

Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola

Reception, communication, and participation of families of foreign origin: Lights and shadows of the family-school relationship

Mònica Macià Bordalba^a

^a Universitat de Lleida.

A/e: monica.macia@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4841-737X>

Data de recepció de l'article: 17 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 9 de març de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.194



Copyright © 2023

Mònica Macià Bordalba.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

La inclusió de les famílies d'origen estranger a les escoles, així com la seva participació, és un repte encara pendent. Per aquest motiu, el present estudi pretén descriure quina és la realitat a les escoles de Catalunya, identificar-ne els principals punts dèbils i proposar estratègies de millora que fomentin la relació família-escola i la inclusió de totes les famílies dins de la comunitat educativa. En l'estudi, de disseny qualitatiu, s'han portat a terme grups de discussió amb famílies d'origen estranger i equips directius d'escoles de la ciutat de Barcelona. Els resultats mostren la manca d'accions específiques i continuades per promoure la inclusió de les famílies d'origen estranger dins la comunitat educativa, la falta de coneixement de les famílies sobre el sistema educatiu i el funcionament de les escoles, els usos d'uns canals de comunicació sovint poc efectius i l'escassa participació de les famílies d'origen estranger al centre. Com a estratègies de millora es suggereix l'ús de pares i mares d'enllaç per promoure la inclusió i la comunicació amb les famílies d'origen estranger, l'ús de traductors digitals, la millora del material

informatiu que es dona a les famílies i la creació de llaços de confiança entre docents i famílies.

Paraules clau

Relació família-escola, famílies d'origen estranger, inclusió, participació, punts dèbils, estratègies de millora.

Abstract

The inclusion and participation of families of foreign origin in schools form an important challenge. For this reason, this study aims to present the reality of the schools in Catalonia, to identify their main weak points regarding the inclusion of families of foreign origin, and to propose some strategies to promote the family-school relationship and the inclusion of all families within the educational community. The study, with its qualitative design, is based on focus groups with families of foreign origin and management teams of schools in the city of Barcelona. The results show the absence of specific continuous actions to promote the inclusion of families of foreign origin in the educational community, likewise highlighting these families' scarce knowledge about the educational system, the use of ineffective communication channels, and the lack of the families' participation in schools. The suggested improvement strategies are to provide liaison-parents to promote inclusion and communication with families of foreign origin, the use of digital translators, the improvement of the informative material given to families, and the creation of ties of trust between teachers and families.

Keywords

Family-school relationship, families of foreign origin, inclusion, participation, weak points, improvement strategies.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

1. Introducció

Des dels anys seixanta, Catalunya ha estat territori receptor de migrants procedents de diferents contrades. Primer, de migracions internes, provinents de zones rurals i del sud d'Espanya i, després, de migracions transnacionals; i ha passat de 181.590 persones estrangeres l'any 2000 a 1.271.810 l'any 2022 (IDESCAT, 2023). Davant d'aquesta realitat, les escoles han hagut de fer grans esforços per adaptar-se a la diversitat cultural que anava creixent dins les aules, una diversitat que perviu avui en dia i que, tot i estar normalitzada, és font de molts reptes, presents i futurs. De fet, un d'aquests reptes és la relació entre les escoles i les famílies d'origen estranger, les quals són una part essencial de la comunitat educativa que cal cuidar i incloure si volem que les escoles siguin realment espais inclusius i democràtics que fomentin la cohesió social. A més a més, diversos estudis (Flores i Kyere, 2021; Gil *et al.*, 2021; Jeynes, 2015; Machancoses *et al.*, 2022; Park i Holloway, 2017) mostren que quan s'optimitza la relació família-escola i les famílies s'impliquen en l'educació dels seus fills i filles, aquests milloren les actituds i comportaments cap a l'escola i obtenen millors resultats acadèmics.

Malgrat això, la relació entre l'escola i les famílies d'origen estranger és força distant i els índexs de participació d'aquest col·lectiu són encara molt baixos. Pràcticament la meitat dels pares i mares d'origen estranger no coneixen les matèries que estudien els seus infants (Santos Rego i Lorenzo, 2009) ni el funcionament general de l'escola (Baráibar, 2005; Hernández *et al.*, 2016). La seva participació en els òrgans formals de participació (Consell Escolar i Associació de Famílies d'Alumnes -AFA-) registra nivells molt baixos (Lozano *et al.*, 2013), i l'assistència a les reunions d'escola o a les entrevistes personals, així com la participació en activitats i festivitats que organitza l'escola, és inferior a la que es registra quan s'estudien les famílies autòctones (Hernández *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013). Això no obstant, diverses investigacions (El Mouali, 2021; Maiztegui-Oñate i Ibarrola-Armendariz, 2012; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016) posen en relleu el valor que les famílies d'origen estranger donen a l'educació dels seus infants. Moltes famílies veuen l'escola com una institució que permet el moviment social i, per tant, fomenten en els seus fills i filles una actitud positiva cap a l'escola, valorant tot allò que prové de la institució i implicant-se des de casa en l'educació dels seus nens i nenes.

Establert, doncs, aquest retrat general, cal preguntar-se el perquè. Per què, a dia d'avui, després de tants anys treballant en pro de la inclusió, els pares i mares d'origen estranger tenen una relació i una presència a l'escola molt inferior a la dels pares i mares autòctons? En aquest sentit, les investigacions acadèmiques posen en relleu dos tipus de condicionants. En primer lloc, existeix tota una sèrie de barreres socioculturals i socioeconòmiques que redueixen o desanimen la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola. Molt sovint aquestes famílies manegen codis i valors culturals diferents dels de la societat d'acollida, fet que provoca certs xocs culturals entre famílies i escoles, quelcom que es tradueix, sovint, en un sentiment d'inferioritat per part de les famílies d'origen estranger, que les frena a participar més activament a l'escola (Leiva Olivencia, 2011; Garreta, 2009; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). Una altra barrera essencial que pot explicar els baixos índexs d'implicació parental de les famílies d'origen estranger és la llengua (Garreta, 2009; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). I un darrer obstacle, però no menys important, és la dificultat de conciliar la seva vida laboral i familiar (Sánchez Núñez i García Guzmán, 2009; Machancoses *et al.*, 2022). De manera

similar, diversos estudis (Garreta, 2009; Terrén i Carrasco, 2007) mostren com el projecte migratori, el nivell d'estudis i el nivell socioeconòmic de les famílies també influeix en el valor i la percepció que aquestes tenen de l'escola, modelant de manera indirecta les expectatives i actituds cap als seus fills i filles i tot allò relacionat amb l'educació d'aquests.

Ara bé, qualsevol anàlisi de la relació entre escoles i famílies d'origen estranger no pot sostenir-se exclusivament des de la condició migratòria i de vulnerabilitat d'aquestes famílies, sinó que també ha de tenir en compte el rol de la institució escolar, dels docents i de la manera com s'hi governen les relacions amb les famílies (Pàmies Rovira *et al.*, 2016). Tradicionalment, l'escola ha construït un model de *good parenting*, és a dir, un model normalitzat i legítim de vincle amb l'escola (Collet-Sabé, 2020; Ule *et al.*, 2015), amb el qual moltes famílies poden trobar-se en una situació de marginació i estereotipatge, i percebre una limitada estructura d'oportunitats (Abajo Alcalde i Carrasco Pons, 2011). De fet, diversos estudis (El Mouali, 2021; Esteban-Guitart i Llopart, 2016; Lorenzo-Moledo *et al.*, 2017) posen de manifest la demanda explícita dels col·lectius d'origen immigrant que les escoles introdueixin noves pràctiques que reflecteixin la diversitat cultural dels centres, i de com aquesta percepció que reben del suport que els brinda el centre escolar (a la seva cultura i els seus costums) modela la seva relació amb la institució educativa. De manera similar, també cal estudiar com les escoles estableixen plans efectius de comunicació amb les famílies d'origen estranger, sovint poc adaptats a les necessitats concretes del col·lectiu immigrant (Garreta-Bochaca i Llevot-Calvet, 2022), i quines accions s'implementen per acollir i acompanyar aquestes famílies (Simó Gil *et al.*, 2014).

Aquest estudi, doncs, pretén detectar quines són les principals debilitats de la relació entre famílies d'origen estranger i escoles, quin tipus de barreres prevalen en els discursos d'equips directius i de famílies, i quines estratègies podrien implementar-se per crear escoles més inclusives i democràtiques.

2. Material i mètodes

Aquest article és part dels resultats d'un projecte ERASMUS+ titulat «Families and Schools. The involvement of foreign families in schools» (2018-2021). El projecte, implementat a Luxemburg, Itàlia i Catalunya, ha comptat amb la participació d'universitats, inspeccions educatives i escoles dels tres països. En total hi han participat vint-i-quatre escoles (vuit de cada país), tres universitats (una de cada país) i tres inspeccions educatives (una de cada país). Aquest article es centra en la investigació duta a terme a Catalunya. Concretament, es presenten els resultats de l'estudi qualitatiu amb què es va iniciar el projecte, el qual tenia el doble objectiu de conèixer i comprendre com és la relació entre les famílies d'origen estranger i els equips directius i docents de les escoles catalanes, i detectar-ne els principals punts dèbils (per tal de poder dissenyar i implementar estratègies de millora, ja en una segona fase del projecte).

Així doncs, en aquesta primera fase, les preguntes d'investigació que van guiar l'estudi van ser les següents:

1. Com és la relació/acollida/comunicació/participació de les famílies nouvingudes i d'origen estranger amb l'escola?

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

2. Quines debilitats presenten els models de relació/acollida/comunicació/participació vigents a les escoles participants al projecte?
3. Quines estratègies/accions de millora podrien implementar-se per millorar la relació/acollida/comunicació/participació entre les famílies d'origen estranger i les escoles?

Per a la recollida de dades es van celebrar dos grups de discussió, un amb famílies d'origen estranger i un altre amb membres dels equips directius de les vuit escoles catalanes participants al projecte. Els criteris per a la selecció de les vuit escoles van ser els següents:

- Escoles ubicades a Barcelona (ja que el soci d'inspecció educativa de Catalunya era la inspecció de Barcelona).
- Escoles públiques i concertades.
- Escoles amb un percentatge d'immigració d'entre el 10 % i el 40 %.

Els participants al primer grup de discussió van ser onze directors i/o altres professionals amb algun càrrec directiu de les vuit escoles de Catalunya. Concretament, hi van participar set directores (cinc dones i dos homes), tres secretàries (dues dones i un home) i una mestra d'anglès. Pel que fa al grup de discussió amb les famílies, es va decidir centrar la mostra en una única escola i diversificar el perfil de les famílies. L'equip directiu de l'escola seleccionada va escollir les famílies d'origen estranger més adients per participar en el projecte, d'acord amb els criteris següents:

- Que fossin famílies de nacionalitats diferents.
- Que hi hagués paritat d'homes i dones.
- Que fossin famílies amb un mínim de competència lingüística d'espanyol.

De totes les famílies que es van contactar, sis van acceptar participar en l'estudi. El perfil dels participants és el següent: dues persones del Marroc (home i dona), una del Salvador (dona), una de l'Argentina (home), una del Perú (dona) i una de Geòrgia (dona).

El grup de discussió amb els equips directius va durar 2 hores i 30 minuts. El grup de discussió amb les famílies va durar 1 hora i 40 minuts. En ambdós casos, es va seguir un guió semiestructurat que constava de les dimensions següents:

1. Benvinguda i inclusió de les famílies novingudes.
2. Coneixement de l'escola i del sistema educatiu.
3. Comunicació família-escola.
4. Participació de les famílies a l'escola.
5. Participació de les famílies a casa.

Un cop celebrats i gravats els dos grups de discussió, es va transcriure tot el material de manera íntegra. Després, es van codificar les dades seguint una anàlisi inductiva (Thomas, 2006)¹. El resultat d'aquesta anàlisi va ser la creació d'una llista de temes dominants amb els quals diversos participants havien coincidit i mostrat un punt de vista similar. Aquests temes es recullen en l'apartat següent.

3. Resultats

En aquest apartat presentem els resultats del projecte agrupats en tres blocs: la benvinguda i inclusió de les famílies nouvingudes; la comunicació família-escola, i la participació de les famílies d'origen estranger. A la vegada, cadascun d'aquests blocs dona resposta a tres qüestions clau: 1) descripció d'allò que passa a les escoles; 2) detecció dels principals punts dèbils, i 3) formulació de recomanacions i disseny d'estratègies de millora.

Bloc 1. Benvinguda i inclusió de les famílies nouvingudes

1.1. Què fan les escoles analitzades per rebre, acollir i facilitar la inclusió de les famílies nouvingudes dins la comunitat educativa?

A Catalunya, l'acollida dels alumnes nouvinguts (i, per tant, també l'acollida de les seves famílies) és quelcom indissociable del funcionament de les escoles, ja que cada any arriben infants nous procedents de diversos països. Aquesta arribada d'alumnat d'origen estranger es produeix a l'inici de cada curs acadèmic, però també en qualsevol altre moment de l'any, mitjançant el procés que els centres anomenen «matrícula viva». Davant d'aquesta situació, les escoles porten a terme diferents accions per acollir i incorporar al sistema educatiu aquests alumnes i les seves famílies, tot i que cada escola ho fa seguint un protocol propi. El primer pas acostuma a ser el mateix en la majoria de les escoles: l'administratiu o administrativa de l'escola, acompanyat normalment per algun membre de l'equip directiu, s'encarrega de formalitzar tots els tràmits burocràtics i administratius amb les famílies, que omplen tots els papers legals i necessaris per a la incorporació dels infants a l'educació formal catalana. Ara bé, a partir d'aquí, cada escola té un funcionament diferent. Hi ha escoles que, per l'elevat percentatge d'alumnat migrant que tenen, disposen de mestres d'aula d'acollida i de tècnics d'integració social (d'ara endavant, TIS), que són els encarregats de tota la relació amb les famílies: primer és el mestre o la mestra de l'aula d'acollida qui té el primer contacte amb les famílies, hi parla i els ensenya l'escola. I després, el TIS entrevista les famílies per conèixer com estan i què necessiten, i les informa dels diferents serveis del barri i de la comunitat. Altres escoles que no disposen d'aquests professionals utilitzen els coordinadors pedagògics o els mateixos representants dels equips directius per desenvolupar aquesta funció informativa amb les famílies.

La informació que donen i la temporalització amb què ho fan també és diferent. Algunes escoles utilitzen el primer contacte amb les famílies per presentar-los l'escola i els professors, de manera que abans que l'alumne o alumna iniciï les classes, les famílies ja coneixen els espais de l'escola, l'aula on anirà el seu fill o filla i els companys i la mestra que tindrà. Segons alguns professionals, aquest coneixement previ augmenta la confiança de les famílies amb l'escola i fa que s'iniciï la relació entre ambdós agents educatius des d'una posició favorable:

El primer dia, tant la família com el nen ja saben qui serà el referent i és ella qui fa la benvinguda el primer dia. Això els situa molt i els dona molta tranquil·litat. Quan veuen ja només l'aula i els companys i la mestra, veus que les famílies es relaxen. (GDPDDir1)

Hi ha escoles que, amb el mateix objectiu, fan una entrevista individual entre la família i el tutor o tutora de l'alumne o alumna abans que l'infant iniciï les classes. De manera similar, hi ha escoles que fragmenten la informació que donen a les famílies en dos moments diferenciats: en el primer contacte només se'ls proporciona informacions molt bàsiques i, passat un temps, es fa una entrevista amb aquestes famílies per parlar de qüestions més complexes, com la seva situació familiar, les necessitats que tenen o el nivell acadèmic de l'infant:

Nosaltres tenim molta atenció a acollir la família. Que coneguin l'escola, que coneguin les persones que atendran al seu fill [...] i que sàpiguen exactament a qui es poden adreçar. Després, quan ja han agafat el ritme i ja tenim més confiança, passem a temes més concrets de necessitats, posar amb contacte amb serveis socials, nivell acadèmic dels nens, etc. Tot això ho fem, però no en el primer moment. Donem un espai. (GDPDDir5)

També, en molts centres educatius, el tutor o tutora presenta la nova família a d'altres famílies del mateix origen cultural per tal que aquestes puguin brindar-li suport en temes escolars (i, si convé, també socials), i facilitar així la inclusió de la família nouvinguda dins la comunitat educativa.

1.2. Quins són els principals punts dèbils de les accions dels centres per acollir i acompanyar les famílies nouvingudes?

1. Manca d'un protocol estandarditzat d'acollida de les famílies (o d'unes línies estratègiques a seguir), que guii els centres en l'acollida i inclusió de les famílies d'alumnes nouvinguts

Com hem comentat en l'apartat anterior, tots els centres reben i acullen les famílies, amb molta amabilitat i molt bones intencions, però no sempre amb els millors resultats. De fet, així ho explica una directora d'una escola, qui estableix una relació directa entre aquesta acollida poc planificada i el posterior distanciament de les famílies amb l'escola:

Tothom ha dit, més o menys, respecte a la benvinguda (de l'alumne), que més o menys si fa no fa tots fem el mateix. Petites diferències, però el mateix. Però és cert que no es fa massa amb la família i això després, no sé a vosaltres, a nosaltres ens costa molt, perquè avui en dia les famílies són molt importants dins la comunitat. I després ens trobem, potser per no fer una benvinguda més concreta o una benvinguda més amb les famílies, que no tenim suport de les famílies a l'hora de fer activitats amb elles. (GDPDDir3)

2. Falten accions que fomentin el coneixement i les relacions entre les diferents famílies amb l'objectiu d'integrar la família acabada d'arribar dins de la comunitat educativa

En aquest sentit, algunes famílies d'origen estranger i professionals de les escoles manifesten que sovint existeix aquesta falta d'inclusió de les famílies nouvingudes dins del grup classe, ja que no hi ha cap estratègia protocol·l·lària que faciliti aquest coneixement i relació (sinó que, en la majoria dels casos, es tracta d'accions espontànies que depenen de la voluntat individual de cada tutor):

Veo, en el ciclo de mi hijo, que llegan familias que no te enteras que están ahí o que no... no están ni siquiera en el WhatsApp, porque claro, a la mañana vienes, dejas a tu niño y luego lo recoges. Y no hay manera de conocerse. No hay manera de establecer un vínculo con una familia. (GDFDSal)

3. *Falten estratègies continuades en el temps per fomentar la inclusió real de les famílies nouvingudes (i també estrangeres en general) dins la comunitat educativa*

Tant familiars com representants dels equips directius citen la manca d'accions per seguir acollint i potenciant la inclusió de les famílies més enllà dels primers dies. De fet, les famílies valoren positivament la primera acollida que reben de les escoles, expliquen que en la majoria dels casos reben un tracte amable i afectuós per part dels professionals del centre. Però també manifesten la necessitat que les escoles millorin el seguiment i suport a les famílies al llarg de tot el curs escolar (i no només en el moment en què arriben per primera vegada a l'escola). Com bé exposa el director d'una escola, cal buscar estratègies per seguir «acaronant» les famílies:

Tenim molt sistematitzat tot *lo* de l'alumne, però un gran hàndicap és com la família... ja li donem informació, ja li parlem xinès, ja li donem tal, però de pressa, de pressa. Llavors, molt sovint, aquí és on hauríem de demanar ajut, no? El gran hàndicap és que nosaltres, que tenim a la família, que li hem donat tota la informació, ara COM L'ACARONEM? O sigui, acompanyar és acaronar, eh? Un fet important, és de dir, *bueno*, com seguim acaronant? (GDPHDir1)

4. *Desconeixement d'altres formes culturals per part del col·lectiu docent*

Finalment, hi ha un altre buit important de coneixements i, en aquest cas, afecta el col·lectiu docent: la necessitat que les i els mestres siguin conscients i coneguin els sistemes educatius dels altres països, així com les formes de fer culturals i socials en altres indrets del món. Aquest coneixement és essencial per fomentar la competència intercultural dels professionals del centre; una competència necessària i indispensable per entendre millor les conductes i pensaments de les famílies i per tenir una actitud oberta i de diàleg envers les diferències culturals:

A mi em crida molt l'atenció com, de tot això, n'hem de ser molt coneixedors nosaltres mateixos. Volem integrar, a qui? Si no sabem a qui hem d'integrar? I de quina manera? (GDPDSec2)

1.3. Quines accions proposen les famílies i els centres per millorar la benvinguda, l'acollida i la inclusió de les famílies nouvingudes (i d'origen estranger en general)?

Famílies i professionals exposen diverses propostes d'acció per millorar la inclusió de les famílies nouvingudes (i d'origen estranger) dins de la comunitat educativa. La primera estratègia és el treball amb les famílies nacionals. Els professionals expliquen que moltes vegades es dona per fet que tothom vol acollir i incloure. És a dir, que les famílies que ja formen part de la comunitat educativa i que han de rebre una altra família que arriba, d'origen divers, volen fer-ho. Però, atesa la diversitat de caràcters, ideologies i formes

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

de ser de cada persona, no sempre és així. En conseqüència, cal que les escoles manifestin de forma explícita a les famílies que la voluntat del centre és treballar amb complicitat de tothom i que per aconseguir-ho és necessària la bona entesa i la relació entre tots els membres de la comunitat educativa. I cal, per tant, fomentar en totes les famílies la competència intercultural; això és, intentar que les famílies tinguin una actitud oberta i acollidora, que valorin la diversitat de cultures present a l'escola i que tinguin interès per conèixer i enriquir-se dels altres, sense tancar-se hermèticament en els seus propis valors i cultura:

Llavors, donem per descomptat que les famílies que estan aquí i que n'han de rebre una altra, la volen rebre. Doncs, a veure, treballem-ho també. Aquest seria un altre aspecte. O sigui, hem de treballar amb les famílies, però també amb les nostres famílies, amb les que estan aquí... han de veure que la voluntat de l'escola és treballar amb complicitat de tothom. I això no es pot oblidar. Perquè molt sovint donem per descomptat que tothom és bo. A vegades sí, però a vegades no. (GDPHDir1)

Una altra estratègia exposada pels equips de direcció és el disseny d'un protocol d'acollida i de seguiment de les famílies nouvingudes (i també d'origen estranger):

I jo ara pensava, quan ve la família, l'acollim i tal, però a mi mai se m'ha acudit al cap d'un mes, cridar-los, convidar-los a seure i dir-los «com esteu?» [...] De pensar amb això dins un protocol, de dir, al cap d'un mes o mes i mig, aviso la família i seiem tranquil·lament, i ja no tenim l'atabalament del dret a imatge, el dret a no sé què... seiem i parlem: «Com esteu? Bé? De l'escola, quines coses us agraden més? Quines coses no acabeu d'entendre?». Jo no ho faig, eh? Però penso que podria ser una manera de fer com un protocol de seguiment, que no costés gaire, evidentment, però de dir, doncs, al cap d'un mes, els crido tranquil·lament, com més de tu a tu, no? (GDPDDir3)

Les famílies, per la seva banda, proposen que les famílies nouvingudes tinguin una figura referent dins la classe amb la qual puguin confiar i a la qual puguin adreçar-se:

Creo que es importante que estas nuevas familias tengan, antes de entrar, algún vínculo, aunque sea de vista, de presentación, con alguna familia antigua y del ciclo al que irá su hijo [...] Entonces, quizás eso, hacer como un recibimiento. (GDFHArg)

Bloc 2. Comunicació família-escola

2.1. Com és la comunicació família-escola a les escoles analitzades?

Les escoles utilitzen diversos canals per informar i comunicar-se amb les famílies. En primer lloc es celebren les reunions de principi de curs. En aquestes reunions els equips docents expliquen a les famílies com és el funcionament general de l'escola, quines metodologies s'utilitzen, les excursions que es faran i d'altres informacions d'interès per a tot el col·lectiu de pares i mares. Per fomentar la participació de les famílies d'origen estranger (i famílies en general) a aquestes reunions, les escoles posen en pràctica diverses estratègies:

1. Passar un qüestionari d'avaluació a les famílies perquè valorin la reunió i així poder millorar en la propera reunió.

2. Elaborar una bústia de suggeriments, on les famílies uns dies abans de la reunió puguin llançar idees sobre què els interessaria parlar/conèixer durant la reunió.
3. Utilitzar aplicacions mòbils on les famílies, al començament de la reunió, seleccionin temes clau que volen tractar durant la reunió.
4. Planificar reunions més vivencials: a partir de racons, treballar amb les famílies les diferents temàtiques que cal que coneguin, seguint la mateixa dinàmica que fan els seus fills i filles per treballar alguns dels continguts i competències a l'aula.
5. Incloure la participació dels alumnes a les reunions. Per exemple, passar un vídeo dels infants o que les famílies es trobin una noteta dels seus fills i filles.

Durant el curs, s'utilitzen diversos mitjans per fer arribar informacions d'escola o del grup classe a totes les famílies, tals com circulars, cartells, boca-orella i plataformes digitals o aplicacions mòbils. Pel que fa a les circulars, el fet que aquestes siguin sovint molt llargues i complexes fa que algunes famílies, limitades lingüísticament, de vegades no se les llegeixin. Per tant, segons els equips directius, cal que les circulars siguin curtes i directes. A més a més, hi ha escoles que han adaptat les circulars a formats molt visuals, utilitzant imatges i infografies per afavorir la comprensió del missatge d'aquelles persones que no coneixen la llengua:

Jo he anat a un altre esglaió de circulars. Posem fotos... utilitzo el color verd, que si voleu és el corporatiu nostre, en lloc de les negretes, color verd... les fem dinàmiques. (GDPHSec)

De manera similar, moltes escoles també utilitzen cartells informatius situats a l'entrada de l'escola o en espais on puguin accedir les famílies, dissenyats amb colors vius, paraules grans i moltes imatges. La comunicació informal en els moments d'entrada i sortida també és un recurs fonamental per a la comunicació família-escola, ja que el boca-orella permet una eficàcia comunicativa que de vegades no s'aconsegueix amb mitjans escrits. Ara bé, tot i que moltes escoles segueixin fent ús de mitjans de comunicació tradicionals (com les circulars, els cartells i el boca-orella), la majoria d'escoles de Catalunya ja ha iniciat la transformació comunicativa i envia totes les notes informatives a les famílies a través de plataformes digitals:

Nosaltres ho fem tot ja per plataforma. Hem deixat el paper. Nosaltres al primer trimestre, aquest any, vam dir, no... Els últims dies de l'any passat vam dir, mantindrem un temps *e-mail* i plataforma. Perquè la gent s'adapti, perquè tothom tingui les contrasenyes, tal, tal. (GDPDir2)

Per últim, cal citar l'ús de traductors. Algunes escoles manifesten haver utilitzat traductors professionals en alguna ocasió, tot i que en la majoria dels casos són altres famílies del propi centre les qui exerceixen aquest rol d'enllaç entre l'escola i les famílies d'origen estranger que desconeixen la llengua vehicular del centre.

2.2. Quins són els principals punts dèbils d'aquesta comunicació?

1. *Principal problema: la llengua*

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

La llengua oficial de l'escola catalana és el català. Això significa que tota la docència, així com les comunicacions oficials que emet l'escola (bé a les famílies, bé entre els professionals o a la resta de la comunitat educativa), també són en aquesta llengua. I aquest és el gran hàndicap de la comunicació família-escola. Les famílies d'origen estranger molt sovint desconeixen aquesta llengua, ja que quan arriben a Catalunya el primer idioma que aprenen és el castellà (que difereix, força, de la llengua catalana). I això en el millor dels casos, ja que també hi ha famílies que tenen un coneixement gairebé nul d'ambdues llengües (no aprenen ni català ni castellà), quelcom que encara dificulta molt més la comunicació amb els docents. Davant d'aquesta situació, professionals i famílies són conscients del mur tan alt que d'alguna manera caldria superar si volem millorar la informació i l'enteniment entre ambdós agents educatius, però són sobretot els pares i mares immigrants els que mostren una gran preocupació envers aquest tema:

Todo lo que es información viene solo en catalán [...] Nuestra pregunta es, qué pasa con los niños, con todas las indicaciones que llevan en la mochila, están en catalán... y no sabes. No sabes cuándo hay asambleas, no sabes qué tienes que llevar, no sabes si mañana hay una excursión... (GDFDMar)

La desinformació és, per tant, la primera conseqüència de la barrera lingüística. La segona és la repercussió que aquesta desinformació té en la implicació de les famílies a l'escola. Com que moltes famílies no entenen el català, i en la majoria d'escoles totes les informacions són en aquesta llengua (excepte les entrevistes individuals, on els docents utilitzen el castellà per assegurar la comunicació), moltes famílies ja no acudeixen al centre quan hi ha reunions de grup o bé quan es fan activitats en què poden participar:

La entrevista en castellano, sí. Todo lo demás, en catalán. Por esto a veces nosotras no participamos. Luego se quejan, porque no vienes, ies que no vengo porque no entiendo nada! (GDFDMar)

Finalment, la tercera conseqüència és el distanciament que es produeix entre els dos agents educatius (família i escola), ja que moltes famílies d'origen estranger veuen aquest tancament de les escoles en l'idioma català com una manca de voluntat per part del col·lectiu docent d'incloure les famílies d'origen estranger:

Se entiende que es la lengua oficial, pero también es un poco ver cuál es la realidad de la escuela. Es decir, si al final quieres cohesión, participación y generar una comunidad educativa, y que los padres se impliquen, como mínimo tienen que haber como diversas formas de que llegue la información. (GDFDPer)

2. La transformació tecnològica no ha suposat una millora general de la comunicació entre famílies d'origen estranger i escoles

Diverses famílies posen de manifest que, amb l'ús d'aquests nous canals de comunicació (plataformes digitals, aplicacions mòbils, etc.), la desinformació que sofreixen és major que abans. És a dir, a les barreres lingüístiques anteriorment esmentades cal sumar-hi una nova barrera: la barrera tecnològica. I els motius que exposen les famílies són bàsicament dos. D'una banda, pot haver-hi famílies que no tinguin accés a Internet des del mòbil o l'ordinador (si en tenen) i, per tant, accedir a l'aplicació digital els suposa un

esforç afegit que moltes vegades no fan. I, de l'altra, trobem la manca d'habilitats tecnològiques:

Y más allá de los problemas, las incidencias de tecnología... ¿Qué pasa si yo no sé utilizar una aplicación? No sé bajarme una aplicación en el móvil. Porque esto puede pasar. ¿Por qué se tiene que dar por hecho que soy una persona que estoy a la última de la tecnología o que tengo estas habilidades tecnológicas? A lo mejor no las tengo. (GDFDSal)

3. Falta de coneixement de les famílies d'origen estranger sobre el sistema educatiu i el funcionament de cada centre en concret

Els professionals són conscients del poc coneixement que tenen les famílies d'origen estranger sobre l'escola i sobre el nostre sistema educatiu. I el mateix manifesten els pares i mares. En aquest sentit, la qüestió que més preocupa a famílies i professionals és el desconeixement que tenen les famílies sobre el sistema pedagògic i les innovacions metodològiques que moltes escoles de Catalunya estan duent a terme. Segons ambdós agents educatius, existeix una gran distància cultural entre els sistemes pedagògics d'alguns països d'origen de les famílies (sobretot d'aquelles procedents de la Xina, l'Amèrica del Sud o el Marroc, on encara preval una educació de caire memorístic i tradicional) i els nostres sistemes educatius, immersos en continus processos d'innovació pedagògica. Un distanciament que, segons els equips directius, dificulta la comprensió per part d'aquestes famílies sobre què estan fent i aprenent els seus infants a l'aula. Les famílies, per la seva banda, centren el seu discurs no tant en la dificultat de comprensió per part de les famílies, sinó en la necessitat que les escoles amplïïn els moments d'informació més enllà de les reunions inicials. És a dir, les famílies són conscients, com hem dit, de la distància cultural entre els dos sistemes pedagògics (el del país d'origen i el català) i demanen que se'ls informi i se'ls formi en les noves metodologies que estan implementant els centres de Catalunya, de manera més profunda i continuada:

Quizás aquí falta que nos expliquen más cómo funciona el nuevo modelo pedagógico. Porque cada uno venimos de un modelo de educación muy distinto. En el que había que poner deberes, en el que primero se aprendía a sumar, luego a restar, multiplicar... y ahora todo es mucho más holístico, ¿no? Pero entender esto, y saber cómo hacer el acompañamiento en este tipo de metodología, es un aprendizaje para nosotros. (GDFHArg)

De manera similar, les famílies també expressen que hi ha informacions que s'haurien de donar amb més assiduitat i continuïtat per tal de potenciar el coneixement de les famílies sobre alguns aspectes essencials de l'educació dels seus fills i filles, com ara l'evolució dels infants a l'aula:

Una vez al año, o a mitad de año, lo sabemos (con el boletín de notas), pero no sabemos si los chicos han aprendido algo o han hecho esto, o han hecho lo otro, porque no llevan deberes a casa. (GDFDPer)

2.3. Quines estratègies proposen equips directius i famílies per millorar la comunicació família-escola?

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

Les estratègies proposades pels equips directius i les famílies donen resposta a les tres grans problemàtiques detectades: barrera lingüística, barrera tecnològica i barrera institucional (falta d'informació). Pel que fa a la barrera lingüística, les famílies proposen celebrar una reunió específica a començament de curs només per a les famílies d'origen estranger que desconeixen la llengua catalana, on s'utilitzin traductors i recursos adients per fer arribar el missatge a totes les famílies:

Quizás hacer reuniones un poco, al principio de clases, de año, reunir a las familias por orígenes, y hacer una reunión en la que se explique cómo es el primer día de clase, en infantil, y en primaria, cómo es el sistema educativo... que esto es muy importante. (GDFDSal)

Una altra estratègia important, també en veu de les famílies, és que a la reunió general de principi de curs el professorat s'ofereixi a utilitzar el castellà si algunes famílies ho necessiten. Les famílies expliquen que sovint no s'atreveixen a demanar al professorat un canvi de registre per vergonya, inseguretats o pors, i que seria ideal que fos el propi professorat, situat en una posició de poder, qui fes pública aquesta possibilitat davant de tot el col·lectiu de famílies:

En alguna reunión yo he visto a alguien que ha pedido si por favor podían hablar en castellano, y siguieron toda la reunión en castellano. Pero lo que dice la señora es cierto: lo ideal sería que pregunten, quizás ellos, porque muchas veces quizás te da vergüenza decirlo, ¿no? Porque, claro, son sesenta personas adentro y uno no entiende. (GDFDPer)

L'última proposta que exposen les famílies és que les comunicacions d'escola es facin almenys amb dues llengües (català, més d'altres llengües d'ús majoritari a l'escola). Per exemple, català, castellà i anglès; català, castellà i àrab, o català i xinès:

Y lo de las notas, son en catalán solamente también. No sé, quizás en dos idiomas. No sé cuáles dos... si español, o inglés... no sé. Pero claro, estaría fantástico. Esto ayudaría mucho, ya sea en TokApp, sea en *e-mail*, sea en papel o lo que sea. Pero dos idiomas, mínimo. (GDFHMar)

Quant a la barrera tecnològica, les famílies proposen que segueixi vigent una estratègia que ja implementen moltes escoles: el fet de combinar els canals digitals amb altres formes tradicionals de comunicació, de manera que un mateix missatge no arribi mai per una sola via. També proposen utilitzar aplicacions senzilles i fàcils de manejar, que no requereixin contrasenyes ni grans coneixements tecnològics. Finalment, l'estudi posa en relleu la barrera institucional que hi ha quant al desconeixement que moltes famílies d'origen estranger tenen sobre les metodologies d'aula i sobre l'evolució dels seus fills i filles, ja que existeix una manca d'informació unidireccional per part dels centres. En aquest sentit, les famílies proposen que les escoles implementin noves estratègies de comunicació basades en la rutina i la sistematització, on setmanalment o mensualment les famílies rebin missatges sobre què i com han treballat els seus fills i filles a l'aula, i sobre què i com treballaran a les sessions següents (amb l'objectiu que les famílies puguin conèixer i, per tant, puguin acompanyar l'educació dels infants des de les seves llars).

Bloc 3. Participació de les famílies

3.1. Com és la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola i a casa?

Segons els equips directius, la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola és, en general, molt baixa. Les famílies participen poc quan se les convoca a les reunions grupals d'inici de curs o bé quan se les convida a participar en activitats i cursos de formació (com poden ser cursos de català per immigrants):

Enguany hem tingut un projecte que consistia, els dilluns i dimecres, per les famílies nouvingudes, a fer una mena de classes de català, però que no eren classes. Per exemple, sortia la nota de Sant Jordi i allà els la llegíem i els explicàvem què hi deia: «El teu fill avui portarà aquesta nota i això significa això. I quan és Sant Jordi, aquí ho celebrem així». Però l'afluència de gent ha estat molt baixeta. (GDPDDir2)

Ara bé, segons els equips directius, la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola no és homogènia, sinó que cal veure aquestes famílies com un col·lectiu heterogeni, molt condicionat tant pel seu origen cultural com per altres factors socioeconòmics. I el mateix succeeix amb la participació de les famílies a casa. Segons els professionals, existeix un primer grup de famílies d'origen estranger que s'impliquen moltíssim en l'educació dels seus fills i filles a casa, que tenen altes expectatives educatives i que conceben l'educació com un mitjà de promoció social. En aquest sentit, els professionals citen tres cultures que, per norma general, tenen una gran implicació (essent conscients que dins de cada origen cultural hi ha famílies amb diferents nivells socioculturals i diferents experiències migratòries que influeixen en la seva implicació parental). Aquestes cultures són la musulmana, la xinesa i la de les famílies de l'Est:

Els musulmans que tenim a l'escola, realment, també són treballadors. I a casa també fan feina. Jo, dels que tenim aquí a l'escola, tenim alumnes molt bons. Musulmans molt bons. (GDPHDir2)

Ara bé, també hi ha un nombre important de famílies d'origen estranger que no s'impliquen a casa, ja que veuen l'educació com quelcom secundari, en tant que la seva preocupació principal és la satisfacció d'altres necessitats més bàsiques en la piràmide de Maslow.

3.2. Quins són els principals punts dèbils d'aquesta participació?

La principal debilitat de la participació de les famílies (tant a casa com a l'escola) és que està influenciada per múltiples variables que afecten tant al col·lectiu de famílies mateix (diferències culturals, dificultats d'idioma, conciliació laboral-familiar, etc.) com al col·lectiu docent (participació no institucionalitzada, falta d'informació per part dels centres, etc.), la qual cosa dificulta el disseny d'estratègies concretes per millorar la situació actual. I, en aquesta detecció de barreres, mentre els professionals citen sobretot les barreres lingüístiques i socioculturals de les famílies, pares i mares posen el focus en la institució escolar.

Pel que fa als equips directius, aquests citen en primer lloc les diferències culturals. Segons els professionals, hi ha països que tenen sistemes educatius amb unes dinàmiques més participatives que d'altres, quelcom que influeix en com aquestes famílies valoren i es comporten dins l'escola al país d'acollida. Un altre factor important

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

que condiona la participació és la conciliació laboral-familiar de cada família en particular, ja que moltes famílies treballen durant llargues jornades i set dies a la setmana. I finalment, els equips directius citen la llengua com el gran hàndicap amb què es troben les famílies d'origen estranger a l'hora de participar a l'escola i d'ajudar els seus fills i filles en les tasques educatives a casa (un condicionant també exposat per diverses famílies participants en el projecte):

Para nosotros, el problema más grande de todos es el idioma. Porque nosotros, la familia, no sabemos mucho idioma, entonces no podemos ayudar a los niños. Por eso, todo lo tienen que entender ellos aquí, en el colegio. No podemos ayudar. (GDFDMar)

Per la seva banda, les famílies manifesten que si bé és cert que hi ha famílies d'origen estranger que no participen gaire (o gens) a l'escola, també n'hi ha moltes que sí que hi participen i que, inclús, els agradaria fer-ho més i més sovint. En aquest sentit, les famílies expliquen que generalment les invitacions a participar depenen molt de cada mestre individual i que alguns docents fomenten molt la participació de les famílies a l'aula, invitant-les a entrar i a participar en diferents activitats al llarg de tot el curs escolar, mentre que d'altres professionals es mostren més tancats a aquest tipus d'activitats i anul·len per complet la possibilitat de les famílies de participar a l'aula dels seus fills i filles:

Las de fuera, quizás, venimos con otras costumbres, en Sudamérica pues hay un poco más de integración, los padres están normalmente metidos en el desarrollo de los chicos, incluso nos integramos en algunas cosas para estimularlos. Y aquí... hay una desintegración, porque aquí es un poco más el colegio y nosotros, separados. Y nosotros... en mi país el vínculo es más cercano. (GDFDPer)

La segona barrera, també exposada per les famílies, és la falta d'informació. Aquest punt, ja analitzat amb detall al bloc 2, torna a aparèixer aquí com un gran inconvenient per a les famílies que volen ajudar i implicar-se en l'educació dels infants. De manera similar, a les famílies també els agradaria que els mestres les guessin i assessoressin sobre com poden ajudar els seus fills i filles a casa per reforçar allò que es fa des de l'escola, ja que molts cops volen fer-ho, però no saben com:

A mí me gustaría, que ponen en la agenda, por ejemplo, este mes vamos a empezar con las sumas, y yo trabajo con mi hijo a casa para que cuando venga al cole, entienda. Es que nosotros no sabemos nada. De dónde están, qué hacen, bueno, nada. Yo trabajo con él a casa, pero no sé si lo hago... algo que está retrasado... no lo sé. (GDFDMar)

3.3. Quines estratègies proposen equips directius i famílies per millorar la participació de les famílies d'origen estranger?

Per tal de fomentar aquesta participació familiar, els equips directius assenyalen dues figures que podrien servir de detonant per iniciar estratègies de millora en aquest sentit. La primera figura és la del mestre tutor o mestra tutora. Segons els professionals, el mestre o la mestra és qui està més en contacte amb les famílies i és, consegüentment, la seva figura de referència dins de l'escola. Per tant, és la persona que podria motivar, incentivar i invitar més directament les famílies a participar en les activitats que es proposen. La segona figura és la d'una altra família de la mateixa comunitat cultural. És

a dir, els professionals comparteixen la idea que, molts cops, és necessari que vingui una persona d'una comunitat perquè aquesta arrossegui d'altres famílies del mateix origen cultural:

També jo crec que és important, per exemple, si tens un nucli paquistanès, no?, en el nostre cas. Si hi ha una família que està realment molt interessada i arrossega altres famílies de la seva ètnia, doncs... serà important la influència d'aquesta família envers la resta. (GDPDDir4)

Per la seva banda, les famílies proposen dues estratègies per millorar la seva participació en l'escola. En primer lloc, diversificar els horaris de les activitats de participació (per facilitar la conciliació laboral d'aquelles famílies que treballen). I, en segon lloc, que l'escola fomenti temps i espais per participar:

En realidad, necesitamos a veces saber, y creo que sería bueno que haya algo que sea del colegio, ¿no? Que digan, bueno, ahora en tal clase, o este año, los padres tales, va a haber una comisión para cualquier cosa en que se pueda ayudar. Y hay personas que sí están disponibles. (GDFDSal)

4. Discussió i conclusions

Diverses investigacions (Hernández *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013) demostren que els pares i mares d'origen estranger participen poc a l'escola, una realitat que també es constata al nostre estudi. És essencial, doncs, analitzar per què aquestes famílies tenen poca presència a l'escola i identificar els principals factors que n'inhibeixen o n'obstaculitzen la participació. En aquest sentit, el desconeixement de la llengua, la falta de compatibilitat amb la feina o les diferències culturals apareixen com tres elements clau que condicionen la participació de les famílies d'origen estranger, en la línia d'altres estudis (Garreta-Bochaca i Llevot-Calvet, 2022; Lorenzo-Moledo *et al.*, 2017; Machancoses *et al.*, 2022; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). Ara bé, malgrat aquests factors són, per la seva naturalesa, barreres ubicades en la condició migratòria i de vulnerabilitat de les famílies, els discursos de les famílies d'origen estranger mateixes posen de manifest la necessitat d'analitzar aquests factors també des del rol de la institució escolar i dels docents. Segons les famílies, hi ha molts pares i mares que desconeixen la llengua vehicular de l'escola, però els docents segueixen utilitzant el català per comunicar-se amb aquestes famílies, com evidencien altres estudis (Garreta i Llevot, 2022). Segons famílies i docents, les famílies d'origen estranger sovint manegen codis i valors culturals molt diferents, però les escoles no acaben d'aconseguir trobar les estratègies adequades per evitar la desinformació i el distanciament que sovint provoca aquest xoc cultural. De fet, les famílies de l'estudi conceben aquesta manca d'accions per part dels centres com una manca de voluntat del sistema per incloure-les dins la comunitat educativa, una idea que també apareix sovint en la literatura sobre el tema (El Mouali, 2021; Esteban-Guitart i Llopart, 2016). A més a més, l'acollida i la inclusió de les famílies nouvingudes, tot i que es fa amb molt bona voluntat per part dels centres, reuneix les debilitats següents: no existeix un protocol estandarditzat d'acollida; falten accions que fomentin el coneixement i les relacions entre les famílies; manquen accions continuades en el temps per seguir acaronant i acompanyant les famílies, i existeix un desconeixement, per part de molts docents, d'altres formes de ser i fer culturals. Així

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

doncs, sense una bona acollida i sense accions específiques per fomentar la inclusió de les famílies d'origen estranger, la distància cultural entre famílies i docents seguirà sent una gran barrera que perpetuï els baixos índexs de participació de les famílies d'origen estranger.

Per tant, com també defensa Collet-Sabé (2020), la nostra proposta per tal de construir relacions entre docents i famílies més democràtiques, que afavoreixin la participació de les famílies d'origen estranger, no va encarada a aconseguir que les famílies «ho facin millor», sinó a transformar les relacions de poder dins de la institució i a millorar les accions i estratègies que l'escola porta a terme. En aquest sentit, a continuació es recullen algunes estratègies que podrien implementar-se a les escoles catalanes per millorar la relació i la comunicació amb les famílies culturalment diverses. Aquestes estratègies són les següents:

Innovació 1. Millorar el material informatiu que donem a les famílies nouvingudes.

- Utilitzar infografies i imatges en una reunió prèvia a la d'inici de curs només amb famílies d'origen estranger.
- Enviar totes les informacions a les famílies (circulars, cartells...) en dos idiomes, bé català/castellà, bé català/àrab, català/xinès... segons el col·lectiu majoritari a cada escola.
- Elaborar una guia per a les famílies, molt visual, sobre el funcionament general de l'escola i que els tutors els l'expliquin a la primera entrevista.

Innovació 2. Crear la figura dels pares d'enllaç per facilitar la inclusió, la informació i la comunicació de les famílies d'origen estranger.

- Acompanyar les famílies d'origen estranger per part dels pares i mares delegats d'aula o bé per part de pares i mares voluntaris. Algunes idees:
 - ❖ Les famílies delegades participen en les primeres entrevistes amb les famílies nouvingudes.
 - ❖ Les famílies delegades recorden a través dels grups de WhatsApp de famílies totes les circulars que s'envien des de l'escola (ara tot digitalitzat).
 - ❖ Les famílies delegades fan formació «informal» a les famílies d'origen estranger que no saben utilitzar les eines digitals.

Innovació 3. Millorar la recepció de les famílies nouvingudes.

- Fer un seguiment a les famílies nouvingudes (amb diverses reunions i entrevistes, fragmentant la informació en moments diferents...).
- Crear un document per compartir amb tot el professorat del centre sobre com s'ha de fer l'acollida a les famílies.
- Fer una avaluació del procés d'acollida per millorar cada any aquest aspecte tan important als centres educatius.

Innovació 4. Usar traductors.

- Explicar a les famílies com utilitzar un traductor (de Google, per exemple).
- Incloure un traductor a la plataforma o blog de l'escola.

Innovació 5. Usar WhatsApp com a canal de comunicació família-escola.

- Enviar circulars i informacions d'escola a través d'aquest canal.

Innovació 6. Participar a l'escola i a casa.

- Aprofitar qualsevol oportunitat per iniciar una relació de cooperació amb les famílies.
- Millorar la comunicació i la confiança amb les famílies (tutor) per així, posteriorment, incrementar la implicació de les famílies al centre.

5. Agraïments i finançament

Aquest estudi forma part d'un projecte ERASMUS+ Key Action 2 (Cooperació per a la innovació i l'intercanvi de bones pràctiques) titulat «Families and Schools. The involvement of foreign families in schools». Per tant, ha estat finançat per la Comissió Europea en la seva totalitat.

6. Notes

1. A continuació es recullen els acrònims amb els quals s'han identificat les aportacions textuais dels grups de discussió que hem utilitzat per argumentar l'exposició de resultats.

- Primer nivell: - GDP: grup de discussió amb professionals.
- GDF: grup de discussió amb famílies.
- Segon nivell: - D: dona.
- H: home.
- Tercer nivell: - Dir: director/a.
- Sec: secretari/ària.
- Mes: mestre/a.
- Mar: Marroc.
- Sal: El Salvador.
- Arg: Argentina.
- Per: Perú.
- Geo: Geòrgia.

7. Bibliografia

Abajo Alcalde, J. E., i Carrasco Pons, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71-92.
<http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Catarata.
- Collet-Sabé, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar*, 56(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- El Mouali, F. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/673339>
- Esteban-Guitart, M., i Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/258/252>
- Flores, O. J., i Kyere, E. (2020). Advancing equity-based school leadership: the importance of family-school relationships. *The Urban Review*, 53(1), 127-144. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00557-z>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220275A/15280>
- Garreta-Bochaca, J., i Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., i Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082-1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., i García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- IDESCAT (2023). Población extranjera en Catalunya a 1 de enero de 2022.
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: the relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133. <https://doi.org/10.18172/con.643>
- Lorenzo-Moledo, M., Godás-Otero, A., i Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- Lozano, J., Alcaraz, S., i Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 210-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.724>

- Machancoses, M., Siqués, C., i Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>
- Maiztegui-Oñate, C., i Ibarrola-Armendariz, A. (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 33-41. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/163/105>
- Pàmies Rovira, J., Senent Sánchez, J. M., i Essomba Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Park, S., i Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Sánchez Núñez, C. A., i García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/32/30>
- Santos Rego, M. A., i Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c548167-5c91-40e2-91c8-b4b8f5306199/re35012-pdf.pdf>
- Santos Guerra, M. A., i Rosa Moreno, L. de la (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Ideales*, 1, 9-21. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1075/839>
- Simó Gil, N., Pàmies Rovira, J., Collet-Sabé, J., i Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Terrén, E., i Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1511/1280>
- Ule, M., Živoder, A., i Du Bois-Reymond, M. (2015). «Simply the best for my children»: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>