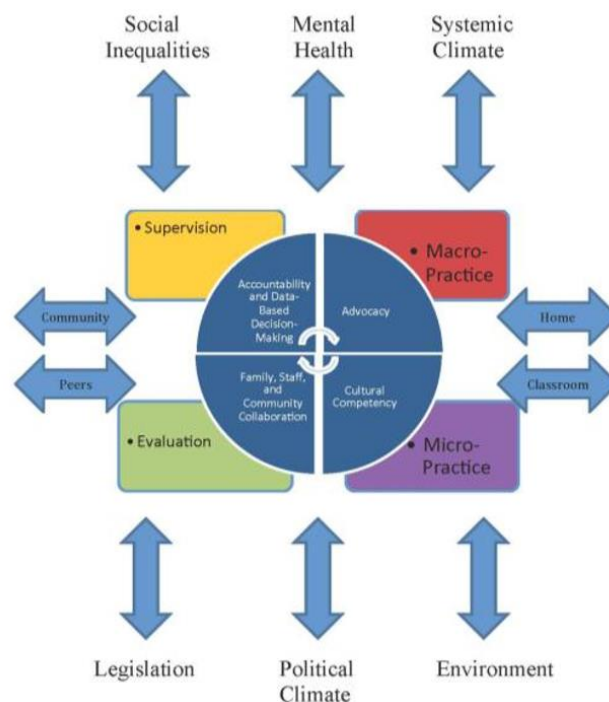


Figura 1. Perspectiva sistèmica del treball social escolar (Richard 2013).

Així doncs, els treballadors socials escolars estan posicionats per a fer intervencions dirigides tant als alumnes com als seus entorns socials. Per exemple, els treballadors socials escolars poden identificar recursos financers per donar suport als estudiants, especialment aquells procedents d'origen econòmic baix. Els treballadors socials escolars també poden orientar-se per millorar el clima escolar general proporcionant accés a una àmplia gamma de serveis i defensant les necessitats educatives dels estudiants (Tan et al 2015).

Evolució històrica

Els treballadors socials escolars han estat exercint aquest paper a les escoles i instituts d'Estats Units des de fa 100 anys, essent una de les primeres professions de treball social (Franklin et al 2009).

Fa un segle, els primers treballadors socials de l'escola van ser anomenats "professors visitants" i moltes de les pràctiques innovadores (com ara, realitzar visites a domicili i fer d'intermediari entre professors i directors) encara avui es practiquen abastament. Amb el pas del temps, el treball social escolar va passar d'un *paper d'enllaç* a un *model clínic d'atenció de casos* per als alumnes que experimentaven problemes socials, emocionals o de comportament. Tanmateix, durant els darrers 15 anys, hi ha hagut canvis en els models de pràctica, cap a una orientació que se centri no només en l'atenció a casos sinó també en *la prevenció primària i els factors ambientals* que afecten els nivells d'assoliment acadèmic i ajustament social dels alumnes (Kelly et al 2010).

Funcions

L'associació de treballadors socials d'Estats Units (NASW 2010) considera pròpies dels treballadors socials escolars les següents funcions:

- Realitzar avaluacions bio-psicosocials i històries socials.
- Avaluar les situacions de risc: consum de substàncies, sistemes de suport, funcionament físic i emocional, barreres per al rendiment acadèmic, problemes entre iguals, pensaments suïcides, etc.
- Oferir serveis terapèutics directes com ara teràpia individual, familiar o de grup sobre les qüestions que es necessitin.
- Oferir serveis de gestió de crisis, inclús valorar la seguretat de l'alumne.
- Defensar (*advocate*) els drets dels alumnes a l'accés a serveis, i els seus interessos.
- Gestionar els casos, i derivar a recursos comunitaris, col·laborant amb altres professionals.
- Oferir formacions i tallers a professors, personal de l'escola i famílies.

- Realitzar visites a domicili.
- Generar un equip multidisciplinari.

Hi ha diferents estudis sobre quines d'aquestes funcions tenen un paper més central en la tasca dels treballadors socials escolars.

L'estudi de McManama et al (2011) proporciona algunes evidències sobre com els treballadors socials escolars destinen el seu temps (en aquest cas, els que treballen amb alumnes amb problemes de salut mental). Segons aquest estudi (veure Requadre 3 a l'Apartat 5), l'assessorament individual és fonamental per al paper del treballador social escolar, seguit de la promoció de la implicació parental.

Es va realitzar una enquesta als treballadors socials escolars de Louisiana (Richard & Villarreal Sosa 2014) per conèixer quins enfocaments pràctics feien servir (veure Requadre 4 a l'Apartat 5), en la qual també es confirma un pes important de l'assessorament individual, però en el qual s'identifica que la tasca més freqüent són serveis indirectes en els quals no hi ha contacte amb l'alumne (com ara reunions de coordinació o tasques administratives).

Berzin et al (2011) van identificar, dels tres rols estudiats (facilitar la col·laboració entre famílies i comunitat, consultar i reunir-se, col·laborar per millorar l'escola), que el rol més important de la seva mostra va ser la connexió entre professorat, famílies i agents de la comunitat, amb un 89% que feien seguiment de les famílies i de la comunitat (veure Requadre 5 a l'Apartat 5).

Marc d'intervenció

Els treballadors socials escolars, segons Kelly et al (2010), examinen el rendiment acadèmic, el comportament i l'aprenentatge social-emocional dels alumnes mitjançant un marc de tres nivells, en els quals es proporcionen diferents nivells d'instrucció i intervenció en funció de la seva necessitat.

El nivell 1 (o intervenció universal) consisteix en pràctiques de prevenció primària que s'apliquen a tots els alumnes i són utilitzades per tot el personal educatiu. Se centren a donar suport als problemes de rendiment i ajustament, i a prevenir aparicions inicials de fracàs escolar o problemes de comportament.

Les intervencions de nivell 2 (intervenció selectiva) pretenen prevenir un fracàs escolar repetit i la reiteració de problemes de conducta. Se centren en aquells alumnes que necessiten més suport del que s'ofereix al nivell 1.

Les intervencions de nivell 3 (intervenció assenyalada) se centren en alumnes que tenen problemes greus i cronificats de rendiment o d'ajustament escolar, i que no han respost a les intervencions de nivell 1 o de nivell 2.

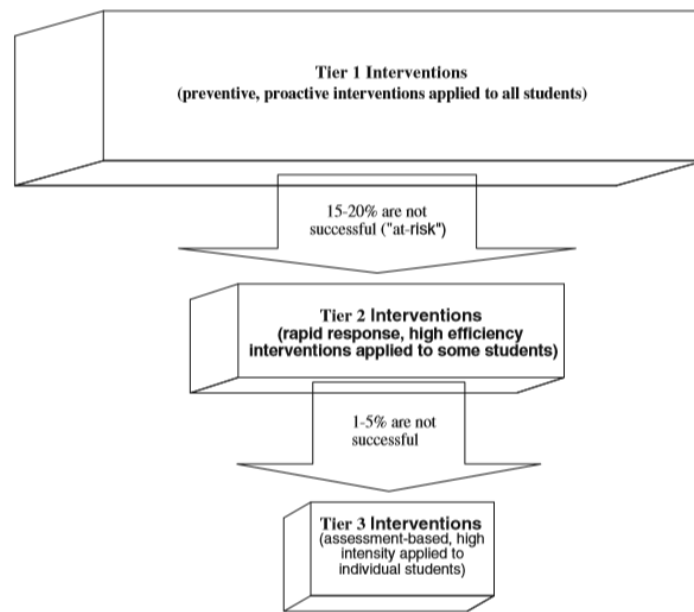


Figura 2. Marc d'intervenció del treball social escolar (Frey et al 2009 citat a Kelly et al 2010)

Frey et al ([s.d.], citat a Berzin et al 2011) suggereixen que la gran majoria de les intervencions de prevenció en els nivells 1 i 2, on les evidències són més clares, han de ser implementades pels professors; i que el paper de treballadors socials, psicòlegs i orientadors en aquest context hauria de ser el de donar suport als professors, en comptes de ser l'únic proveïdor de serveis directes.

Tipologies

Actualment, moltes escoles d'Estats Units funcionen amb una combinació de treballadors socials contractats pels centres educatius (**interns**) i per agents de la comunitat (**externs**) (Bronstein et al 2011).

Els avantatges dels treballadors socials **externs** són un accés més fàcil als serveis de fora i una major confidencialitat, mentre que presenten desavantatges com un menor accés a les relacions de poder de l'escola, i una menor vinculació amb la resta de personal. En canvi, els professionals que treballen als centres escolars (**interns**) sovint tenen un sentit més fort de la cultura escolar i una major connexió amb el projecte educatiu dels centres.

Si bé es van identificar més similituds que diferències entre els rols d'ambdós perfils, al requadre 1 podem veure'n algunes.

Requadre 1. Diferències de treballadors socials escolars segons contractació (Bronstein et al 2011)

Treballadors socials escolars contractats per l'escola (interns)	Treballadors socials escolars contractats per un agent de la comunitat (externs)
<ul style="list-style-type: none"> • - pràctica clínica • + consulta a professors • + reactivitat a crisis • + activitat preventiva • caràcter generalista • + rol enllaç i derivació amb pares i comunitat • - dificultats facturació 	<ul style="list-style-type: none"> • + pràctica clínica • - consulta a professors • + atenció individual • - activitat preventiva • Intervenció aplicada • - rol enllaç i derivació amb pares i comunitat • + dificultats facturació

Berzin et al (2011), a partir dels tres rols presentats anteriorment (col·laboració amb professorat, famílies i comunitat; consulta; millora del sistema escolar, veure detall a Requadre 5 a l'Apartat 5), van realitzar un anàlisi de segmentació sobre pràctiques de col·laboració amb professorat, i van identificar quatre perfils de treballadors socials escolars.

- *No col·laboradors* (el grup més reduït, 10% de la mostra). Són aquells treballadors socials escolars que rarament col·laboren amb professors mitjançant les opcions de pràctica examinades.
- *Especialistes a nivell del sistema* (21% de la mostra). La majoria dels enquestats d'aquest perfil col·laboren fent un seguiment amb famílies i agents comunitaris, millorant la participació de la comunitat i proporcionant recursos comunitaris als professors. Fan menys tasques de consulta.
- *Consultors* (el grup més gran, 41% de la mostra). Freqüentment faciliten la col·laboració entre professors, famílies i la comunitat, i donen suport als professors mitjançant consultes i reunions. No obstant, fan menys treball de millora sistèmica.
- *Col·laboradors equilibrats* (el 28% de la mostra). Realitzen nivells alts de col·laboració mitjançant la facilitació de connexions entre professors, famílies i comunitat, mitjançant consultes i a través del treball de millora del sistema.

Evidències de resultats

Si bé no existeix un recull d'evidències de What Works Clearinghouse específic d'aquest tema, els laboratoris regionals de l'Institut de Ciències de l'Educació estadunidenc proposen literatura que ens és útil (REL Mid-Atlantic 2019a, 2019b). Hem identificat que existeix evidència que confirma que la figura del treballador social escolar té efectes positius en quatre àmbits: el benestar emocional, els comportaments disruptius, la graduació escolar i l'absentisme.

Sobre el benestar emocional

Franklin et al (2009), tenint en compte 21 estudis de disseny experimental i quasi-experimental, va identificar que el treball social escolar és més eficaç en els trastorns interioritzadors (ansietat, depressió o autoconcepte, amb un efecte mitjà) que trastorns externalitzadors (agressió, trastorn de conducta, o hiperactivitat, amb un efecte reduït). Pel que fa als resultats acadèmics i relacionats amb l'escola (coneixement/aprenentatge, assistència i mitjana de crèdits obtinguts), mentre que la pràctica del treball social escolar no sembla ser tan eficaç per millorar l'assistència escolar, es van trobar efectes mitjans o grans del treball social per a la majoria dels estudis que van intentar augmentar el coneixement dels alumnes i millorar les notes.

Sobre comportaments disruptius

Anyon (2016) presenta una intervenció en la qual els treballadors socials escolars han de portar a terme un model (anomenat "Responsive Classroom") per millorar el comportament dels alumnes disruptius i enrederits d'una escola de primària. Es van implementar tres pràctiques, portades a terme pel professor amb l'acompanyament d'un treballador social:

- *Trobada matinal* de professors i alumnes, en la qual es fan exercicis de construcció de comunitat.
- *Llenguatge del professor*: reforç positiu amb observacions concretes de les fortaleses dels alumnes, treball de normatives en moments ociosos, tracte amb fermesa si el mal comportament es manté.
- *Conseqüències lògiques*: respostes no punitives a un comportament persistent que normalment comporten algun tipus de reparació.

La intervenció "Responsive Classroom" va millorar els resultats socials, emocionals, d'alfabetització i de matemàtiques per a alumnes d'origen desfavorit i amb problemes de conducta, esdevenint un recurs dels professors per intervenir amb els alumnes amb mal comportament en l'entorn de l'aula.

Sobre la graduació escolar

Dos estudis (Alvarez et al 2013; Tan et al 2015) van demostrar que el nombre de treballadors socials escolars en un districte escolar influeix positivament en el nombre de persones que finalitzen l'educació secundària. Alvarez et al (2013) ho va identificar mitjançant una relació simple (nombre de treballadors socials i nombre de graduats en aquell any en el districte). Tan et al (2005) va demostrar l'efecte al cap de quatre anys en una cohort específica. A partir de les dades dels 100 districtes escolars més grans, durant el curs 2008-2009, van trobar que un major nombre de treballadors socials a l'escola està associat a majors taxes de graduació (després de controlar la taxa de pobresa i la mida del districte). No

obstant, els districtes escolars amb menys capital financer són menys propensos a aquestes millores que aquells que tenen més fons (Tan et al 2015).

Sobre l'absentisme

Pritchard & Williams (2001) van avaluar una intervenció experimental en escoles de primària i secundària d'Anglaterra, en la qual es van introduir treballadors socials que feien tasques de suport a l'aula per atendre les dificultats educatives, o bé per estar disponibles per respondre a crisis d'alumnes, famílies o d'aula. Aquest recurs va possibilitar l'atenció individual dels alumnes, alhora que minimitzava qualsevol disrupció potencial per a la resta de la classe.

Pritchard & Williams (2001) -a diferència de Franklin et al (2009) que no identificaven efectes del treball social escolar en l'assistència- sí van trobar una reducció estadísticament significativa de les taxes d'absentisme al cap dels tres anys que durava la intervenció. Al mateix temps, van identificar que es reduïen els conflictes, els casos de bullying i de consum de drogues dures.

b) Intervenció familiar

Family engagement partnership

Family Engagement Partnership (FEP), amb la iniciativa de la Flamboyant Foundation, és una intervenció intensiva i capacitadora dissenyada per afavorir l'èxit educatiu mitjançant la transformació de les formes en què col·laboren els professors i les famílies (Sheldon & Jung 2015). Aquesta fundació va desenvolupar l'enfocament FEP en resposta a aportacions i comentaris de famílies de Washington, DC, així com professors i persones altament implicades a les escoles que van participar en entrevistes i grups focals.

Family Engagement Partnership dóna suport a pràctiques de líders escolars i professors per a desenvolupar els següents objectius:

- *Construir relacions de confiança amb les famílies:* com a primer pas per involucrar les famílies, es realitzen visites als domicilis per tal de generar una relació amb les famílies, convidant-les a compartir els interessos i experiències dels alumnes a l'escola.
- *Implicar les famílies com a col·laboradores en l'èxit acadèmic dels alumnes:* un cop fundada una relació, les escoles proporcionen la informació i el suport que les famílies necessiten per millorar els resultats educatius dels fills. Es posen en marxa els Equips Acadèmics de Pares i Professors, mitjançant

reunions on es comparteixen dades del rendiment acadèmic dels fills, així com activitats d'aprenentatge i materials per recolzar l'aprenentatge dels fills a casa.

- *Comunicació consistent i significativa amb les famílies*, mitjançant missatges de mòvil, trucades i portafolis.

Si bé el Family Engagement Partnership està pensat per què els professors liderin el projecte, es pot posar en marxa mitjançant figures com integradors o treballadors socials que tinguin com a principal funció atendre les famílies.

Family Engagement Partnership es va avaluar al curs 2013-14 a 12 escoles de primària de Washington, DC (Sheldon & Jung 2015). Es va trobar que les intervencions per millorar la capacitat del professorat per implicar famílies poden conduir a millors resultats per a alumnes i professors. Si al començament del curs escolar, mitjançant la visita a casa, s'estableixen relacions de confiança entre professors i famílies, aquestes van associades a l'èxit acadèmic. Els alumnes de les famílies que havien rebut visites al domicili tenien tendència a incrementar l'assistència a classe (reduint fins a un 24% l'absentisme), així com tenir millors resultats acadèmics (de comprensió lectora).

Fes clic a la imatge per conèixer més sobre el Family Engagement Partnership.



Visites a les llars

Específicament, Sheldon & Jung (2018) van identificar que les visites als domicilis, si s'implementaven de forma sistemàtica, generaven una disminució de l'absentisme crònic, i milloraven el rendiment acadèmic (en llengua i matemàtiques). També van fer una troballa sorprenent: atendre una escola en la que es posaven en pràctica les visites a les llars per a almenys un 10% de les famílies s'associava amb menors probabilitats d'absentisme crònic -és a dir, que

la implementació de visites a les llars no només beneficia als alumnes que hi participen sinó al conjunt d'alumnat de l'escola.

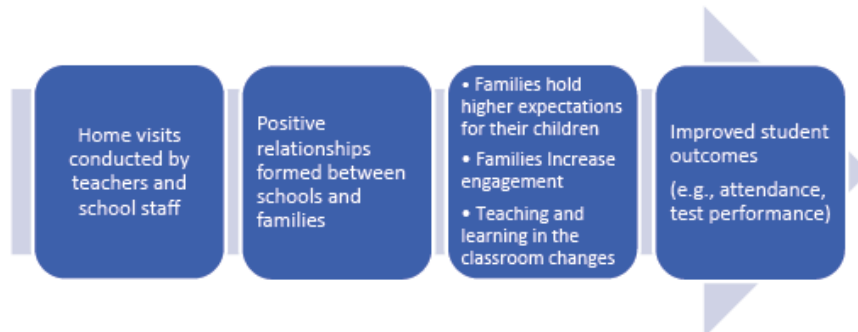


Figura 3. Teoria del canvi de les visites als domicilis (Sheldon & Jung 2018).

School-based family counseling

El meta-model de *school-based family counseling* (Gerrard & Soriano 2019) posa èmfasi en la pertinença dels alumnes als sistemes familiar, escolar, comunitari i de grups d'iguals per decidir la millor intervenció a aplicar. És un model que permet organitzar intervencions en dos eixos (intervenció/prevenió i família/escola) de forma que es generen quatre quadrants (intervenció i prevenció en l'àmbit escolar, intervenció i prevenció en l'àmbit familiar). A dins de cada quadrant s'hi disposen les accions que caldria desenvolupar.

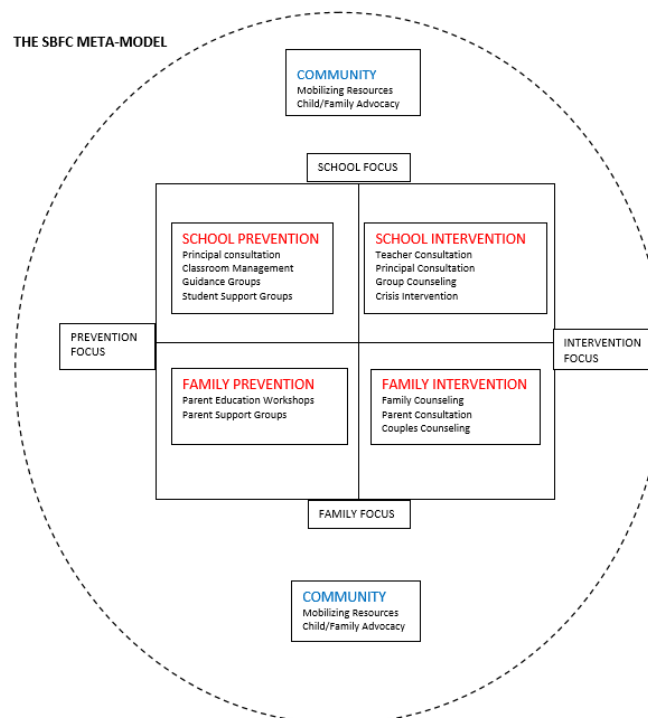


Figura 4. Marc d'intervenció del *school-based family counseling* (Gerrard & Soriano 2019).

Evidències de resultats

Trobem una revisió d'Education Endowment Foundation (Axford et al 2019) sobre les evidències d'implicació dels pares en l'aprenentatge dels infants, en la qual presenten què fan actualment les escoles a Anglaterra per promoure aquesta implicació.

Les escoles a Anglaterra utilitzen una àmplia gamma d'activitats per donar suport a la implicació dels pares, tant de forma passiva (per exemple, proporcionar informació o materials als pares), com més activa (per exemple, programes de formació dels pares, intervencions d'alfabetització precoç).

Les escoles generalment es basen en mètodes tradicionals per relacionar-se amb els pares, com ara butlletins, però alguns utilitzen la tecnologia en línia.

La majoria de les escoles proporcionen a les famílies molta informació sobre activitats comunitàries, però poques s'integren activament amb organitzacions comunitàries per participar en aquestes activitats.

De mitjana, les escoles van prioritzar el treball individual amb pares d'infants que tenen problemes comportamentals o acadèmics per sobre d'activitats d'implicació de les famílies en la comunitat escolar.

Les escoles enquestades consideren que la base del compromís parental és que el personal de l'escola construeixi relacions de confiança i suport amb els pares. Per fer-ho, s'utilitzen diverses estratègies:

- contacte presencial (per exemple, cafès formatius, cursos de pares i mares, reunions individuals), incloses les tardes i caps de setmana i també a través d'interaccions informals (per exemple, recollida, sortida, ajuntaments, convida dels pares a les assemblees);
- crear percepcions positives sobre l'escola i el paper de l'educació (per exemple, ajudar els pares a veure què poden fer per afavorir l'aprenentatge del nen, crear aspiracions i expectatives);
- enllaçar amb la comunitat (per exemple, treballar amb organitzacions i grups locals, organitzacions benèfiques, empresarials, de salut i atenció social);
- comptar amb personal dedicat a vincular-se amb els pares (la majoria no són docents, poden ser treballadors socials o altres professions);
- construir una cultura de celebració (per exemple, trucar als pares quan les coses van bé).

L'atenció a pares i mares d'infants d'origen socioeconòmic desafavorit l'acostuma a gestionar un treballador no docent a temps complet (integrador social) dedicat a proporcionar un suport personalitzat, que habitualment implica

elaborar plans d'acció, reunir els pares fora de l'entorn escolar (a centres cívics, per exemple), visites a domicili i fomentar l'assistència a les trobades de pares.

Axford et al (2019) van realitzar una meta-anàlisi de sis revisions d'evidència, trobant una associació positiva entre la implicació dels pares i mares en l'aprenentatge dels infants i els resultats acadèmics, independentment del nivell socioeconòmic i del curs.

c) Programes d'orientació escolar i prevenció de l'abandonament escolar

Evidències de resultats

En una revisió de What Works Clearinghouse sobre prevenció de l'abandonament escolar (Dynarski et al 2008) hi trobem una revisió del rol dels defensors (*advocates*) adults per a alumnes en risc de deixar l'educació secundària. Dels cinc estudis revisats amb una figura de defensor, en dos hi troben efectes positius potencials sobre la retenció o la promoció de curs. Així doncs, es troba un nivell d'evidència moderat. Aquests programes son en certa mesura equivalents als de mentoria educativa.

En els estudis revisats, l'*advocate* dona suport als alumnes a superar aquestes barreres ajudant l'alumne a atendre les seves necessitats acadèmiques, personals i emocionals. Així doncs, l'*advocate* adult pot esdevenir un model de comportament positiu i respectuós i oferir orientació, estabilitat i ajuda per prendre decisions intel·ligents.

Les necessitats personals i acadèmiques poden ser abordades mitjançant una relació personal significativa i sostinguda amb un adult format. L'adult ha de ser responsable d'atendre les necessitats acadèmiques i socials, comunicar-se amb les famílies i defensar l'alumne. L'adult i l'alumne haurien de tenir temps per reunir-se regularment. La formació dels defensors d'adults és fonamental.

En una intervenció (ALAS, veure Apartat 4), la relació adult-alumne es va basar en quatre principis clau: la rendició de comptes pel progrés de l'alumne, l'acceptació dels estudiants "tal com són", atenent les necessitats complexes dels estudiants amb risc d'abandonar-se i oferir flexibilitat i individualització per l'estudiant. L'objectiu de la intervenció era construir una relació de confiança.

Una altra intervenció (Check & Connect) consisteix en un monitor adult que treballa de forma intensiva amb els alumnes per proporcionar suport acadèmic, habilitats de resolució de conflictes i exploració de serveis recreatius i comunitaris. Els estudiants que van participar en la intervenció van obtenir més

crèdits per acabar la secundària que els estudiants del grup de control, i eren menys propensos a haver abandonat l'escola al final del primer any de seguiment.

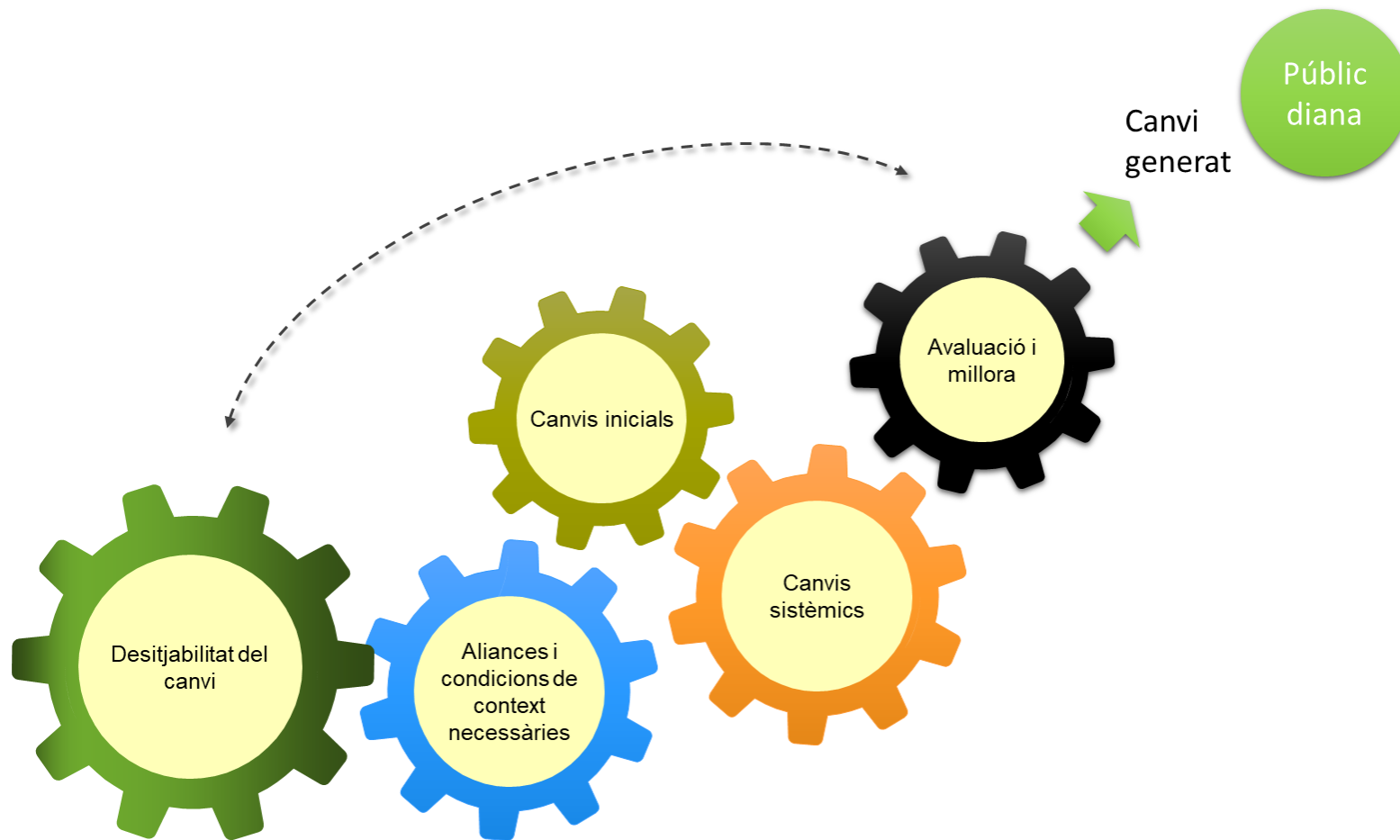
Estratègies recomanades

L'estudi de What Works Clearinghouse (Dynarski et al 2008) recomana assignar un defensor (*advocate*) adult als alumnes que estiguin en situació de risc d'abandonament. El defensor hauria d'oferir orientació sobre qüestions dins i fora de l'escola, modelar comportaments positius i habilitats de presa de decisions, i ser una persona encoratjadora i de confiança en la vida de l'alumne.

Podria exercir la figura de defensor un professor, un membre de la comunitat o un treballador social. El defensor hauria d'estar instal·lat a l'escola, i hauria de tenir establert un horari regular perquè els alumnes s'hi reuneixin. Un calendari de reunions entre el defensor i l'alumne generen una rendició de comptes per part de l'alumne, de forma que esdevé una oportunitat per al defensor de fer suggeriments d'orientació, o de felicitar el progrés. També es requereix temps per a què l'alumne pugui expressar les seves frustracions.

Àmbit d'actuació	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 contextuais 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?	Aprenentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
Treballadors socials escolars	Alumnat de primària i secundària, i famílies	Manca d'atenció individualitzada de l'alumnat Risc de fracàs escolar Manca de recursos del professorat per atendre comportaments disruptius Necessitat de connectar amb l'entorn comunitari	Agents comunitaris (serveis socials i de salut) Voluntat de col·laboració entre professors, equip directiu i treballadors socials	Model de "professors visitants" (principis de sXX) Model d'atenció de casos amb perspectiva clínica (fins final de sXX) Model sistèmic d'intervenció (contractació de treballadors socials per part d'escoles o agents de la comunitat)	Assessorament individual i de grup Promoure col·laboració escola, famílies i comunitat Integració de la tasca del treballador social en l'oferta educativa de l'escola	Qüestionaris quantitativs de valoració de compliment de rols, funcions i tasques	Majors taxes de graduació Menor absentisme Millora del benestar emocional Reducció de comportaments disruptius	Es requereix major claredat de rol segons la necessitat de cada escola o institut Major col·laboració, comunicació i cooperació entre professorat, equip directiu i treballadors socials
Intervenció familiar	Famílies	Transformació de les formes en què col·laboren els	Disponibilitat per efectuar les visites a domiciliis	Visites a domicili al començament de l'any	Relació de confiança i suport entre famílies i escola Implicar les famílies	Proves controlades aleatòries Qüestionaris	Millora dels resultats acadèmics	No tota la feina de relació amb els pares i mares pot recaure en el

Àmbit d'actuació	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?	Aprenentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
		professors i les famílies	i el seguiment a les famílies	Contactes informals	en l'aprenentatge dels alumnes Enllaçar amb la comunitat	quantitatius i qualitatis	Menor absentisme crònic	professor (cal introduir personal dedicat a vincular-se amb els pares)
<i>Advocacy</i> i prevenció de l'abandonament	Alumnes en risc d'abandonament escolar	Manca d'adaptació a l'institut dels alumnes de primer curs	Persones adultes voluntàries o professionals que exerceixin de defensores L'adult i l'alumne haurien de tenir temps per reunir-se regularment Formació dels defensors adults		Relació de confiança entre defensor i alumne Orientació sobre qüestions de dins i fora de l'escola (comportament, presa de decisions)	Qüestionari quantitatiu	Retenció (no abandonament) Promoció de curs	El defensor hauria d'estar instal·lat a l'escola, i hauria de tenir establert un horari regular perquè els alumnes s'hi reuneixin.



4. L'efectivitat d'experiències internacionals

Treballadors socials escolars. S'han identificat efectes positius sobre el benestar emocional (Franklin et al 2009), la reducció de comportaments disruptius (Anyon 2016), major graduació escolar (Alvarez et al 2013; Tan et al 2015), i menor absentisme (Pritchard & Williams 2001).

Intervenció a les famílies. Els programes d'implicació familiar tenen efectes sobre l'aprenentatge dels infants i el rendiment acadèmic (Axford et al 2019). Les visites a les llars van associades a una reducció de l'absentisme crònic -fins i tot pels qui no reben visites però estan en una escola on es fa-, i un increment de la implicació familiar i comunitària (Sheldon & Jung 2015, 2018).

El rol del defensor com a programa de prevenció contra l'abandonament escolar. Comptar amb un defensor o *advocate* s'associa amb efectes sobre la promoció de curs i la reducció de l'abandonament escolar (Dynarski et al 2008). Aquestes evidències tenen un nivell d'evidència moderat.

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

L'enquesta de Teasley et al (2012) fa un repàs dels elements que, segons els treballadors socials, esdevenen facilitadors o barreres a la seva tasca com agents de canvi educatiu.

Els elements facilitadors mencionats amb més freqüència són la col·laboració, la comunicació i la cooperació entre professors i administradors i treballadors socials escolars (treball en equip entre personal de serveis relacionats; mentalitat oberta, capacitat d'escoltar i bona comunicació), i la sensibilització i formació (formació continuada, comptar amb una àmplia base de coneixements, voluntat d'aprendre sobre els altres, i visites a la comunitat per entendre les persones de l'entorn).

Els treballadors socials escolars també poden proporcionar assistència tècnica al personal de l'escola per tal d'aprendre a implementar estratègies d'intervenció de l'àmbit del treball social (Anyon 2016).

Les principals barreres a la tasca del treballador social escolar són les restriccions de temps, haver de dedicar temps a tasques administratives i la manca de recursos. També poden ser barreres aspectes relacionats amb el professorat i l'equip directiu, com ara l'actitud del personal de l'escola, la manca de cura entre professors, la manca d'entesa per part d'alguns professors sobre el que fan els treballadors socials, i els equips directius que no mantenen

contacte amb els estudiants. McManama (2011) també assenyala com a limitació la poca col·laboració entre els treballadors socials escolars i els professors.

Pel que fa a l'àmbit familiar, pot haver-hi traves cap al treball social escolar amb actituds negatives de les famílies envers rebre ajuda, la manca de seguiment de l'educació dels fills per part de pares i mares, la no assistència a reunions escolars, i les dificultats per contactar les famílies.

Les funcions de l'orientador d'àmbit comunitari definides a la proposta de creació d'un Servei d'Orientació d'Àmbit Comunitari estan en consonància amb les funcions de l'*school social worker* esgrimides al punt a) de la revisió d'experiències internacionals. Caldrà realitzar una anàlisi més profunda sobre els costos i beneficis segons si la implantació de l'orientador d'àmbit comunitari vol tenir un caràcter més intern o més extern (amb els avantatges i desavantatges que es presenten al Requadre 1). Alhora, serà necessari veure quina adaptació es fa d'aquesta experiència al nostre context (els districtes a EE UU tenen molt més poder que els serveis territorials a Catalunya). Sigui com sigui, del que no hi ha dubtes és del benefici de la presència d'orientadors o integradors en els centres educatius (tant pel que fa a majors taxes de graduació, menor absentisme, millora del benestar emocional, o reducció de comportaments disruptius).

Les visites a les llars ofereixen uns resultats molt esperançadors, però requereixen fer moltes passes endavant en el caràcter comunitari de les escoles. Si bé el programa de Family Engagement Partnership (Sheldon & Jung 2015, 2018) atorga la responsabilitat de la relació amb les famílies als professors, cal tenir en compte que això no sempre és possible. Així doncs, la introducció d'una figura d'integrador social és l'eina més eficient a l'hora de poder desenvolupar aquest tipus de polítiques d'implicació familiar.

La figura del defensor o mentor (*advocate*) és una mica diferent del treballador social escolar. Si bé el treballador social escolar forma part de l'organigrama de l'escola, el defensor té un caràcter més independent i centrat en l'alumne (similar a un mentor). Per això poden haver-n'hi diversos (per assegurar la individualització del tracte), i de diferents perfils (professors, treballadors o educadors socials, dinamitzadors juvenils, membres d'entitats de la comunitat, etc.). Si bé no forma part de l'organigrama, l'escola ha d'assegurar un horari d'atenció i un espai on reunir-se.

Aquestes dues experiències són un pas més enllà respecte a la proposta d'orientador comunitari del document marc del PEE 0-20 per Catalunya. Les visites a les llars requereixen d'una dotació de recursos econòmics i d'hores professionals força important (les experiències ressenyades compten amb finançament privat). La figura dels mentors o *advocates*, si es vol realitzar amb

una dotació de recursos limitada, necessita d'un treball previ amb la comunitat, identificant les persones clau que poden exercir aquesta tasca, connectar amb els serveis públics (educatius, de joventut, de salut...) que hi puguin dedicar hores de la seva jornada, o bé bastir una xarxa de voluntaris i voluntàries de la comunitat (familiars, associacions,...).

6. Una experiència que funciona

Requadre 1. Un exemple de model d'intervenció per combatre l'abandonament escolar:

Projecte ALAS

ALAS (acrònim d'Achievement for Latinos through Academic Success) és una intervenció per a alumnes en la transició de *middle school* a *high school* que està dissenyada per abordar els factors escolars, familiars, comunitaris i dels propis alumnes que afecten l'abandonament escolar. Es va implementar per primer cop a una *middle school* del districte escolar unificat de Los Angeles.

Cada alumne té assignat un treballador social o mentor que supervisa l'assistència, el comportament i els resultats acadèmics. El mentor proporciona informació i coordina intervencions i recursos a alumnes, famílies i professors. Els mentors també actuen com a defensors dels estudiants i intervenen quan s'identifiquen problemes.

La intervenció consistia en les següents estratègies:

- Monitorejar l'assistència: els alumnes havien de recuperar el temps escolar perdut, i les famílies eren informades diàriament sobre les absències.
- Millorar les habilitats de resolució de problemes dels alumnes, mitjançant un programa de 10 setmanes amb un currículum basat en l'autocontrol, l'assertivitat i el canvi de conductes.
- Comunicació entre professors, famílies i alumnes: *feedback* diari entre el mentor i els alumnes i els pares i mares sobre el comportament a classe i els deures.
- Els pares i mares reben formació per resoldre problemes de pares i fills, com participar en les activitats de l'escola i com contactar amb professors i administradors de l'escola per solucionar problemes.
- Activitats socials de reconeixement dels progressos.
- Connexió dels alumnes i de les famílies amb els serveis de la comunitat com ara els serveis socials, de salut(-programes contra l'alcoholisme o el consum de drogues) o de salut mental.

En l'avaluació de Larson & Rumberger (1995), es van identificar efectes potencialment positius en l'estada a l'escola i efectes potencialment positius en la promoció de curs

al final de la intervenció (a novè grau, l'equivalent a 3r d'ESO, que és quan comença l'etapa secundària a Estats Units).

Més informació:

What Works Clearinghouse (2006), Larson & Rumberger (1995)

Exemples d'avaluacions experimentals aplicades a aquest programa:

Larson, K. A., & Rumberger, R. W. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. In H. Thornton (Ed.). *Staying in school. A technical report of three dropout prevention projects for junior high school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

7. Proposta d'outcomes intermedis

Abandonament escolar. Hi ha nombrosos factors que fan que els estudiants abandonin l'escola (Blount 2012) i que es poden fer servir com a indicadors intermedis per tal de mesurar el risc d'abandonament escolar. A nivell educatiu: el fracàs en la promoció de curs, suspendre els cursos acadèmics bàsics, o l'absentisme excessiu. A nivell social: el nivell socioeconòmic, l'alta mobilitat geogràfica, el desinterès cap a l'escola.

Efectes de la pràctica dels treballadors socials escolars. Els treballadors socials escolars poden millorar les mesures que es fan servir per a conèixer els efectes sobre els resultats acadèmics: en lloc de centrar-se exclusivament en la mesura de resultats com l'assistència o les notes, que triguen més temps a tenir efectes, es podria donar més atenció a resultats com la implicació escolar, la quantitat de temps dedicada a l'estudi, els deures entregats i altres resultats més immediats. (Franklin et al 2009)

Mesura de les funcions. Els estudis inclosos en aquest document mesuren la coherència de les pràctiques del treball social escolar mitjançant qüestionaris sobre els rols, funcions i tasques dels treballadors socials escolars.

McManama et al (2011) mesuraren quatre àmbits d'orientació (tasques orientades a alumnes, famílies...) amb la dedicació del temps. L'indicador rellevant és la "dedicació d'una part del temps" (veure Requadre 3).

Requadre 3. Ús del temps per part de treballadors socials escolars (McManama et al 2011)		
Orientació	Tasques	% hi dedica la major part del temps
Alumne	Assessorament individual	66,9%
	Assessorament grupal	34,4%
Famílies	Promoció de la implicació / compromís parental	54,6%
	Treball amb les famílies	20,6%
Professorat	Desenvolupament professional del professorat	19,2%
	Sessions amb alumnes i professors	10,2%
Escola	Millora del clima escolar	35,5%
	Posar en marxa un currículum d'habilitats socials a l'aula o a l'escola	23,8%
Comunitat	Millora de la involucració / participació de la comunitat	27,1%

Richard & Villarreal Sosa (2014) van mesurar la freqüència amb què els treballadors socials realitzaven determinades pràctiques, responent en una escala Likert de 5 punts, de "mai" a "freqüentment" (veure Requadre 4).

Requadre 4. Dedicació a pràctiques de treball social escolar (Richard & Villarreal-Sosa 2014)		
Serveis	Tasques	% pràctica freqüent
Serveis directes	Assessorament individual o grupal, intervenció de crisis, assessorament familiar o educació parental.	70%
Serveis indirectes	Serveis de prevenció, intervenció al conjunt de l'escola, reunió amb personal escolar, col·laboració en equips multidisciplinaris, tasques administratives i altres tasques que no impliquen contacte amb l'alumne.	76%
Gestió de casos	Derivació a altres recursos, denúncia o seguiment d'abusos/negligència o serveis col·laboratius a la comunitat	45%
Desenvolupament i supervisió professional	Desenvolupament de programes, supervisió professional, assistència a seminaris de desenvolupament professional, i desenvolupament de polítiques	28%

Valoració i avaluació	Avaluació de programes	58%
-----------------------	------------------------	-----

Berzin et al (2011) van mesurar els rols i tasques dels treballadors socials escolars amb diferents mesures: alguns elements es mesuraven amb un "sí/no" i d'altres amb una resposta de 3 ítems (rarament, ocasionalment o almenys a vegades) (en anglès, "rarely", "occasionally" i "at least sometimes").

Requadre 5. Principals rols i tasques dels treballadors socials escolars (Berzin et al 2011)		
Rol principal	Tasques	% pràctica
Facilitar la col·laboració amb famílies i agents de la comunitat	Seguiment amb famílies i / o agents comunitaris després que un alumne expliqui la seva situació al professor	89% Sí
	Proporciona recursos i derivacions de la comunitat als professors per ajudar els alumnes de la seva classe	73% Sí
	Promoure la involucració o la participació de la comunitat	60% Almenys a vegades
Consultar i reunir-se	Treballar amb els professors sobre formes de millorar les tècniques de gestió de l'aula per alumnes complexos	64% Sí
	Treballar amb els professors per implementar plans de gestió de la conducta per als estudiants	71% Sí
	Realitzar sessions alumne-professor	34% Almenys a vegades
	Oferir desenvolupament professional al professorat (per exemple, formació en l'horari laboral)	45% Almenys a vegades
Col·laborar per fer millores al conjunt de l'escola i al sistema	Elaborar protocols de prevenció o intervenció a l'escola	52% Almenys a vegades
	Millorar la cultura o el clima a l'escola (unificar normes de disciplina; prevenció de l'assetjament; expectatives de comportament; supervisió)	58% Almenys a vegades
	Analitzar dades per reforçar la presa de decisions de l'escola i presentar les dades a l'equip directiu	32% Almenys a vegades
	Participar en comitès escolars o de districte o grup de treball	53% Almenys a vegades

8. Bibliografia

Allen-Meares, P. (2007). School social work: Historical development, influences, and practices. A: Allen-Meares, P. (ed.). *Social work services in schools* (5a ed.). Boston: Pearson.

Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235-243. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/274170962_School_Social_Workers_and_Educational_Outcomes.

Anyon, Y. (2016). Contextual influences on the implementation of a schoolwide intervention to promote students' social, emotional, and academic learning. *Children & Schools*, 38(2), 81-88. Recuperat de: <http://pdfs.semanticscholar.org/851c/1f5b6757839048b7f9a7c8c2b6c67459fa5c.pdf>

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/>.

Berzin, S. C., O'Brien, K. H. M., Frey, A., Kelly, M. S., Alvarez, M. E., & Shaffer, G. L. (2011). Meeting the social and behavioral health needs of students: Rethinking the relationship between teachers and school social workers. *Journal of School Health*, 81(8), 493-501. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/51478088_Meeting_the_Social_and_Behavioral_Health_Needs_of_Students_Rethinking_the_Relationship_Between_Teachers_and_School_Social_Workers.

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

Bronstein, L. R., Ball, A., Mellin, E. A., Wade-Mdivanian, R., & Anderson-Butcher, D. (2011). Advancing collaboration between school- and agency-employed school-based social workers: A mixed-methods comparison of competencies and preparedness. *Children & Schools*, 33(2), 83-95. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/273623391_Advancing_Collaboration_between_School- and_Agency-Employed_School-based_Social_Workers_A_Mixed-Methods_Comparison_of_Competencies_and_Preparedness.

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>.

Franklin, C., & Kelly, M.S. (2009). Becoming evidence-informed in the real world of school social work practice. *Children & Schools*, 31(1), 46-56. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/273026392_Becoming_Evidence-Informed_in_the_Real_World_of_School_Social_Work_Practice.

Franklin, C., Kim, J.S., & Tripodi, S.J. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677. Recuperat de: https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Tripodi/publication/268159088_Moving_in_the_Right_Direction_A_Meta-Analysis_of_School_Social_Work_Research/links/5808c82008ae63c48fefe16a/Moving-in-the-Right-Direction-A-Meta-Analysis-of-School-Social-Work-Research.pdf.

Gerrard, B. & Soriano, M. (2019). The role of community Intervention in School-Based Family Counseling. [no publicat]. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/333667532_The_role_of_community_Intervention_in_School-Based_Family_Counseling.

Kelly, M., Berzin, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2(3), 132-141. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/226364412_The_State_of_School_Social_Work_Findings_from_the_National_School_Social_Work_Survey.

Larson, K. A., & Rumberger, R. W. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. A: Thornton, H. (Ed.). *Staying in school. A technical report of three dropout prevention projects for junior high school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

McManama O'Brien, K. H., Berzin, S. C., Kelly, M. S., Frey, A. J., Alvarez, M. E., & Shaffer, G. L. (2011). School social work with students with mental health problems: Examining different practice approaches. *Children & Schools*, 33(2), 97-105. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/234026977_School_social_work_practice_with_students_with_mental_health_problems.

National Association of Social Workers Center for Workforce Studies & Social Work Practice (NASW). (2010). *Social workers in schools (Kindergarten through 12th grade): Occupational profile*. [en línia]. Recuperat de: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEM%3D&portalid=0>.

Pritchard, C. & Williams R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 23(1): 23-43. Recuperat de: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Williams29/publication/248990108_A_Three-Year_Comparative_Longitudinal_Study_of_a_School-Based_Social_Work_Family_Service_to_Reduce_Truancy_Delinquency_and_School_Exclusions/links/584eb07608aeb989252c8ee3/A-Three-Year-Comparative-

[Longitudinal-Study-of-a-School-Based-Social-Work-Family-Service-to-Reduce-Truancy-Delinquency-and-School-Exclusions.pdf.](#)

Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2019a). *Ask a REL Response: What is the effectiveness and use of social workers at all levels and their impact on student outcomes?* 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_107.asp.

Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2019b). *Ask a REL Response: Is there any research regarding the Collaboration Theory and the work between school social workers and teachers or administrators?* 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_111.asp.

Richard, L. (2013). Predictors of practice approaches and activities of Louisiana school social workers: toward a model of practice. *LSU Doctoral Dissertations*, 714. Recuperat de: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/714.

Richard, L. & Villarreal Sosa, L. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36 (4), 211-220. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/274556075_School_Social_Work_in_Louisiana_A_Model_of_Practice.

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>.

Tan, K., Battle, S., Mumm, M., Eschmann, R., & Alvarez, M. (2015). The impact of school social workers on high school freshman graduation among the one hundred largest school districts in the United States. *School Social Work Journal*, 39(2), 1-14. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/309112431_The_Impact_of_School_Social_Workers_on_High_School_Freshman_Graduation_among_the_One_Hundred_Largest_School_Districts_in_the_United_States.

Teasley, M., Canifield, J. P., Archuleta, A. J., Crutchfield, J., & Chavis, A. M. (2012). Perceived barriers and facilitators to school social work practice: A mixed-methods study. *Children & Schools*, 34(3), 145-153. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/273428453_Perceived_Barriers_and_Facilitators_to_School_Social_Work_Practice_A_Mixed-Methods_Study.

What Works Clearinghouse. (2006). *Achievement for Latinos through Academic Success (ALAS)*. 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/322>.