Agència
de Gestió d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca

Memòria justificativa de recerca per a les convocatòries ACOM, AJOVE, ARAFI, ARIE, FJOVE, ISPC, PBR, RICIP

La memòria justificativa consta de dues parts:
1.- Dades bàsiques i resums
2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

1.- Dades bàsiques i resums

Generalitat de Catalunya
Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca
Registre d'entrada 0776E
Num. 002054
Data 20 05 2016
Hora

Nom de la convocatòria
ARAFI

Llegenda per a les convocatòries:

ACOM	Ajuts a projectes de recerca d'abast local i comarcal
AJOVE	Ajuts a projectes d'estudi i anàlisi en matèria de joventut a Catalunya
ARAFI	Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya
ARIE	Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa no universitària
FJOVE	Beques per a la realització de tesis doctorals en matèria de joventut
ISPC	Ajuts per a la realització de projectes de recerca, estudi i anàlisi sobre seguretat a Catalunya
PBR	Projectes Batista i Roca. Ajuts per al finançament de projectes de recerca en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats
RICIP	Ajuts a treballs de recerca en l'àmbit de la pau

Agència
de Gestió d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca

Títol del projecte ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.
ANÀLISI DE LA COMUNICACIÓ FAMILIA-ESCOLA-SERVEIS SOCIO-EDUCATIUS COM A EINA PER MILLORAR L'ÈXIT ESCOLAR. LA SITUACIÓ DE LES FAMÍLIES MIGRADES A CATALUNYA: DETERMINACIÓ DE NECESSITATS I PROPOSTES D'ACTUACIÓ

Dades de l'investigador responsable

Nom
CARME

Cognoms
OLIVER VERA

Correu electrònic
carme.oliver@ub.edu

Dades de la universitat / centre al que s'està vinculat
UNIVERSITAT DE BARCELONA/FACULTAT DE PEDAGOGIA

Número d'expedient
2009ARAFI10006

Paraules clau: cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.
comunicació;família, escola,serveis socioeducatius,èxit escolar

Data de presentació de la justificació
12-5-2011

Nom, cognoms i signatura
de l'/la investigador/a responsable

CARME OLIVER VERA

Altres signatures, si escau

Resum en català (màxim 300 paraules)

L'èxit escolar i personal dels nens i nenes escolaritzats en les primeres etapes de l'ensenyament obligatori passa per l'entesa de les seves famílies amb el professorat de les escoles a les que van i pel suport que els ofereixi l'entorn social en que estan immersos. Per entendre's uns i altres els cal establir vies de comunicació eficients que permetin arribar al coneixement i al treball mutu.
El projecte ACOFES (Anàlisi de la Comunicació Família-Escola-Serveis socio-educatius) ha buscat respostes a aquesta qüestió al voltant de cinc eixos: 1. Com es comuniquen els tres agents educatius que intervenen en l'èxit escolar: famílies, professorat i serveis socioeducatius municipals; 2. Quines són les vies de comunicació que fan servir i quina la seva eficàcia; 3. Què pensen les famílies, què necessiten i a què es poden o volen comprometre's respecte a l'escola i a l'educació dels seus fills i filles; 4. Què pensa el professorat de la comunicació amb les famílies, què necessiten com a professionals i a què pot o vol comprometre's; 5. Quins són aquells factors que poden influir de forma més rellevant en la millora de les possibilitats d'èxit de tot l'alumnat fent, en darrer lloc, noves propostes d'intervenció en particular per ajudar a solventar les necessitats específiques de l'alumnat procedent d'altres cultures que s'escolaritzen a Catalunya.

Resum en anglès (màxim 300 paraules)

The personal and academic success of children attending school in the early stages of compulsory education involves the understanding of their families with teachers from the schools and the support they get from their social environment. In order to understand each other, they need to establish efficient communication channels that enable them to have access to knowledge and to work together.

The ACOFES project (Analysis of the Communication Services Family-School-socio-educational) has sought answers to this question and is based on five areas: 1. How the three educational agents involved in school success (families, teachers and socio municipal services) communicate among themselves, 2. What are the communication channels they use and what is their effectiveness, 3. What the families think, need and can/want to engage about the school and the education of their children, 4.What does the teacher think about the communication with families, what does the teacher need as professionals and what is he/she willing to commit him/herself to, 5. What are the most important factors that can be relevant in improving the chances of success of all students, especially putting forward new suggestions for actions aimed at responding to the specific needs of students coming from other cultures who attend schools in Catalonia.

2011

Memòria

Projecte ACOFES

ANÀLISI DE LA COMUNICACIÓ FAMILIA-ESCOLA-SERVEIS SOCIO-EDUCATIUS COM A EINA PER MILLORAR L'ÈXIT ESCOLAR. LA SITUACIÓ DE LES FAMÍLIES MIGRADES A CATALUNYA:DETERMINACIÓ DE NECESSITATS I PROPOSTES D'ACTUACIÓ

CARME OLIVER VERA
UNIVERSITAT DE BARCELONA
12/05/2011

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ Pàg. 5

1.1. Contextualització dels objectius i del procés de recerca. 6

1. 2. Marc teòric de referència 7

1.2.1. La comunicació i l'enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa. 8

1.2.2. L'integració escolar de l'alumnat nouvingut des del model intercultural 9

1.2.3.La influència del treball educatiu compartit familia-escola-entorn a l'èxit escolar. El model ecològic cultural 10

1.3. La família: comunicació i funció educativa 12

1.4. L'escola. El model inclusiu i la comunicació intercultural 14

1.5. Els serveis socioeducatius municipals. La comunicació amb els agents educatius locals 17

1.6. La importància de la comunicació interxarxes en l'èxit escolar de tots els infants. El cas dels fills i filles de les persones migrades a Catalunya 19

1.7. Antecedents i estudis 22

1.8. En busca de respostes a les nostres preguntes: Objectius inicials del projecte 26

2. METODOLOGIA 27

2.1. Fases inicials del procés d'investigació 27

2.2. L'enfoc teòric i l'elaboració de la problemàtica 28

2.3. La perspectiva metodològica. 29

2.4. Població objecte d'estudi 29

2.5. Treball de camps:Tècniques de recollida d'informació i instruments Criteris de validesa: Revisió per jutges; Saturació dels discursos; Triangulació de fonts, instruments, agents; Intersubjectivitat de l'equip investigador. 39

2.6. Anàlisi de dades. Programes d'anàlisi emprats i Interpretació 44

3. RESULTATS. 46

3.1. La veu de les escoles en aquest triangle comunicatiu 47

3.2.Els Ajuntaments opinen sobre el que fan per les escoles i les famílies 50

3.3. Les famílies es fan sentir: necessitats, expectatives i compromisos. El cas de les famílies migrades amb fills i filles escolaritzats. 52

3.4. Les Associacions de Mares i Pares i la seva funció a l'escola**.** 56

3.5.Com veuen els alumnes la comunicació de pares, professors i serveis socioeducatius 58

4. CONCLUSIONS 59
Algunes respostes a les preguntes inicials
5. PROPOSTES PER A LA MILLORA DE L'ÈXIT ESCOLAR DERIVADES DE L'INVESTIGACIÓ 68
5.1. Criteris per a polítiques educatives i socials 68
5.2. Estratègia d'intervenció per a entitats que desenvolupen tasques de suport a la immigració. 70
6. IMPACTE PREVIST 72
6.1. Publicacions previstes i presentacions de resultats a reunions científiques 72
6.2. Actuacions que es desprenen dels resultats. 73
7. REFERENTS BIBLIOGRÀFICS 73
8. ANNEXOS 77
9. ÍNDEX TAULES I FIGURES 80
Taula 1. Zones educatives seleccionades segons nombre d'habitants i percentatge de població i escoles segons distribució per la geografia catalana. 31
Taula 2. Població estudiada. Zones educatives, centres, entitats locals i representants municipals que han participat de la investigació. 32
Taula 3. Famílies seleccionades, AMPAS i alumnes 34
Taula 4. Perfil dels pares i mares entrevistats 35
Taula 5. Perfil dels representants de les Associacions de Mares i Pares dels centres estudiats als que sel's ha entrevistat 36
Taula 6. Perfil de l'alumnat escolaritzat en els centres estudiats 37
Taula 7. Percepció de l’alumnat sobre el seu rendiment 38
Taula 8. Responsables municipals participants en el grup de discussió 41
Taula 9. Directius participants en el grup de discussió 42
Taula 10. Representants de coordinadores d’AMPAS i de la Federació d’Associacions de Mares i Pares de Catalunya 42
Taula 11. Sistema de categories deductives-inductives emprat 44
Taula 12.Eficàcia de les vies de comunicació que s'utilitzen 60
Taula 13. Factors que intervenen en l'èxit escolar segons l'opinió de directius i famílies. 62
Taula 14. possible planificació del diàlegs NEC 72
Fig.1 Interacció entre els agents educatius estudiats 46

1. INTRODUCCIÓ.

> *"Si la familia y la escuela pueden ser consideradas como redes de interdependencia estructuradas por formas de relaciones sociales específicas, entonces "el fracaso" y "el éxito" escolares pueden ser aprehendidos como el resultado de una contradicción mayor o menor, del grado más o menos elevado de disonancia o de consonancia de las formas de las relaciones sociales de una red de interdependencia a la otra".* Bernard Lahire (1995:18).

La millor forma d'educar als infants neix de la coherència als plantejaments i a les accions dels tres principals agents educadors: la família, l'escola i el context social que els envolta. Les possibilitats d'arribar a un grau de coherència educativa eficaç augmenta en la mida en que els implicats es comuniquen entenent-se, compartint i actuant en una determinada línia d'acció a on convergeixen els seus objectius. La forma d'arribada pot ser per moltes i diverses vies, però la comunicació ha d'estar present sempre i en tot moment en elles per assolir-los.

El nostre objectiu principal ha estat conèixer com és actualment la comunicació que s'estableix entre la família, l'escola i els serveis socioeducatius que s'han creat a Catalunya per a donar suport a l'escolarització de la població infantil i detectar quins són els factors que poden influir en la millora de l'èxit escolar dels infants des de la perspectiva de la comunicació entre els tres agents educatius intervinents. Aquesta comunicació s'emmarca en un model d'escola inclusiva des del que es promou l'equitat i l'igualtat d'oportunitats per a tots els alumnes sense diferències entre infants nascuts al país d'acollida i infants fills i filles de famílies migrades. En aquest sentit aquest treball d'investigació fa un tractament generalitzat per tots els infants escolaritzats i descriu aquelles particularitats que en el cas dels infants migrats han de ser considerades específicament, per tal de garantir els principis que es volen promoure des d'aquest tipus d'escola adoptat.

Per apropar-nos a aquest objectiu hem plantejat com a punt de partida: Com son actualment les tres institucions que volem conèixer? Com interactuen famílies, professors i responsables de serveis municipals de suport des de la perspectiva d'assolir els objectius escolars que tenen plantejats els seus fills i filles, el seu alumnat en el cas de l'escola o la població escolar a la que representen en el cas dels serveis educatius? Quines necessitats no estan resoltes? i per últim quins factors poden ser més influents en la construcció d'escenaris facilitadors d'èxit escolar per tot l'alumnat?.

És en aquest sentit que hem descrit les característiques de cadascuna d'aquestes tres xarxes educatives que potencialment són les facilitadores o obstaculitzadores d'aquestes possibilitats d'èxit personal i escolar, basant-nos en la seva interacció comunicativa i, especialment, hem analitzat els factors més influents en la construcció d'un discurs educatiu coherent interxarxes com: l'existència, el sentit i el grau de comunicació que s'estableix entre les famílies i l'escola; les vies que utilitza el professorat per comunicar-se amb les famílies i la seva eficàcia; la coherència conjunta que s'assoleix actualment en els plantejaments educatius a partir de les expectatives de cadascuna d'elles, així com el grau d'implicació en l'assoliment de l'èxit escolar dels infants. Cadascuna d'aquestes xarxes formen part d'un entramat complexe d'accions i reaccions que haurien de confluir en benefici de l'educació

dels infants. Una visió conjunta d'aquestes interaccions comunicatives ens ha obert una possibilitat nova d'apropar-nos a la millora d'oportunitats educatives per tota la població escolar de Catalunya.

Totes tres són institucions que no es poden tractar des de la simplicitat d'un únic model. Cal tractar-les des de la complexitat de la seva estructura, de la seva dinàmica funcional, de la cultura pròpia generada, del clima que són capaços de crear i dels canvis que han sofert en la actualitat. L'estudi de la comunicació que mantenen com a producte de la seva interacció obre un camí de difícil accés, al que tan sols ens hem apropat. La dificultat per arribar al seu coneixement és notòria, però necessària per comprendre el que està passant i saber com millorar.

1.1. Contextualització dels objectius i del procés de recerca.

Aquest estudi pretén ser una oportunitat per salvar les barreres comunicatives que les investigacions i estudis realitzats fins el moment han detectat en dos col·lectius implicats en l'educació: famílies i escoles, ampliant el camp d'estudi a un tercer implicat que és l'entorn socioeducatiu com a part integrant de l'educació de la població infantil. Partim de la premissa que les possibilitats d'integració i de progrés escolar venen influenciades per l'acció conjunta de tots els agents socialitzadors i educatius, ni la família sola, ni l'escola amb la delegació dels primers, ni l'entorn socioeducatiu per sí mateix poden crear l'escenari adient per possibilitar l'èxit escolar. Es per això que cal fusionar les intencions i les accions. Cal comunicar les expectatives de cada col·lectiu, determinar les necessitats que s'han de cobrir i establir els compromisos de cadascun en col·lectivitat per poder avançar en el camí de l'equitat.

El projecte ACOFES busca respostes a l'educació de l'alumnat immigrant escolaritzat. en un context d'escola inclusiva. Es pregunta: Si una educació coherent entre els agents educatius és un factor bàsic pel desenvolupament òptim personal i escolar dels alumnes en l'etapa escolar obligatòria, què passa que no es poden posar d'acord els implicats en aquesta educació: famílies-professorat-serveis? Si la comunicació i la forma de dur-la a terme és un factor clau per aquest èxit i tots els agents diuen que es comuniquen amb vies formalment establertes, per què no són tant eficaces com caldria? quines necessitats encara no estan resoltes? Es pot integrar el diàleg sistemàtic com a estratègia per millorar les oportunitats d'èxit escolar a tot l'alumnat, en general, i a l'alumnat immigrant salvant les seves especificitats puntuals? Aquestes són algunes de les preguntes inicials que han guiat aquest treball d'investigació.

Les especificitats per l'alumnat immigrant han estat àmpliament estudiades per treballs precedents assenyalant-les com alguns dels factors que intervenen en la incomunicació o comunicació poc eficaç (Bolívar, 2006; Garreta, 2007; Oliver, 2010): la falta de temps, la falta de recursos econòmics, la dificultat de la llengua d'escola enfront de la llengua materna o la desconfiança en són alguns. Però hem de dir que algunes d'aquestes causes d'incomunicació són compartides per la resta de famílies autòctones que tampoc troben espais i moments per dialogar sobre l'educació dels fills i filles. Creiem que queda per conèixer no només las raons que es donen per a no comunicar-se, sinó les causes profundes de la incomunicació (representacions culturals, prejudicis, divergències als models educatius, confrontacions de poder, interaccions comunicatives fallides...) malgrat hi hagin establertes múltiples vies per fer-ho i múltiples recursos escolars i socials a disposició. Sabem que el treball conjunt d'aquests agents educatius és fonamental per la integració, la

motivació i el rendiment escolar de l'alumnat. Sabem que és nociva una interacció descoordinada i incoherent entre famílies i escoles o entre escoles i serveis socioeducatius. Som conscients que s'estan fent molts esforços però no sempre en el sentit i en el grau adient. Es per totes aquestes raons que busquem conèixer el que està passant en aquesta comunicació per poder impulsar alternatives entre les que el diàleg sistemàtic i col·laboratiu pot mostrar-se una eina útil per l'èxit escolar de tots, però particularment dels que estan en unes condicions no igualitàries.

Parlem d'un èxit que es pot definir com a la possibilitat de desenvolupar tot el potencial personal i professional de cadascun dels alumnes siguin d'on siguin, vinguin d'on vinguin, procurant les mesures necessàries per a poder accedir en igualtat d'oportunitats a les propostes laborals o d'estudis superiors que hi hagi, si així ho volen. Un èxit que no és elitista sinó tot al contrari: es democratitza. Un èxit que vol desenvolupar el que s'anomena *capital educatiu* que a més del coneixements acadèmica tradicionals inclouen els coneixement propis de la societat de la informació i la comunicació en la que vivim: aprenentatges emocionals, currículum emergent, visió complexa dels aprenentatges, tecnologies..... i que *remet al conjunt d'aprenentatges, competències, habilitats, capacitats i hàbits que l'alumne ha d'aprendre i desenvolupar al llarg de l'ensenyament obligatori, i també a l'orientació i l'acompanyament que se li ha de donar perquè pugui arribar en condicions als estudis superiors i al món laboral i afrontar el seu futur personal amb garanties d'èxit.* (Garcia i Rodríguez, 2007:31)

Es dins d'aquest marc general de complexitat i de triangulació interxarxes educatives en el que s'ha estudiat el sentit, el grau i l'eficàcia de la comunicació entre família-escola i serveis i la seva influència en l'èxit escolar. S'ha volgut comprendre des de la veu de les mares i pares, dels professors i professores i dels responsables locals el que passa entre ells per a que la comunicació no sigui tant fluïda i eficaç com caldria que fora i com això afecta a les possibilitats d'èxit de cadascun dels infants que s'escolaritza avui a les escoles públiques de Catalunya.

1. 2. Marc teòric de referència

Per tal d'abordar el nostre objectiu hem descrit els models sobre els que hem fonamentat la investigació articulant-la en tres eixos: a) La comunicació des d'un enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa (Escandell, 1996; Martín Rojo, 2006); b) L'integració escolar de l'alumnat nouvingut des del model d'integració intercultural (Colectivo Amani, 1994; Terrén, 2007) i c) La influència del treball educatiu compartit familia-escola-entorn en l'èxit escolar de l' alumnat immigrant des del model explicatiu ecologic-cultural (Ogbu, 1991; Besalú, 2002; De Haan y Elbers, 2004; De Ruiter y Maier, 2005) i ens hem apropat a la família, a l'escola i als serveis des de tres dimensions: a) la dimensió funcional; b) la dimensió comunicativa i c) la dimensió innovadora i de canvi. La descripció d'aquestes tres dimensions centrals en la configuració de cadascuna de les xarxes ens permeten detectar factors influents en els processos d'èxit educatiu i fer noves propostes d'intervenció adients als objectius educatius comuns plantejats.

1.2.1. La comunicació i l'enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa.

La comunicació i les interaccions comunicatives en un context intercultural ha estat el focus del nostre interès. Ens ha portat a plantejar-nos què és, com i quan podem dir que hi ha comunicació entre els agents que la duen a terme i quin és el sentit i eficàcia d'aquesta interacció. Des de mitjans del segle XX s'han elaborat diferents models per donar resposta a aquestes preguntes.

Des dels models clàssics sobre al comunicació humana de Shannon i Weaver (1949) basats en la teoria matemàtica de la comunicació que van centrar el problema en la part tècnica de la comunicació, entenent per comunicació la codificació i descodificació eficient d'un missatge, que originàriament servia per explicar l'intercanvi d'informació entre dispositius mecànics, estenent-se a la comunicació humana amb una explicació rígida del fenomen, passant pels models sociològics de Wilbur Schramm (1954) que van introduir elements sociològics a l'explicació, explicant com es pot ser efectiu en comunicació, com es pot ser comprès, com expressar-se clarament i com usar els mitjans de comunicació, o als anys 70 als models semiòtics d'Umberto Eco (1977) basat en les teories de Ferdinand de Saussure (1857-1913) i Charles Sanders Peirce (1839-1914) en els que no es plantejava l'existència d'un sol codi compartit entre Emissor i Receptor sinó en una multiplicitat de codis, es va arribar en poc temps als models de finals dels 80, a on la confrontació disciplinar entre la semiòtica i la sociologia dona pas a un diàleg interdisciplinar amb models sociosemiòtics que fonamenten el procés de la comunicació de masses com a tres fases interconectades: la producció, la circulació i el consum. És a partir d'aquests models a on es diferencien els efectes de les reaccions. Els efectes són cognitius i emotius. Les reaccions conductuals que poden ser individuals, grupals, institucionals i/o de l'opinió pública, mitjançant els mitjans de comunicació.

En un curt espai de temps diferents disciplines han sortit en ajut de l'explicació del que és la comunicació humana. Així la disciplina matemàtica, mitjançant la cibernètica, la sociologia i la semiòtica han donat explicacions cada vegada més complexes,més dinàmiques sobre la relació amb els agents de la comunicació i els usos que en fan d'ella. Però serà la disciplina pragmàtica definida pel semiòtic americà Charles Morris en 1938 la que adoptarem com a model explicatiu del que entenem per comunicar-se en aquest treball.

La pragmàtica és la disciplina que *estudia el context en que s'usa considerant tant els elements motivacionals, psicològics, d'expectatives, com la situació comunicativa en que es produeixen. Parteix de que la comunicació humana és un acte voluntari, entén que una informació que no es transmesa intencionalment no és una informació comunicada i suposa originar un conjunt de representacions en la ment de l'altre* (Escandell, 2005:19)

És aquesta visió de la comunicació la que millor ens permet estudiar el coneixement compartit -explícit o implícit entre agents comunicatius i entendre els fluxos que tenen els intercanvis comunicatius des d'una interpretació complexa que dona un paper prioritari a la persona que parla, al què parla, com i en quina situació ho diu a més de considerà el missatge.

1.2.2. L'integració escolar de l'alumnat nouvingut des del model intercultural.

L'educació és un factor clau per a la cohesió i renovació social. La societat actual ha fet una aposta clara per la igualtat, el respecte i l'educació de totes les persones sota l'acord de la Declaració Universal dels Drets Humans (Art. 26 Assemblea General de les Nacions Unides de 10 de desembre de 1948). Per a construir una societat cohesionada i solidària com la promoguda per aquest acord, cal adoptar mesures globals que ho possibilitin des de tots els àmbits. Cal que tota la societat cerqui noves formes de relació entre els pobles i les seves cultures defugint de la confrontació i promovent la cooperació. Els fluxos migratoris, que es produeixen com a part de les dinàmiques de vida dels grups humans, han produït societats multiculturals en les que conviuen grups humans de cultures diverses que busquen un desenvolupament comú.

Davant de la realitat multicultural de les societats els governs han pres mesures en els diferents camps de la vida social per donar respostes adients a les demandes de la població. Des de mitjans del segle XX s'han difós ràpidament termes com *educació multicultural* a finals dels anys 60 i a continuació el *d'educació intercultural* durant els 70. La descripció i aplicació d'aquests conceptes han estat al llarg d'aquestes darreres dècades objecte de preocupació i ocupació de polítics i d'investigadors.

Segons Muñoz *no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa.Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX.* (Muñoz, 2001:2).

Ara be, hi ha diferents models que han descrit la realitat multicultural, des de diverses perspectives: Juliano (1993) parla de diferents models que han conviscut a Estats Units: *l'anglo-conformity* en que les persones migrades s'adapten totalment a la societat d'acollida perdent la seva identitat cultural; el *Melting-Pot* en el que s'adapten respectant el seu origen. La societat es considera un conglomerat de cultures i el *Cultural-Pluralism* a on la varietat es valora con a enriquidora cultural i socialment.

Si els agrupem en torn a les diferents polítiques que s'han desenvolupat al respecte veiem que segons Sales i García (1977) hi ha models que responen a) una *política assimilacionista* que manté l'hegemonia de la cultura majoritària sobre les minoritàries*;*
b) una *política integracionista* que pretén la integració de les cultures, reunint totes les cultures en una comú que recull totes les aportacions dels grups ètnics i culturals que composen la societat d'acollida; c) La *política pluralista* que arriba amb els anys 70 amb les reivindicacions de drets civils i els moviments socials i amb ells el reconeixement del pluralisme cultural. El model de pluralisme cultural defensa la protecció de totes i cadascuna de les cultures que conformen la societat; d) La *política intercultural* que implica la cerca de vincles intercultures, defuig del racisme i proposa per l'educació diferents models que abastin aspectes de la interculturalitat. En aquest sentit el model holístic que proposa Banks (1989) implica a tota l'escola en l'educació intercultural des d'una perspectiva sociocrítica de la realitat social. Es promouen els valors democràtics no racistes, que han d'esser apresos pels alumnes i practicats per tota la comunitat educativa, amb un currículum que ha d'oferir una presència igualitària de tots els grups ètnics.

És aquest model el que ens serveix de referent per plantejar la investigació. El model intercultural que adoptem te per objectiu formar als alumnes per viure en una societat diversa en la que aquesta diversitat es considera legítima, una part connatural al fet social. En el que la pertinència a un grup cultural es considera una riquesa que aporta una cultura i una llengua materna que serveix de suport a l'adquisició de noves llengües i a l'aprenentatge escolar. El pluralisme cultural s'accepta, es reconeix com una realitat social i contribueix a establir un clima d'igualtat de drets i equitat. En l'educació intercultural aquests principis estan presents en el currículum escolar i en el projecte educatiu dels centres.

Compartim la perspectiva de Muñoz quan descriu l'educació intercultural com *la que designa la formació sistemàtica de tot alumne: en la comprensió de la diversitat cultural de la societat actual; en l'augment de la capacitat de comunicació entre persones de diverses cultures; en creació d'actituds favorables a la diversitat de cultures; en increment d'interacció social entre persones i grups culturalment diferents*. Muñoz (2001:19).

Considerem que els espais d'interculturalitat s'han d'anar construint des de la reflexió conjunta dels que estan involucrats en els processos d'educació. (Colectivo Amani, 2005)

1.2.3. La influència del treball educatiu compartit familia-escola-entorn en l'èxit escolar. El model ecologicocultural

Per abordar les relacions comunicatives entre família-escola i entorn socioeducatiu hem adoptat el model ecologicocultural que contempla aspectes micro o interpersonals de cada institució amb aspectes macro o socioeconòmics ('aspectes socials, estructurals y culturals) que donen compte de les raons per les quals hi ha diferents oportunitats d'èxit escolar entre els la població infantil escolaritzada. Hem adoptat un model ecologicocultural que compren les diferències culturals des de la perspectiva situacional i no des de la noció abstracta de cultura o d'estructura.

Un modelo *donde se argumenta que las diferencias culturales per se no son la clave del análisis, sinó que debe analizarse cómo éstas se convierten en relevantes en la medida en que se implementan en un contexto social más amplio. De esta manera incorporar la percepción que las minorías étnicas tienen de su posición en la sociedad de acogida y sus puntos de vista sobre las oportunidades para modificar su, inicialmente desfavorable, estatus (Ogbu, 1991) parece más importante que no el identificar exclusivamente las diferencias culturales.*

La comunicació i la comprensió necessària per al treball educatiu conjunt s'ha d'abordar des de principis ecologicoculturals múltiples a on la negociació de significats, els sentits subjectius dels diàlegs i la interpretació dels missatges venen marcats no només per la situació en que es donen, pel domini de la llengua que s'utilitza i pels usos comunicatius que es fan sinó també pel context cultural que emmarca tota relació entre els agents. L'acte comunicatiu s'ha d'entendre des de processos de construcció i reconstrucció que portin a compartir significats. els models culturals són respostes adaptatives al context o a l'estructura social existent, formes en que comprenen i interpreten els significats del seu univers i s'ubiquen a si mateixos en relació amb altres grups socials. En la relació bilateral que s'estableix entre la família i l'escola la comunicació es mostra com a un element primordial en l'èxit o fracàs dels infants.

Es tracta d'una relació clara i tanmateix confosa i interessada. La família manifesta clarament el seu desig d'escolaritzar als seus fills i filles deixant-los en mans de professionals de l'ensenyament en els que inicialment confien, però al mateix temps s'estableix una relació confosa per què és objecte d'interessos creuats a on cada part defensa un concepte d'educació, uns valors, un model d'escola o de professor apropiat al seu model cultural sense fer aportacions conjuntes significatives. Nombrosos estudis han considerat aquesta construcció conjunta una qüestió pendent de solució. Cal establir uns paràmetres amb els que es puguin comunicar fructíferament ambdues institucions (De Haan y Elbars, 2005; Garreta, 2007; Levinson y Holland, 1996). Aquest treball d'investigació vol fer aportacions des d'aquesta perspectiva.

Des dels models teòrics adoptats per a cadascun dels eixos que vertebren la investigació hem abordat l'anàlisi de les tres xarxes des de tres dimensions:

La dimensió funcional descriu qui és qui i quines són les funcions educatives que se'ls atribueix socialment a cadascuna d'aquestes institucions. Descriu la necessitat de la comunicació interna i externa i de les interaccions interxarxes.

Hem abordat les característiques estructurals i funcionals tant de la família, com de l'escola com de l' institució que promou serveis socioeducatius de suport a l'educació de la població escolar que representen. Ho hem fet des de la vessant intercomunicativa i sociocultural. La finalitat ha estat descriure qui és qui i quines són les seves funcions educatives per tal d'entendre les dinàmiques que s'estableix en la comunicació entre unes institucions que tenen estructures, funcions i dinàmiques diferents, allunyades i, de vegades, contràries, però amb un objectiu educatiu comú: l'èxit escolar dels infants.

Per fer-ho hem defugit de l'idea de models homogenis que donen explicacions del que és la família o del que és l'escola o del que és un servei socioeducatiu. Partim d'un enfocament holístic-ecològic de les institucions que les considera trama complexa d'interdependències que conflueixen en fites comunes. No hem considerat a les institucions conjunts de persones que tenen una tasca comuna i que la fan de forma planificada i unívoca com un únic grup, sinó que hem adoptat el concepte de configuració o trama d'interaccions que defineix Lahire (1995) per definir a les institucions.

La dimensió comunicativa descriu, des de un enfocament d'interacció comunicativa pragmàtica, cóm es comuniquen i quines són les dinàmiques, vies i estratègies que usen per tal de comprendre el sentit, el grau i l'eficàcia de l' interacció comunicativa que es genera.

La dimensió innovadora i de canvi permet descriure el potencial innovador de les institucions i detectar aquells factors que intervenint als processos comunicatius interxarxes puguin considerar-se factors influents en la millora de l'èxit escolar.

Aquests tres models interpretatius en que s'emmarca l'estudi amb les tres dimensions interxarxes ens ha permès apropar-nos a algunes respostes, sistematitzar-les i transferir-les a la pràctica a partir de criteris i estratègies de formació innovadores..

1.3. La família: comunicació i funció educativa

La primera consideració que hem de fer per comprendre la comunicació família-escola és establir: *què entenem per família?* Ja no podem parlar de la família en singular. El model tradicional de família s'ha diversificat en múltiples models familiars. Lahire (1995) defineix al model familiar con configuració o trama d'interrelacions a on cap dels seus membres té una posició idèntica a la dels altres. Cadascun d'ells: pare, mare, fills, avis...aporta el seu bagatge cultural i personal a l'evolució familiar, fent que cada família, tot i tenint una estructura semblant a la d'altres, tingui una dinàmica d'interaccions pròpia que la distingeix de la resta.

El que podem entendre per família ni la Constitución Española (1978) la defineix de forma unívoca. És la sociologia i l'antropologia les disciplines que ens ofereixen definicions més operatives que epistemològiques i ontològiques sobre el que és i com actua. De forma general entenem per família una agrupació social basada en el parentesc. Formada por dues o més persones unides per l'afecte, el matrimoni o l'afiliació. Els seus components viuen junts i comparteixen recursos comuns que els permeten desenvolupar les seves funcions en la vida quotidiana. Considerem el concepte de llar per a la vivenda o espai de convivència distingint-lo del concepte de família com espai de relacions que pot o no coincidir en el mateix llar.

Una segona qüestió que s'ha de plantejar és: *Existeix legalment la funció educadora de la família? I si és així , en què consisteix?*

Sembla un fet universal que la família ha d'educar als infants. El nen té ple dret i necessitat de ser educat en família. L'Assemblea General de les Nacions Unides va ser l'encarregada el 20 de novembre de 1959 de deixar constància d'aquest fet als articles 6 i 7 de la Declaració dels Drets del Nen.

El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. *Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin família o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.*(Art.6)

La transformació de la família és evident. Aquesta investigació ha tingut en compte aquells canvis que hem considerat fonamentals per a una correcta interpretació de la funció educadora de la família. Entre ells destaquem:

La gestió del temps familiar en l'educació dels fills. Només algunes dades per il·lustrar aquests canvis. Segons l'Informe sobre la Inclusión Social en España encarregat per l' Obra Social de la Caixa de Catalunya (2009) a l'Institut de la Infància i Món Urbà (CIIMU), els canvis socials que han portat a la convivència de diversos models de famílies en les societats actuals estan provocant canvis en l'educació dels nens i nenes que influeixen en la seva funció educadora.

L'Informe del CIIMU (2009) mostra que en les famílies nuclears el 60% dels pares i el 56% de les mares investigades treballen de 35 a 45h setmanals i 45 h o més el 46% dels pares i el 50% de les mares, de forma que el temps que passen amb els seus fills és molt reduït. El

74% dels nens consultats volen passar més temps amb els seus pares però les politiques de conciliació amb el món laboral no ho faciliten.

Els canvis a l'estructura de la família. Les dificultats augmenten en el cas de les famílies monoparentals. Es redueix el nombre de progenitors o persones que estan al càrrec dels infants i es redueix el temps de dedicació, els recursos econòmics, els intercanvis afectius intergeneracionals en el si de la família, augmentant la complexitat del fet d'educar als fills en família.

Els canvis també afecten *a les relacions intergeneracionals*. En les famílies extenses coexisteixen més generacions que en altres moments històrics, degut a l'augment del temps de vida, però és més escassa per què hi ha pocs fills, cosins, nebots.... El pas de família extensa a nuclear i monoparental ha reduït els recursos per a educar.

Altres canvis estan modificant la funció educativa de la família: *l'incorporació de la dona al món laboral* que no ha portat per igual l'incorporació de l'home a les tasques familiars. Tot i que han augmentat la col·laboració en aquests tipus de tasques no són paritàries i no faciliten compartir l'educació dels fills i filles de la mateixa forma pares i mares.

Les diferències de formació en les famílies així com l'estatus socioeconòmic també influeixen de forma diferent en les possibilitats educatives dels seus fills i filles. Segons els resultats de les proves Pisa (2006) la formació dels pares és un factor clau per augmentar el rendiment escolar (85 punts de diferència a favor dels fills de pares universitaris en front dels fills de pares amb estudis obligatoris). D'altra banda són diversos els factors que influeixen positivament en l'augment de possibilitats d'èxits escolar en els fills i filles de famílies amb major formació: a) l'actitud dels pares vers l'escola i el rendiment dels seus fills es relaciona amb un major grau d constància en el treball escolar i aquesta amb les possibilitats d'èxit escolar.(Parrons, 1990; Fernández y Salvador, 1994); b) l'interacció lingüística i la comunicació entre pares i fills depèn del nivell de formació dels progenitors. Sabem que provoquen més situacions comunicatives i més estímuls cap a l'aprenentatge facilitant oportunitats per augmentar el vocabulari, la comprensió del món, la lectura i, això beneficia el rendiment escolar (Berstein, 1975; Pérez Serrano, 1984; Fullana, 1996); c) les expectatives més altes dels pares es corresponen amb majors rendiments escolars (Martínez González, 1992).

Les famílies socialment desfavorides i menys formades tenen dificultats per apropar-se als centres educatius dels seus fills. No comprenen fàcilment el llenguatge acadèmic, ni el sentit d'algunes pràctiques didàctiques i no sempre pregunten i interaccionen amb el professorat per entendre i poder ajudar als fills (Martínez González, 1992). Podem dir que quan les necessitats bàsiques no estan degudament cobertes, és molt difícil desenvolupar-se acadèmicament i estar motivat pel rendiment escolar. (Ríos González, 1973).

En darrer lloc un canvi significatiu que afecta directament a la relació pares-fills és el de *la crisis d'autoritat de les famílies i la transmissió de valors*. L'autoritat dels pares avui en dia està qüestionada. La falta de temps i d'habilitats per a la negociació, la feble transmissió de pràctiques educatives d'avis a pares i de pares a fills i l'influencia dels mitjans de comunicació i de les tecnologies de l' informació han creat un entorn familiar carent de formació, que podríem dir familiar, i això està provocant una educació dels fills sense establiment de límits. Es necessari reconstruir l'autoritat parental per poder transmetre la cultura i els valors familiars que necessiten els infants per a ser persona integrada a la societat que pertany (CIIMU, 2008).

Hem de considerar aquesta manca d'autoritat com a element principal de la interacció educativa que es pugui donar entre escola i família. En aquest sentit, Ortega (2009) afirma que *antes la família y la escuela socializaban pero ahora, en la sociedad postmoderna, la socialización está seriamente amenazada. La apropiación de normas y valores ya no va paralela a la socialización. Se está dando un proceso de desinstitucionalización* o, en palabras, de Touraine *desocialización.* La socialització postmoderna es fa mitjançant l'experiència grupal no en la família o l'escola. *Esta autoconstrucción moral del joven adolescente se entiende como un agregado de sucesivas influencias en función del contexto* (Touraine, 2005:235).

Des d'aquesta perspectiva podríem dir que l'autoritat familiar està en mans de la interacció del context amb els sues fills i filles. Es tracta d'un entorn que envolta i educa als seus fills de forma incontrolada. Un entorn canviant en el que els fills i filles actuen en certa forma al marge de les seves indicacions. Un entorn en el que els canvis són acceptats pels fills i filles amb major facilitat que els consells dels pares originant una escletxa intergeneracional que no totes les famílies superen. Un context social en el que els diferents agents intervinents tenen major influència i més efectiva que els pares: són els amics, els companys eventuals, les persones estranyes a la família, els mitjans de comunicació, els que causen un efecte emocional i motivacional definitiu per a crear actituds davant la vida, davant el treball, la cultura, els valors personals que poden ser molt allunyat dels de la família d'origen.

Tots aquests efectes descontrolats per l'autoritat família provoquen, en el millor dels casos, angoixa en les famílies,o, en el pitjor, abandó de funcions educatives al constatar que les guanyen *la partida* i reaccionen no posant límits, disminuint la presa de decisions conjuntes, disminuint o delegant l'acord de criteris per a l'actuació educativa dels seus fills i filles. El sentiment de no dominar la situació i de que la societat s'imposi al projecte educatiu família és quelcom que s' incrementa amb l' adolescència i que la família ha de reformular. *La autoridad ha de ser aceptada por quien la ejerce y reconocida por quien la acata.* (Comellas, 2009:99). L'influencia del context social està afectant a les relacions entre pares i fills i afecta a la comunicació interna i externa de la família. Totes les variables que integren la realitat familiar de l'alumnat operen com un tot davant del seu rendiment i el seu interès per la seva formació.(Gómez Dacal, 1992). La cooperació família -escola és necessària (Marchesi i Herndnder, C, 2000). Cal aunar esforços entre els agents educatius que intervenen per a superar les dificultats que es presenten.

1.4. L'escola. El model inclusiu i la comunicació intercultural

La segona xarxa educativa que estudiem és l'escola. Per tal de comprendre la comunicació a l'escola actual hem de definir: *de quin model d'escola parlem*? *Com realitza la seva funció educadora?* I *quins canvis hem de considerar en aquesta institució* per tal de comprendre com ofereix un ensenyament encaminat a l'excel·lència, en aquest cas, des de la perspectiva de la comunicació.

L'abordem des del model escolar vigent d'inclusió i destaquem aquelles línies d'intervenció de l'escola que emmarquen la comunicació entre familia-escola i entorn socioeducatiu per tal de poder comprendre com és du a terme, la seva eficàcia i el grau de coherència que assoleix en benefici de la millora de l'èxit escolar de l'alumnat. El model d'escola inclusiva tracta de donar respostes a la necessitat d'integrar i cohesionar socialment a una població multicultural com la nostra.

L'institució escolar l'hem considerat com una organització de caràcter sistèmic format per diferents col·lectius de persones que interactuen en la recerca continua d'assolir els objectius educatius que s'han proposat. Cada col·lectiu que conforma la comunitat educativa: professorat, famílies, associació de mares i pares, professionals de suport, personal no docent... manté amb la resta de membres interaccions marcades per les característiques i dinàmiques pròpies que han de confluir, com a part del sistema escolar al que pertanyen, en un objectiu comú: fer realitat el dret a l'educació dels infants buscant l'excel·lència. La funció principal de l'escola és fer possible el dret a l'educació de totes les persones.

El dret a l'educació està recollit en nombrosos tractats internacionals, però la seva formulació més extensa es troba en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966), ratificat per la quasi totalitat de països del món. Aquest Pacte reconeix en el seu article 13 el dret de tota persona a l'educació. Es part de la Carta Internacional de Derechos Humanos, que conté el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. I junt a la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprovada anteriorment en 1948 (Art. 26) i la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada per la Asamblea General de Naciones Unidas en 1959 constitueixen els referents per al desenvolupament legislatiu d'aquests drets as diferents països.

La legislació espanyola com la resta de països recull aquest dret en l'article 27 de la seva constitució (Constitución Española, 1978) i queda explícitat que tot individu te el mateix dret neixi on neixi, procedeixi de la família que procedeixi i estigui immers en el context social de caràcter potenciador o restrictiu en el que estigui. Desgraciadament l'aplicació d'aquesta legislació no és universal i es mantenen situacions segregadores de forma manifesta en aquells països que se han denominat del Sud o del Tercer Món. Països caracteritzats per no compartir riquesa, ni cotes de desenvolupament socioeconòmic que tenen els estats del Nord. A més cada persona es desenvolupa en contextos socials complexes i diversos que matisen i transformen aquest dret fins el punt de restringir-lo i negar-lo en algunes realitats socials.

El model d'escola actual ha de vetllar pel compliment d'aquest dret en tots els casos. Aquesta responsabilitat no la pot assolir sola, sinó que ha de mantenir el flux i reflux d'influències necessari entre escola i societat per a fer-lo possible. En cas contrari, es pot considerar que el model entra en crisis. Es tendeix a perpetuar l'escola d'élite, com anomenava F. Tonucci en 1990 quan cal donar pas a *l'escola de la plena escolaritat* (Franchi, 1993:11). El distanciament entre la societat en transformació i l'escola es produeix quan aquesta manté una funció reproductiva, estàtica, conservadora, mentre la resta de la societat es transforma. La mateixa concepció de cultura, sobre la que es basa l'escola, ha de posar-se a revisió si es vol que l'escola respongui a les necessitats que la societat actual li demana.

Si l'escola té com a funció principal fer realitat el pas del dret a l'accés a l'educació al dret a l'èxit per a tota la població com estan apostant les politiques escolars europees més recents, ha d'integrar la normalitat social multicultural com a normalitat escolar i actuar des de l'acceptació i valoració de les diferències centrant l'ensenyament en el subjecte en formació, com la pedagogia de l'èxit i la societat reclama.

El principal problema d'una escolarització que es proposa que la totalitat de la població tingui una formació amb èxit és l'heterogeneïtat de l'alumnat. La diversitat que es dona en la

societat es reprodueix a l'escola. De forma que els conceptes de diversitat, i diversificació prenen una posició predominant en el context escolar.

Així, es passa d'una situació unificadora en el model escolar anterior a un model que valora la diversitat de cada alumne, des de les seves necessitats educatives. En aquest model cal diversificar, es a dir, transformar en múltiple i divers allò que era uniforme i únic. Es fa necessària la *redefinición de instrumentos, modalidades, aproximaciones pedagógico-didácticas específicas, subrayando de forma especial algunas funciones educativas* (Franchi,1993:18) considerats de segon ordre als models tradicionals, com les relacions entre professors i alumnes, o les interaccions grupals o el sentit de la comunicació, entre d'altres.

Des d'un context escolar de diversificació, la inclusió es centra en normalitzar totes aquelles situacions de persones amb aprenentatges que necessiten mesures especifiques per a superar amb èxit obstacles relacionats amb les seves capacitats cognitives, físiques, psicològiques, socials....Aquest model considera que tots els alumnes i les alumnes necessiten al llarg del període d'aprenentatge diversos ajuts pedagògics per a progressar i que alguns d'ells precisen ajuts més específics i menys usuals en moments concrets del seu aprenentatge que cal donar. Aquests alumnes tenen necessitats educatives especials que han de tenir una resposta singular que supera les mesures ordinàries. L'escola inclou i normalitza a tots.

Com desenvolupa l'escola les seves funcions i quins són els canvis en els que està immersa?.L'escola i el professorat com a components de l'institució reben una forta pressió social plena de contradiccions sobre les seves funcions, les tasques que han de fer, la posició que han d'ocupar o el perfil professional que precisen. Aquestes contradiccions no són independents del propi debat social sobre l'educació en el món actual, sinó tot el contrari: són el producte d'una societat en continua evolució que s'està replantejant cóm ha de ser l'escola d'avui en dia, quin és el paper del professorat i quins han de ser els objectius educatius que s'han d'assolir per educar a les generacions actuals.

Destaquem alguns dels *paràmetres en que desenvolupa el seu treball el professorat* actual i que d'alguna forma influeix en la comunicació i aquesta, en la realització de la tasca educativa: a) Es veuen sotmesos a la crítica social quan la societat espera que l'escola assumeixi noves tasques de caràcter social no estrictament relacionades amb l'ensenyament; b) La societat entén que l'escola i, per tant, el professorat ha d'exercir funcions de prevenció davant problemàtiques socials com la drogodependències, la mediació, l'educació viària, per a la pau...c) La manca de reconeixement de la tasca del professorat i la reducció dels pressupostos a l'educació també afecta;d) La necessitat d'una formació continua en nous coneixements, en nous plantejaments curriculars complexos Morin (2001)i en noves tecnologies que ajudi a superar el que Premsky anomena *l'escletxa digital* entre el professorat i l'alumnat. El professorat com les famílies són conscients d'aquesta necessitat i es troben desbordats per aquesta diferència en cultures digitals amb els seus fills i alumnes respectivament.

Per comprendre la realitat escolar cal insertar-la en un marc de desenvolupament col·laboratiu entre l'escola i el barri, la família i el context sociocultural en que l'alumnat aprèn. Això permet projectar l'educació en períodes d'aprenentatge més allà dels escolars. L'enfocament col·laboratiu pot ser la via per superar les condicions en que es realitza la

tasca educativa de l'escola. La viabilitat de la idea no és fàcil però si necessària. Es des d'aquesta perspectiva de col·laboració en que hem plantejat l'anàlisi de la comunicació en l'escola.

1.5. Els serveis socioeducatius municipals. La comunicació amb els agents educatius locals.

El tercer agent que intervé a la investigació ha estat el món local, centrat en els serveis socioeducatius municipals. *Per què el nostre interès per conèixer com interaccionen amb els destinataris aquests serveis? Com comuniquen el que fan i en quin grau es eficaç aquesta comunicació?*

Un Ajuntament és l'òrgan administratiu proper al ciutadà organitzat per àrees d'actuació i altres serveis municipals que donen cobertura a aquestes àrees. En el nostre cas, hem estat interessats pels serveis municipals de caràcter socioeducatiu.

La raó principal del nostre interès ha estat que aquest tipus de serveis formen part de l'entorn social que envolta als infants i tenen una funció facilitadora en l'educació de la població que representen. Un dels seus objectius és donar el suport necessari a la població, en general, i a la població escolar, en particular, per tal que els infants i joves es puguin desenvolupar en qualsevol dels àmbits que la societat els proposa: social, cultural, educatiu....

La constitució d'aquests serveis és complexa. Si ens fixem en els serveis socioeducatius que ofereixen els Ajuntaments, com a institució central de les poblacions afectades, veurem que a partir d'una estructura comuna, cada localitat adapta la forma de fer a la dinàmica de la població a la que van destinades les intervencions. És per això, que hem considerat a cada servei socioeducatiu estudiat com un cas específic, compost de trames d'interrelacions amb singularitat pròpia que els allunya del que podríem dir un model únic.

Amb la finalitat de apropar-nos a les seves funcions hem consultat el Pla Nacional per a l'Educació per tal de conèixer quines són les competències que han de desenvolupar en cada territori. De forma que dins d'un marc de descentralització administrativa ens hem referit aquells acords que directa o indirectament fan referència a l'ensenyament obligatori, a la relació amb les famílies i a la prevenció del fracàs escolar.

Així: *El Departament d'Educació i els agents socials coincideixen a assenyalar la necessitat de promoure un procés de progressiva descentralització de l'Administració educativa sota els principis de subsidiarietat i autonomia municipal amb la finalitat de situar la gestió dels serveis a l'alumnat i a les famílies en un marc general de proximitat a la ciutadania en què els ajuntaments esdevinguin administració educativa. Aquest procés es materialitzarà mitjançant la corresponsabilitat competencial de polítiques educatives.* Pacte Nacional per a l'Educació (2006:25).

En l'àmbit de les competències de gestió dels ensenyaments de règim general el Departament d'Educació i els ajuntaments concorren, entre d'altres en els programes de suport a l'ensenyament i els serveis educatius i en l'elaboració d'informes i propostes en el marc dels processos d'avaluació. En l'àmbit de les competències de corresponsabilitat davant les noves necessitats educatives *El Departament d'Educació i els ajuntaments impulsaran, de manera concurrent, la coordinació general de programes relatius als deures*

de l'escolaritat obligatòria i prevenció del fracàs escolar i en el seu finançament. Els ajuntaments participen en la responsabilitat de fer complir l'escolaritat obligatòria, en l'elaboració de programes de prevenció del fracàs escolar, en la coordinació dels serveis necessaris per a aquesta prevenció i coordinen totes aquestes activitats amb els centres. Pacte Nacional per a l'Educació (2006:28).

Respecte a l'alumnat més desfavorit destaquem que:*El Departament d'Educació aporta informació per als programes d'atenció a la població amb necessitats específiques, coopera en els sistemes d'acollida que s'organitzin, estableix mesures compensatòries d'educació, organitza l'atenció escolar específica i finança beques i ajuts compensatoris. Els ajuntaments gestionen sistemes d'informació, d'atenció i acollida a la població amb necessitats específiques, executa actuacions compensatòries, atén aquesta població fora de l'àmbit escolar i gestiona les beques i ajuts compensatoris, així mateix, podran programar i coordinar els serveis d'acollida matinal i les activitats que els centres públics realitzen fora de l'horari lectiu. El Departament d'Educació i els ajuntaments coordinen els programes, col·laboren en el reforçament de l'aprenentatge escolar i promouen la coordinació d'administracions educatives, socials i de salut.*

Els Ajuntaments tenen, entre les seves funcions, la de desenvolupar *El Programa d'actuació municipal,* proposat per l'equip de govern i aprovat pel Ple, amb una vigència igual a la del mandat. Aquest Programa d'actuació comprèn els objectius i les polítiques que es preveuen dur a terme en els quatre anys de cada mandat electoral en les diferents activitats i serveis que faci l'Ajuntament i les entitats i les societats mercantils que en depenen. Durant la seva vigència, el programa pot ser objecte de modificació o revisió. El Programa d'actuació municipal té naturalesa de directriu i, com a tal, ha de ser seguit per tots els òrgans de govern municipals amb relació a les finalitats i els objectius que estableixi. Dins dels objectius del Programa d'actuació municipal hi és el del suport a l'escolarització de la població escolar. Com a il·lustració podem citar els objectius que al respecte s'estableix en un dels ajuntaments estudiats: l'Ajuntament de Mataró per exemple. Dins de l'Eix1: La ciutat pensada per a persones, tenen dos objectius que són: L'objectiu 1.1. Administrar i gestionar l'escolarització a la ciutat de Mataró i l'objectiu 1.2. Defensar l'educació com un dret de ciutadania, exercit al llarg de totes les etapes de la vida. És des del desenvolupament d'aquests Programes d'actuació municipal des d'on creiem que es justifica l'actuació dels serveis socioeducatius municipals com agents executors dels objectius que es proposen i, dintre d'aquests serveis ens hem centrat en l'actuació dels Instituts Municipals d'Educació, per ser el servei més directe en l'acció educativa de la població escolar. És un organisme autònom de caràcter administratiu de l'Ajuntament. L'Institut d'Educació actua perquè l'oferta educativa s'adeqüi a les necessitats de la ciutat, corregint els desequilibris territorials i les desigualtats socials, reforçant la xarxa pública i contribuint a la millora del sistema educatiu.

L'Institut Municipal d'Educació també realitza nombroses actuacions per promoure la participació, la innovació i la millora de l'acció educativa. Com a exemple, en el cas de l'Ajuntament de Barcelona, estudiat en el marc del Programa d'Actuació Municipal 2008-2011 i aprovat pel Plenari del Consell Municipal, destaquem, d'entre els objectius marcats per aquest període, els relacionats directament amb els objectius de la investigació que presentem. Aquests objectius que es proposen ens han donat arguments per poder analitzar com es desenvolupen des de la perspectiva de la comunicació amb els destinataris. Destaquem:

Objectiu 1. Garantir, amb la implicació de tots els sectors, el total accés de la ciutadania a l'educació, a partir de la igualtat d'oportunitats i del principi d'equitat.

Objectiu 5. Impulsar actuacions per garantir l'èxit escolar dels estudiants, incidint en la qualitat de l'ensenyament i treballant per aconseguir l'objectiu de rebaixar un 15% el fracàs escolar i assolir que el 85% dels alumnes cursin ensenyaments post obligatoris.

La necessitat de conèixer com es desenvolupen aquests dos objectius, des de la perspectiva dels programes que s'impulsen i la seva comunicació amb els destinataris, ens ha portat a analitzar els Instituts Municipals d'Educació de deu poblacions catalanes.

1.6. La importància de la comunicació interxarxes en l'èxit escolar de tots els infants. El cas dels fills i filles de les persones migrades a Catalunya

En tot cas, la nostra preocupació per l'estudi de la comunicació entre els agents educatius ha estat centrada en la millora de possibilitats d'èxit escolar de tots els alumnes. Hem considerat èxit escolar com a indicador de qualitat educativa i fita per consolidar les possibilitats reals dels infants procedents d'altres països i cultures escolaritzats a l'escola catalana. Per què neix aquesta preocupació?

Creiem que hi ha motius per a ocupar-se de millorar les possibilitats d'èxit dels infants. Necessitem garantir un context escolar, familiar i social coherent, que construeixi escenaris positius per a la cohesió, la convivència i l'èxit podríem anomenar "integral", de tots els alumnes, entenent aquest concepte com a èxit en el rendiment acadèmic -professional i èxit personal-social.

Assenyalarem algunes dades per argumentar aquesta necessitat:

- *Existeix una concepció sesgada del concepte d'èxit escolar.* Es fa referència generalment a l'assoliment de bons rendiments acadèmics i es descuida sovint la dimensió personal, social de satisfacció amb si mateix, de capacitació com a bon ciutadà i de preparació satisfactòria pel món laboral des del mateix món laboral, així com la capacitat per mantenir una actitud d'aprenentatge al llarg de la vida.

- *Les avaluacions dels sistemes educatius es centren en rendiments escolars* com a part consubstancials a les institucions escolars, no tant educatives, rendint comptes dels coneixements assolits des de proves avaluat ives estàndards, com poden ser les proves PISA que realitza l'OCDE. És en aquest tipus de proves a on queda patent els baixos rendiments dels alumnes en el nostre país. La generalització dels resultats no permet fàcilment la consideració de la diversitat escolaritzada als centres, ni la diversitat de centres amb les seves realitats concretes. Només algunes dades il·lustratives. En les proves Pisa (2006) el 32% dels alumnes de secundària no acaben els estudis obligatoris en Espanya. De les matèries bàsiques, la lectura es mostra la gran deficitària en aquestes etapes obligatòries amb 23 punts per sota de la mitjana OCDE, ciències 21 punts i Matemàtiques 18 punts. Un resultat semblant hem tingut en les proves de 2009. Els alumnes han millorat en aquesta darrera versió de les proves, però s'ha de dir que en el conjunt de l'OCDE els resultats en lectura són baixos. En referència a la condició d'immigrant les diferències en rendiment són clares en tots els països. Així del 90,5% de l'alumnat del país que te 488 punts en referència a la resta de països, el 9.5% d'alumnat immigrant ha obtingut 432 punts amb una diferència de 52 punts segons la seva condició d'immigrants.

- *El alumnado escolarizado en un sistema educativo diferente al del país de origen de sus familias se ve afectado por esta circunstancia de modo considerable. PISA 2009 ha valorado esta situación y los resultados de estos alumnos se presentan en la Figura 3.24. PISA distingue dos grupos: primero, alumnos y sus familias originarias del país y, segundo, alumnos o familias de origen inmigrante. El porcentaje de alumnos de origen inmigrante en el promedio OCDE es del 10%, cifra prácticamente igual a la media española. Estos promedios son el resultado de situaciones muy diferentes. Hay países o ciudades con excelentes resultados y un porcentaje muy elevado de inmigrantes: Canadá (24%), o Hong-Kong ((39%) (Tabla 3.8, Anexo 3) o con porcentajes muy bajos: Shangái – China (0,5%), Corea del Sur (0%) o Finlandia (2,6%).*

- *Los promedios de los alumnos cuyas familias son originarias del país en que realizaron PISA 2009 son, en general, significativamente superiores a los de origen inmigrante en las competencias evaluadas, salvo en algunas excepciones, como en Australia o en diversos países asiáticos o del Este europeo.* (PISA, 2009:109)

- Compartim la idea que des de 2000, 2003, 2006, 2009 els resultats han estat estables amb resultats inferiors a la mitjana OCDE en 10 punts en lectura, 15 en matemàtiques i 12 en ciències. Es a dir, les mesures que l'Administració educativa ha aplicat o està aplicant són suficients per mantenir un nivell de coneixements acceptable , però encara és insuficient si ens comparem amb la resta de països del nostre entorn.

- *Les famílies delegen l'educació dels seus fills i filles.* Com hem documentat al parlar del concepte de família en el que ens hem immers en aquesta investigació, la família en gran mesura *està deixant en mans d'altres l'educació dels fills i filles.* El sociòleg Alain Tourain parla de desistitucionalització de la família com un factor clau per comprendre el nou fenomen familiar. La realitat social actual no afavoreix la dedicació de la família a la seva tasca educativa. Hem explicat algunes de les raons importants que sustenten la delegació de funcions al context social i a l'escola i la seva influència en les relacions comunicatives amb l'escola. En el cas de famílies migrades a Catalunya hi ha diferents formes d'enfrontar-se a una nova realitat social i al desenvolupament educatiu dels fills i filles en nous contextos culturals en que la família no és l'eix central. Moltes de les famílies procedents d'altres cultures mantenen les seves funcions i una estructura nuclear en l'educació dels seus fills. Això comporta estudiar les diferents visions de la família com a un factor diferenciador de conductes, valors, intervencions o comunicació. Les famílies immigrades poden percebre una asimetria de poder entre ells i l'escola que els pot retraure en la comunicació. L'evolució de l'escola ha estat en paral·lel a la de la família, mentre l'escola ha continuat amb una visió academicista de la vida, la família i l'entorn social ha valorat altres elements emocionals, morals, complementaris que la mantenen present però allunyada. Les tecnologies de la informació i la comunicació ha obert encara més l'escletxa en el cas de les famílies immigrades. L'accés a l'ordinador, l'ús d'Internet, del correu, d'informació per diferents canals, entre d'altres, són aspectes més difícils d'accedir per les famílies immigrades que per les autòctones, el que comporta un punt de partida diferent que cal salvar.

- *Resposta progressiva i lenta l'administració, de l'escola com a institució i del professorat*. L'escola es mou en el sentit de fer front als reptes, però ho fa més lentament que ho fa la realitat social a la que ha de donar resposta. Els canvis familiars i socials són tant ràpids i els recursos que es precisen per donar respostes són tant lents que no ajusten el pas. Entre aquests recursos parlem de l'aula d'acollida creades en 2005 pel Departament d'Ensenyament que malgrat la seva eficàcia davant la integració de l'alumnat immigrant està desapareixen en una progressió poc justificada per les necessitats que encara perduren. Potser un canvi d'objectius seria suficient per ajustar-les a les necessitats específiques de l'alumnat immigrant. Un altre mesura interessant que està implementant-se de forma lenta són les zones educatives. Aquesta mesura te per objectiu la coordinació d'esforços en un sentit de coherència i reforç a l'èxit escolar. Encara s'ha d'avaluar la seva eficàcia, al respecte. En el mateix sentit haurem de considerar els nous decrets de direcció i autonomia que s'acaben d'aprovar. L'autonomia de centres i la carta de compromís entre pares i escola pot ser una mesura adient per establir bones relacions i salvar barreres d'incomunicació com les actuals per tal de donar coherència al missatge educatiu que elaboren tots plegats. Un altra recurs que contínuament s'ha de renovar és la formació contínua del professorat, que malgrat s'actualitza constantment sempre hi ha coneixements respecte a les altres cultures que desconeixen, a les formes d'escolarització que han tingut prèviament els seus alumnes, als valors que treballen amb els pares, sobre les diferents llengües, referents culturals diversos....tampoc els recursos econòmics arriben a temps i en la quantitat idònia, el que fa que no sigui fàcil atendre la diversitat de situacions educatives d'alumnes que per les seves característiques requereixen una dedicació més específica. Aquest és el cas de l'alumnat immigrant com recull les proves PISA analitzades.

- És per això que cal salvar barreres. Cal fer possible una educació inclusiva, on tots els fills i filles de persones migrades a Catalunya tinguin les mateixes oportunitats d'èxit escolar. Cal apostar per la cohesió social i la convivència en una societat oberta a tothom que sigui un bon ciutadà. La comunicació dialògica ens pot proporcionar coneixements sobre els sentits que cada agent li dona a l'educació, al seu paper en ella, a la forma com ho interpreta o conèixer les necessitats específiques que sense voler el fan diferent. Es per això que busquem els factors que poden influir més en el canvi a partir de conèixer què diuen i que fan els implicats en aquests processos. Aquesta investigació busca respostes per a fer aportacions en benefici de tots i particularment dels més desfavorits a l'educació.

Els beneficis d'aquest coneixement poden ser:

- Aportar a l'administració local, social i educativa més elements per conèixer el que està passant respecte a la comunicació família immigrant-escola-entorn social.
- Conèixer l'eficàcia o ineficàcia de les vies i estratègies de comunicació establertes formalment i informalment a l'escola, als serveis, a les famílies
- Tenir elements per optimitzar els recursos esmerçats tant pels serveis socioeducatius, com les escoles com les pròpies famílies
- Conèixer què esperen els pares i mares de diferents cultures, el professorat, els serveis
- Conèixer què necessiten els pares i mares immigrants de l'escola i dels serveis

- Conèixer a què es comprometen els tres col·lectius
- Donar-lis estratègies formatives per anar avançant en la coordinació i el treball educatiu conjunt.
- Proposar una xarxa de suport a la zona escolar externa-itinerant de mares i pares-guia com a estratègia per a ampliar el treball educatiu dels centres, implicar a famílies i serveis socioeducatius millorant les possibilitats d'èxit d'aquest alumnat amb un treball conjunt coordinat i coherent.
- Dissenyar modalitats formatives amb famílies, professorat i professionals implicats
- Transferir el coneixement amb assessorament i consultoria.

1.7. Antecedents i estudis

L'acció de les famílies sobre els processos educatius dels seus fills i filles han tingut interès pels estudiosos del tema perquè té una gran transcendència en les etapes inicials i al llarg de l'educació obligatòria. És per això què des de diferents disciplines s'ha tractat de comprendre el fenomen i s'han buscat les raons que l'explicava.
És un fet reconegut que cal potenciar i assegurar la relació entre famílies, centre educatiu i l'entorn social llur acció educativa de forma que sigui complementària i es reforci mútuament. (Pacte Nacional per a l'Educació)

En la revisió bibliogràfica realitzada observem que han estat diferents disciplines com l'antropologia, la sociologia o l'educació les que han abordat la temàtica. L'antropologia i la sociologia han estudiat a la família i a l'escola des de la perspectiva de l'estructura i les funcions de la família, els moviments demogràfics en relació al nombre de nens i nenes que s'incorporen anualment a l'institució escolar, els fluxos migratoris i la seva repercussió en el món educatiu o el grau d'associacionisme que existeix entre les famílies respecte a l'educació, entre d'altres aspectes sociològics. Podríem dir que són aspectes que aporten coneixement sobre la societat actual i es relacionen amb la planificació i la gestió social. Tan mateix l'educació l'aborda des de la perspectiva de l'educand i l'educador. Declara agents educadors a la família i a l'escola i l'extern a l'entorn social. Busca les connexions entre els tres per tal de garantir que el procés educador es produeixi. En ambdós vessants trobem estudis d'interès d'entre els quals destaquem els treballs sobre la relació família immigrant i escola de Bueno i Belda (2005); Baráibar (2005); Garreta (2007); Santos Rego et al, (2004) i els que mostren que existeix una barrera de comunicació que separa professorat i famílies i que condiciona la integració, la convivència en l'escola i el suport educatiu a la formació integral dels seus fills i filles (De Ruiter i Maier, 2005).

En el nostre cas la línia d'investigació Escola-Diversitat i Immigració (EDI), coordinada per la Dra. C.Oliver, s'interessa per l'estudi de la realitat escolar actual i busca respostes educatives al fenomen migratori escolar. Els estudis antecedents realitzats per aquest grup d'investigació fins al moment han anat aprofundint en la temàtica de l'escolarització de l'alumnat immigrant, fent estudis sobre: l'Acollida de famílies i d'alumnat immigrant a les escoles (2006); L'acompanyament escolar de les famílies immigrants (2007), sobre la influència de la comunicació família-escola en el progrés escolar dels alumnes immigrants (2008) o sobre la relació família-escola en la tasca conjunta d'educar(2010) exposant els seus resultats en diferents fòrums universitaris, congressos, escoles i entitats locals socioeducatives per a la seva difusió.[1]La investigació dins dels projectes R+D

[1]Per a més informació veure actes i articles publicats al Dipòsit Digital UB.http://hdl.handle.net/2445/5021; http://hdl.handle.net/2445/9002

subvencionada pel Ministeri d'Educació en 2004 ha aportat coneixement sobre el tema.[2] i s'ha ampliat amb estudis posteriors sobre comunicació: l'Avaluació de les competències fonològiques en catalanes adquirides per l'alumnat immigrant d'origen magribí[3]; La funcionalitat dels silencis en una situació comunicativa infantil[4] o Learning to comunica't: the emergent of autoregulatory speech in children's message formulation [5]. i sobre estratègies, família, escola i ecoformació. Oliver,C. (2003)[6].

Tots aquests estudis ens reforcen la idea de que existeixen barreres en la comunicació entre família immigrant-escola i entorn social. S'han estudiat les poblacions d'origen magribí i les d'origen sudamericà. Tant les que posseeixen la llengua d'acollida (sud-americans) com els que no (magrebins i pakistanesos) mostren dificultats per participar en la vida de l'escola i en la formació dels seus fills i filles. La veu dels implicats recollida en els seminaris i grups de discussió realitzats, com en les investigacions sobre la interacció comunicativa d'alumnes - professors - famílies mostren com els silencis, les absències, les expectatives i les demandes adquireixen un valor comunicatiu que s'ha de reinterpretar a la llum de l'entesa mútua.

Pel que fa al model d'integració intercultural que es fomenta, l'escola espanyola, com a institució educativa d'acollida, manté un discurs intercultural d'integració en què es promou l'aprenentatge de la llengua i la cultura d'acollida i comparteix amb els diferents estats membres de la Comunitat Europea, el poc suport a l'aprenentatge de la llengua i cultura d'origen (Etxeberria, 2004). Encara respectant les cultures minoritàries i promovent el contacte, es prioritzen i estimulen les relacions positives amb la cultura majoritària, a canvi de renunciar, en part, a la mateixa identitat cultural. (Malgesini i Giménez, 1997).Es podria dir que s'està transitant cap a la integració, tractant d'evitar el foment del model assimilacionista, però sense haver arribat al model intercultural de diàleg, mestissatge i igualtat de drets i deures (Col·lectiu IOÉ, 1998).

En tots els treballs revisats l'alumnat immigrant sempre és observat des de la perspectiva de l'escola, analitzant-se la seva adaptació a ella i poques vegades des de la perspectiva educativa global dels agents educatius i socials que intervenen en la seva educació. Tanmateix creiem que és urgent donar un gir per tal d'estudiar i donar protagonisme als observats (la família, els nens i nenes com alumnes en l'escola i com fills dins del projecte familiar i a l'entorn que els envolta i els educa de forma envolvent). Conèixer el discurs educatiu de les famílies per poder compartir significats des d'una comunicació fluida bidireccional (família-escola; escola-família). Conèixer, des de la veu de les famílies, a través d'estratègies eficaces, com es viu l'educació dels fills i filles i el canvi de funcions i valors que aquesta suposa en una societat diferent a la de l'origen. Cerquem conèixer les seves expectatives i les seves necessitats perquè l'escola pugui establir ponts eficaços de comunicació i de verdader intercanvi intercultural. (Bernhard, 2004; Feiler, Greenhough,

---

[2] Projecte Estratègies Didàctiques per a l'Educació Intercultural. Un programa de convivència ciutadana (EDEI) MEC.Ref. SEJ2004-07559/EDUC.

[3]. Presentats al XXIV Congrés Internacional AESLA. Madrid 2006. Publicat en Actes del Congrés. ISBN 978-84-611-6897-2

[4] Presentat al V Congrés Internacional d'Adquisició del Llenguatge. Oviedo, 2007

[5] Presentat al 12th EARLI biennal conference Developing Potentials for Learning. European Association for Research on learning and Instruction. Budapest 2007 Publicat en Csapó, E. & Csíkos, C. (2007) Developing potentials for learning. Szeged (pp. 97). ISBN: 978-963-482-837-2

[6] Oliver, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro

Winter, Salway, and Scanlan, 2006). D’altra banda cerquem obtenir més coneixement de les relacions comunicatives que ofereix l’entorn social d’aquestes famílies que té per finalitat donar suport a aquesta educació des de la perspectiva del servei de la formació. Sabem que les administracions locals estan fent esforços en aquesta direcció, però també tenim constància de que no sempre són eficaces aquestes accions i que cal aunar forces per assolir les fites d’ajut i servei que es proposen (CIIMU-Institut de la Infància i el Món Urbà, 2008).

Pel que fa a l'estudi dels intercanvis comunicatius entre escola-famílies-entorn des de l'enfocament comunicatiu funcional per a una educació del segle XXI (Halliday, 1982; Escandell, 1996; Acosta i Moreno, 2003).La falta de comunicació entre família-escola i entorn no deixa d'augmentar els desavantatges educatius de les minories ètniques. Això constitueix una problemàtica que ha rebut diferents intents de comprensió dins de la pròpia institució escolar.

Per a D'Haan & Elbers (2005) poden identificar-se dues grans línies d'investigació que usualment apareixen com a enfrontades: *a) La primera línia* emfatitza que són les diferències en les pràctiques de socialització (Ex. estils parentals, pràctiques discursives) de la cultura d'origen respecte a la cultura d'acollida, les que generen discontinuïtats entre família i escola, i per tant, les responsables de les dificultats escolars. Aquesta línia de treball desenvolupat en els anys ’60 i ’70 del segle passat encara té un important lloc tant a nivell investigador com a nivell d'implementació de pràctiques educatives, bàsicament dirigides a la compensació d'aquestes discontinuïtats (Cazden, 1986; Mehan, 1998; Gallego i Cole, 2002 per a una revisió).

Pot desprendre's com des d'aquesta perspectiva, la relació família-escola es mostra com conflictiva, i, en gran nombre d'ocasions es parteix de la idea de dèficit lingüístic i comunicatiu com a conseqüència de les diferències en la socialització per raó de classe o cultura, aspecte que dificulta l'establiment de ponts entre ambdues esferes Davant això, es reclama una positivització del que poden aportar les famílies d'origen, no situant-les com a part del problema sinó situant-les com a part de la solució, en aquest sentit es conceptualitza la noció de “funds of knowledge” (Moll i González, 1992) que procura la consideració dels pares com a font de coneixement i com generadors d'expectatives sobre l'escola, expectatives que poden traduir-se en consells o pràctiques cap als nens

b) *La segona línia d*'investigació emfatitza les desigualtats estructurals per raó de gènere, ètnia, estatus o classe social com les responsables dels desavantatges en el progrés escolar. En aquesta línia es situen els treballs que prenen com a referent les posicions de Bourdieu i Passeron (1977) o Giroux (1983). Des d'aquestes posicions s'assenyala a la mateixa institució escolar com responsable del fracàs escolar sent necessari una anàlisi crítica sobre les pràctiques i mecanismes, la majoria d'ocasions inconscients o invisibles, d'exclusió i oportunitat, poder i estigmatització.

De manera més recent, es planteja *una tercera línia* d'investigació, que intenta superar, entrellaçant, les dues primeres línies indicades. Des d'aquesta perspectiva s'entén que les diferències observades en els comportaments han d'ubicar-se en el context en que ocorren, això és, han de ser analitzades estacionalment i no només des de les nocions abstractes de “cultura” o “estructura”. Destaca la teoria ecològica cultural d'Ogbu on s'argumenta que les diferències culturals per se no són la clau de l'anàlisi, sinó que ha d'analitzar-se com

aquestes es converteixen en rellevants en la mesura en que s'implementen en un context social més ampli. D'aquesta manera incorporar la percepció que les minories ètniques tenen de la seva posició en la societat d'acollida i els seus punts de vista sobre les oportunitats per modificar, l'inicialment desfavorable estatus (Ogbu, 1991) sembla més important que no l'identificar exclusivament les diferències culturals. Les conductes desenvolupades com a resposta d'adaptació o resistència (patrons culturals secundaris) en contactar amb la cultura del grup majoritari, han de poder llegir-se i analitzar-se com a reaccions a un determinat context Eisenhart, (2001).

Des d'aquesta perspectiva, les normes que regeixen els intercanvis en l'escola no s'adopten de manera automàtica sinó que poden ser parcialment negociades o reconstruïdes per a una situació concreta i particular, davant una perspectiva determinista, ja en termes de cultura, ja en termes d'estructura. Per tant, s'incorpora una visió d'agència més pronunciada per part dels protagonistes en el seu esforç per ubicar-se en les pràctiques escolars. D'Amato (1987); D'Haan & Elbers (2004). Adoptar aquesta mirada, més integradora però també més complexa, implica analitzar els aspectes micro però també els macro, així com les interaccions però també les narratives i expectatives.

Torrabadella i Tejero (2002); (Eldering, 1997); De Ruiter & Maier (2005) analitzen la falta de comunicació pares-professors a partir de la implementació d'un programa per disminuir barreres entre ambdós. Cal resoldre el dilema sobre la suposada incompetència de pares i generar un espai per a presa de consciència i reflexió sobre relacions problemàtiques resulta una tasca encara pendent (De Ruiter i Maier, 2005; De Ruiter, 2006).

Estudis recents (Bueno i Belda, 2005; Garreta, 1994, 2007) apunten la necessitat d'una més gran integració entre la família immigrant i l'escola per ajudar a l'èxit escolar d'aquest alumnat. Malgrat estar contents amb l'educació que reben els seus fills, les expectatives i el concepte d'educació varia d'un col·lectiu a un altre i també entre les diferents poblacions immigrants.

Al 2007 estudiant les AMPA, Garreta ha enquestat a 594 representants d'associacions de pares i mares d'escoles espanyoles i ha pogut observar les famílies immigrants amb prou feines tenen representativitat en aquestes associacions. La seva falta de participació s'atribueix al desconeixement del sistema educatiu (42%), malgrat l'exhaustiva informació que reben dels serveis de suport i de la mateixa escola. El coneixement de la llengua ocupa un segon lloc (30%); la falta d'interès (65%) i la falta de comprensió un 39% de les opinions. Els professors, malgrat incrementen les activitats informatives i formatives amb les famílies immigrants addueixen la seva falta d'interès en un 27%, el desconeixement de l'escola en un 20%, la falta de formació docent en aquests temes (8,5%) i el no comprendre que els demanen les famílies immigrants en un (6,5%).

Les barreres lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals estan molt presents en el discurs dels entrevistats. Les dificultats de la comunicació van més enllà de les dificultats de la llengua. (Acosta i Moreno, 2003) Arriben a afectar les possibilitats de diàleg, integració i cohesió social. Tant l'escola com les famílies precisen de nous models d'actuació conjunta. En aquesta mateixa línia (Terren i Carrasco, 2007) conclouen en les seves investigacions que sense entendre el projecte migratori de les famílies, no es pot entendre el que somien per a l'educació dels seus fills i el paper que compleix en aquest somni l'escola. La preocupació pels baixos rendiments de l'alumnat en general i, en particular, dels alumnes

immigrants, segons mostra l'actual Informe Pisa (2006-2009) ens porta a pensar en la necessitat de millorar les relacions entre agents educatius, ampliant el camp d'intervenció a l'entorn social també implicat. Novament la comunicació és vehicle principal en aquest coneixement i aquest compliment d'objectius educatius.

La revisió bibliogràfica ens mostra que hem d'avançar fent la diagnosi, definir sentits, significats, raons. Determinar necessitats, expectatives. Pactar compromisos i fer propostes d'intervenció adients al nostre objectiu: donar oportunitats reals d'educació a l'alumnat immigrant escolaritzats a les escoles catalanes, com el pas previ a l'accés a estudis superiors o a la qualificació laboral de qualitat.

En darrer lloc compartim la preocupació i la dedicació amb *altres grups d'investigació rellevants que venen treballant sobre la integració d'immigrants:* Són força els grups d'investigació que estudien el tema des de diferents vessants.. S'han estudiat aspectes relacionats amb les polítiques sobre la immigració, la ciutadania, la nacionalitat i la discriminació. (Grup d'Investigació sobre Immigració i Innovació Política) de la U.P.F. Barcelona. El Col·lectiu IOE desenvolupa aspectes de la intervenció socioeducativa des de la perspectiva social, de gènere i les polítiques no discriminatòries i d'igualtat en la immigració. Sobre educació emocional, la prevenció i resolució del conflicte en contextos interculturals (Grup d'Investigació i Orientació Psicopedagògica) de la U.B. Sobre llengües d'acollida. El Grup d'investigació, cultura i educació de la UdeG. Sobre interculturalitat. (GREDI de la U.B; El Laboratori d'Estudis Interculturals de la U. de Granada; El Col·lectiu Intercultural de la UNED, El Col·lectiu Amani. Aspectes sobre: Immigració i mitjans de comunicació MIGRACOM de la UAB entre altres, però creiem que les estratègies per a la millora de la comunicació família immigrant-escola-entorn és una qüestió encara pendent de resoldre. D'aquí el nostre interès per treballar sobre aquest tema.

1.8. En busca de respostes a les nostres preguntes: Objectius inicials del projecte

Les preguntes inicials han estat: *Què està passant en la comunicació d'aquests col·lectius que tenen l'objectiu comú d'educar o de facilitar l'educació? Quines raons i quines poden ser les causes que permetin la incomunicació entre ells? Quines conseqüències pot tenir aquest fet en la coherència del discurs i de les pràctiques educatives? Quins efectes tenen en les possibilitats d'èxit escolar de la població escolar des d'un model d'escola inclusiva?*

Per assolir les fites marcades el Projecte ACOFES es proposa els següents objectius**:**

1. **Analitzar la situació actual de la comunicació dels tres col·lectius implicats en l'educació dels nens i nenes de 3 a 12 anys escolaritzats a les escoles de Catalunya, des de la perspectiva de la seva influència en les possibilitats d'èxit escolar de l'alumnat immigrant.**

2. **Analitzar l'eficàcia de les vies i estratègies de comunicació entre famílies-escoles; escoles serveis socioeducatius i famílies serveis socioeducatius com a eina de treball educatiu conjunt per tal de determinar les més eficaces.**

3. **Analitzar el que necessiten, esperen i poden comprometre's tant les famílies immigrants amb fills i filles escolaritzats, com el professorat**

que els educa, com els serveis socioeducatius que mobilitzen recursos per assolir-ho. Determinar les necessitats i els factors claus per a la comunicació dels tres col·lectius i el treball educatiu conjunt.

4. **Descriure estratègies d'intervenció per a millorar les oportunitats d'èxit escolar dels fills i filles de famílies migrades. Fer propostes d'intervenció: els diàlegs NEC, com a estratègia pel treball educatiu conjunt famílies-escoles-serveis socioeducatius.**

2. METODOLOGIA

La dificultat de la tasca és fa palesa en les decisions que s'han pres respecte a què estudiar i cóm fer-lo, ja que cada agent és una configuració complexa amb la seva pròpia estructura, dinàmica, sistema de relacions, elaboració de discursos i cultures pròpies. Hem de considerar que pel nostre objectiu aquestes configuracions han de fer confluir els seus discursos, les seves intervencions, els seus objectius en un de sol:l'educació dels infants.

La complexitat de l'estudi de tres sistemes com a elements de la investigació ens fa dir que la selecció d'una u altre tècnica de producció de dades te importància sobre els resultats del treball investigador. Tan mateix, la selecció de la informació pertinent i el rebuig del que s'ha considerat poc rellevant, superflu o distorsionador també afecta els resultats. Ambdues seleccions han estat guiades per la teoria i també per la mirada de l'equip investigador. La principal eina que hem tingut per reduir els efectes sobre la informació produïda i, conseqüentment, sobre les conclusions de l'estudi és la revisió crítica dels discursos de les famílies, dels professors i dels responsables dels Instituts Municipals d'Educació que hem entrevistat, a més de la intersubjectivitat que aporten els grups de discussió realitzats, les enquestes en profunditat i el treball cooperatiu dels propi equip d'investigació.

En aquest apartat metodològic exposem detalladament el que ha estat el procés d'investigació amb un doble objectiu: primer, possibilitar al lector l'interpretació i valoració de la informació recollida i les conclusions elaborades, es a dir, la validesa dels materials i interpretacions aquí presentades, i, en segon lloc, servir de referència a futurs investigadors i investigadores que vulguin continuar aprofundint en aquesta línia d'investigació.

És per això que exposem el mètode descrivint les diferents fases que hem anat assolint al llarg del procés: la revisió bibliogràfica, els grups de discussió amb experts i les enquestes exploratòries; l'elaboració dels criteris de selecció dels informants i l'elaboració dels instruments utilitzats:entrevistes a experts, qüestionaris, guió de discussió per a grups de discussió, entrevistes en profunditat; les tasques de contactació i el treball de camp realitzat; les estratègies per a la presentació de la investigació i la selecció d'espais i horaris. Per últim el procés de transcripció dels materials, disseny dels esquemes d'anàlisi i d'interpretació de cadascun dels àmbits: familiar, escolar, municipal junt amb la triangulació de la informació des de la diversitat de fons, d'instruments i tipologia d'agents informants que ens ha permès elaborar conclusions i fer algunes propostes i aportacions amb la redacció d'aquest informe.

2.1. Fases inicials del procés d'investigació

L'equip d'investigació partia de dos fonts d'informació prèvies: a) l'extensa revisió bibliogràfica relacionada amb l'objecte d'estudi, emmarcada en els següents temes: primer,

les teories que posen en relació la família amb l'escola; segon, la literatura sobre el model d'integració intercultural; tercer la literatura sobre les interaccions comunicatives entre família-escola i quart varem revisar investigacions precedents per tal d'elaborar instruments vàlids i fiables que ens permetessin aprofundir a l'anàlisi i comprensió dels fenòmens estudiats. Per últim hem estat alerta a tota aquella literatura d'última hora que ens pugues donar informació vàlida sobre la situació escolar dels infants autòctons i estrangers a les escoles catalanes.

Per tal de dirigir correctament els nostres passos en aquesta revisió i no deixar-nos cap referència central sense considerar, hem acudit a una segona font d'informació prèvia: b) un estudi exploratori sobre el tema en el que van participar tres grups de discussió: un format per directors i directores i professorat de centres públics de primària de diversos municipis catalans; un segon grup format per mares autòctones i estrangeres i mediadores i un tercer grup format per responsables de l'administració local i serveis socioeducatius de suport extern als centres. A més van exposar les seves ponències en làmbit de seminaris formatius cinc experts dos de l'àmbit de la comunicació (X. Laborda (UB) i E. Carrasco (UB)), un de la sociologia (J. Garreta, UdL) i dos de l'educació (I. Iplan (UHU); X. Besalú (UdG); Els resultats es van publicar al Dipòsit Digital UB: (http://hdl.handle.net/2445/9002).En ells va quedar palès que entre pares i professorat hi havia una comunicació formal, burocràtica i poc efectiva que poc ajudava a la millora conjunta de les possibilitats d'èxit per a tots els escolars. En el cas de les famílies estrangeres la distància s'ampliava per raons de domini de la llengua, de la situació socioeconòmica, de la formació dels pares i mares i de les conviccions i referents culturals que mantenien respecte a la societat d'acollida. Aquesta aproximació inicial ens fa reforçar la idea d'aprofundir sobre el tema.

2.2. L'enfocament teòric i l'elaboració de la problemàtica

El nostre enfocament teòric ha estat l'hermenèutic amb una mirada descriptiva i comprensiva amb la finalitat de donar elements als implicats per conèixer el què està passant i aplicar-ho als processos educatius i a la millora de la qualitat educativa en la que tots els educadors estem compromesos. Seguint la terminologia de Quivy i Campenhoudt (2001) per assolir els objectius d'investigació hem elaborat la nostra problemàtica, entesa com l'adopció d'una perspectiva teòrica que ens aporta una primera visualització del que volem investigar. Ha seguit les següents fases: primer, com a resultat de la revisió de la literatura sobre el tema, l'experiència observada i els estudis exploratoris del propi equip d'investigació hem extret informacions i hem establert relacions entre elles elaborant un nou enfocament que va més enllà dels enfocaments precedents. La segona fase ens ha portat a analitzar les convergències i divergències establint implicacions des dels diferents contextos que estudiem. Aquesta informació ens dona a conèixer *el què se sap fins ara* del tema i l'equip vol comprendre i interpretar el fenomen *més enllà del que passa* apropant-se a les causes i a les necessitats per a que es produeixi el canvi i la millora. en la tercera fase s'ha determinat el marc conceptual que fonamenta la problemàtica establint aquelles preguntes de partida que ens ha permès dirigir la nostra mirada. En darrer lloc i a la llum de les preguntes, hem formulat les hipòtesis de treball elaborant la matriu de dades base per la creació dels instruments i les tècniques de producció de dades més adients per a la investigació.

La problemàtica sobre la que hem treballat ha estat:

Què està passant en la comunicació d'aquests col·lectius que tenen l'objectiu comú d'educar o de facilitar l'educació? Quines raons i quines poden ser les causes que permetin la incomunicació entre ells? Quines conseqüències pot tenir aquest fet en la coherència del discurs i de les pràctiques educatives? Quins efectes tenen en les possibilitats d'èxit escolar de la població escolar des d'un model d'escola inclusiva?

Les hipòtesis de partida són:

a) La comunicació coherent entre la família i l'escola és un factor clau per a assolir l'èxit escolar.

b) L'eficàcia de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius depèn dels factors humans, materials i funcionals de les organitzacions implicades i les competències assumides.

c) El treball cooperatiu permet el coneixement mutu dels agents implicats i aquest coneixement del que pensen i del que fan cadascun d'ells és un factor clau per crear escenaris escolars amb més capacitat per afavorir l'èxit escolar de l'alumnat.

d) Els fills i filles de famílies migrades a Catalunya escolaritzats tenen barreres comunicatives que els fa més difícil l'èxit escolar.

2.3. La perspectiva metodològica.

En el nostre treball ha estat necessari tenir en compte l'influència del context cultural, social i relacional per a comprendre la realitat estudiada i formular propostes de superació..

La perspectiva metodològica que hem adoptat ve marcada per l'objecte d'estudi i l'apropament que s'ha fet a la realitat social. Creiem que és una perspectiva adient per comprendre i interpretar la realitat social i canviar-la. S'han usat tècniques qualitatives i quantitatives de forma integradora segons precisava l'objecte d'estudi (Cook y Reichard,1986). Les tècniques qualitatives ens ha permès analitzar diferents formes d'entendre la comunicació, les pràctiques educatives i de suport escolar així com el sentit que se li dona a oferir possibilitats d'èxit escolar i personal tant a l'alumnat del país com a l'estranger escolaritzat. Les tècniques quantitatives ens han permès dissenyar un context socioeducatiu que emmarca el pensament i l'acció dels implicats, interpreta els seus discursos de forma contextualitzada i obre la perspectiva als referents socioeconòmics, organitzatius i formatius que els justifica. La metodologia integradora en les tècniques evita que la informació recollida es converteixi en un anàlisi de discursos al que se li dona sentit només que al significat literal obtingut. Busca amb la complementarietat de tècniques passar a valorar el discurs com a fet social concret que es dona en el si de relacions socials concretes amb la funció exacta d'incidir en la pràctica social que es desenvolupa en un entorn concret.

2.4. Població objecte d'estudi

Per elaborar la població objecte d'estudi s'ha demanat al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya les dades del que s'anomena *zones educatives*, creades per aquesta institució en l'any 2008[7] com a prova pilot i ampliades successivament als anys

[7] RESOLUCIÓ EDU/3071/2008, de 3 d'octubre, per la qual s'estableix el pla pilot de zones educatives i es regulen amb caràcter experimental l'organització i funcionament de les zones. *(Pàg. 77566)*

2009 i 2010 passant de nou zones a l'any 2008, a 18, l'any 2009 fins a 27 zones a tot el territori català al 2010 a la llum de la Llei d'Educació de Catalunya[8]. En total, les 27 zones escolaritzen 553.944 alumnes en un total de 2.770 centres i compten amb una plantilla docent de 43.963 persones. (Veure annex1)

Les característiques de cooperació i de vetlla de la cohesió social d'aquesta organització promoguda per l'administració educativa central ens ha fet pensar que els agents que actuen en aquest marc administratiu tenen el millor escenari estructural possible per establir una comunicació eficaç entre els agents educatius que millori les condicions d'èxit de tota la població escolar que inclouen i és en aquest escenari a on centrat la investigació considerant que el marc normatiu, la infraestructura creada al respecte: directors i directores de zones, ubicació física d'aquestes persones, temps, creació d'espais comuns amb altres administracions, etc. facilitaria un context afavoridor no només administratiu sinó escolar i familiar. Per tant hem partit de les millors condicions per comunicar-se i treballar conjuntament en favor de l'èxit escolar. Segon el propi Departament d'Educació:

Les zones educatives, a causa de la seva proximitat amb el territori, detecten amb major facilitat les diferents necessitats educatives. A partir d'aquí Educació i les administracions locals, corresponsables de l'educació de cada zona, poden actuar de forma més directa. Entre les principals funcions de les zones educatives destaca la d'elaborar el mapa escolar amb l'oferta de centres i d'ensenyaments que els ciutadans d'aquella zona determinada tenen a la seva disposició. A banda, treballa per aconseguir millorar els resultats educatius de l'alumnat del territori, fomentar l'escolarització equilibrada entre els centres i reduir l'abandonament prematur. La cohesió social, l'igualtat d'oportunitats, la innovació i l'eficàcia en l'ús i gestió dels recursos públics també són eixos clau del projecte. Per això, cal que Educació i les administracions locals promoguin la implicació dels diferents agents de l'entorn –famílies, centres, entitats socials, lúdiques o esportives- a través de xarxes de cooperació. La zona educativa serà l'encarregada d'elaborar un projecte específic en què, a partir de la realitat concreta, detecti quines són les potencialitats per tal de fomentar-les i quines les mancances per tal d'invertir-les.

Cada territori, a partir d'aquesta eina d'autonomia, pot impulsar recursos específics de la zona, com ara espais de benvinguda educativa, aules externes o aules hospitalàries. Un cop definides les estratègies es posaran a la pràctica i acabat el període d'actuació es durà a terme una autoavaluació per mesurar-ne els resultats.

Les zones educatives seleccionades

Per tal d'abordar l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, s'ha plantejat una anàlisi de la comunicació famíla-escola-serveis socioeducatius en deu municipis catalans amb un volum significatiu de població estrangera escolaritzada. La selecció d'aquests municipis en les seves zones educatives corresponents no ha estat adreçada a l'obtenció d'una mostra representativa respecte al conjunt de municipis catalans (ja que una mostra així superaria l'abast d'aquest projecte), sinó a l'obtenció d'una mostra que permeti analitzar l'estat de la comunicació i el treball cooperatius entre els tres agents educatius implicats en contextos

[8] Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (DOGC 16 de juliol; entrada en vigor dia 17 de juliol de 2009)

locals diferenciats. S'han tractat de municipis amb dimensions diferents i amb característiques sociodemogràfiques diferenciades.

És per aquesta raó que de les 27 zones educatives establertes al tot el territori català hem seleccionat deu zones educatives que responen els següents criteris: diferents anys de creació de la zona educativa; diferents comarques i nombre d'habitants superior a 100.000 habitants; nombre de centres escolars d'ensenyament infantil i primari de caràcter públic ubicats en municipis grans i petits amb un ampli percentatge d'alumnat escolaritzat immigrat que va de 5% al 95%..

Respecte a l'alumnat escolaritzat immigrats hem considerat que segons l'Institut d'Estadística de Catalunya[9] *els estrangers residents a Catalunya al 2010 són 1.198.538 persones, nombre que representa el 16% del total de la població, segons dades del Padró municipal d'habitants i pel que fa al lloc de naixement, la població nascuda a Catalunya és de 4.709.911 persones (62,7%), la nascuda a la resta de l'Estat d'1.488.103 (19,8%) i la nascuda a l'estranger d'1.314.367 (17,5%).* D'aquest col·lectiu considerat estranger hem de remarcar que els dos grups de major nombre de persones que viuen a Catalunya són procedents de països d'Amèrica llatina (317.804) i del Marroc (246.921) a l'any 2010. Aquests dos grups són els de major presència en els centres estudiats..

Atenent als criteris assenyalats i buscant donar veu a les zones educatives de tota Catalunya hem seleccionat: Lleida, Tarragona, Igualada, Ripoll, Mataró, Terrassa, Rubí, Cornellà, Hospitalet i Barcelona, que tot i no ser definida com a zona educativa hem considerat que donat la importància de la població escolaritzada, l'extensió, l'alt percentatge d'alumnat immigrat i la importància de la ciutat en el context català calia fer un estudi específic per tenir una visió més aproximada de la realitat catalana. D'altra banda, per criteris d'oportunitat hem deixat per una segona fase de la investigació les zones educatives de les comarques de Terres d'Ebre i Alt Pirineu.

Comarques segons el Pla Territorial de Catalunya	**Habitants**	**Població de Catalunya**	**Zona educativa**	**Període de creació**	**Municipi**
Ponent-comarques de Lleida	154.524	2.1%	Segrià	2008-09	Lleida
Camp de Tarragona	599.804	8.4%	Tarragonès	2010-11	Tarragona
Comarques centrals	501.468	7%	Anoia	2010-11	Igualada
Comarques gironines	716.858	10%	Ripollès	2008-09	Ripoll
	4.928.852	67%	Maresme	2008-09	Mataró
			Vallès Occ.	2010-11	Terrassa
			Vallès Occ.sud	2010-11	Rubí
			Baix Llobregat	2010-11	Cornellà
			Hospitalet Ll.	2009-10	Hospitalet
			Barcelonès		Barcelona
Alt Pirineu	76.828	1,07%		2010-11	
Terres de l 'Ebre	190.860	2,6%		2010-11	

Taula 1. Zones educatives seleccionades segons nombre d'habitants i percentatge de població i escoles segons distribució per la geografia catalana.

[9]Institut d'Estadistica de Catalunya (2010): http://www.idescat.cat/novetats/?id=919

Els centres escolars

La tècnica de mostreig utilitzada ha estat intencional seguint criteris establerts i accessibilitat segons processos de negociació.

Hem estudiat deu centres escolars públics d'infantil i primària de les zones educatives seleccionades. Han estat escoles ubicades en contextos urbans, d'una, dues i tres línees d'alumnes amb un rang d'alumnat escolaritzat immigrat d'entre 4% a 95%, dels quals el 60% tenen més del 70% d'alumnat immigrant escolaritzat, el 20% de centres tenen entre 25 i 30% d'alumnat immigrant i la resta menys del 5% per tal de cobrir un ampli ventall de situacions escolars que ens permetessin apropar-nos a una realitat escolar multicultural com és l'actual i conèixer la situació comunicativa de les famílies, del professorat i dels serveis socioeducatius que intervenen en aquesta escolarització.

En les escoles hem entrevistat a les directores i directors dels centres que tinguessin escolaritzats alumnes procedents d'altres països en el percentatge establert; també als representants de les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) i representants de Federació d'AMPAS a Catalunya (FAPAC), així com a famílies tant autòctones com immigrades i als seus fills i filles que, com alumnes, han expressat el que ells pensen sobre aquesta comunicació i el seu propi èxit. Per a més informació sobre la distribució dels centres escolars d'ensenyament infantil i primari a Catalunya segons comarques, població i percentatge d'escoles veure annex 2.

ZONES EDUCATIVES DE CATALUNYA	ENTITATS MUNICIPALS	RESPONSABLES	ESCOLES D'INFANTIL PRIMÀRIA PÚBLIQUES
SEGRIÀ Lleida ciutat	Ajuntament de Lleida Institut Municipal d'Educació (IME)	Cap de Secció de Programes Educatius. IME	Escola Joan XXIII de Lleida ciutat
VALLÈS OCCIDENTAL Terrassa	Ajuntament de Terrassa Àrea d'Educació(PAME)	Cap de promoció i Innovació Educativa:IME	Escola Les Arenes de Terrassa.
VALLÈS OCCIDENTAL SUD Rubí	Ajuntament de Rubí Àrea d'Educació	Coordinadora de l'Àrea d'Educació .IME	Escola 25 de Setembre de Rubí
MATARÓ Mataró ciutat	Ajuntament de Mataró Institut Municipal d'Educació (IME)	Directora de l' Institut Municipal d'Educació. IME	Escola Camí del Mig de Mataró
HOSPITALET DE LLOBREGAT Hospitalet de Llobregat	Ajuntament d'Hospitalet de Llobregat Àrea d'Educació	Cap de Servei d'Educació. Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat	Escola Pau Vila d'Hospitalet de Llobregat
BAIX LLOBREGAT Cornellà	Ajuntament de Cornellà Àrea d'Educació	Coordinadora dels serveis educatius. Ajuntament de Cornellà Tècnica d'Educació. Dept de Polítiques de família	Escola Torre de la Miranda de Cornellà
ANOIA Igualada	Ajuntament d'Igualada Àrea d'Educació	Tècnic d'Educació de l'Ajuntament d'Igualada	Escola Pare Ramon Castelltort d'Igualada
TARRAGONÈS Tarragona	Ajuntament de Tarragona Institut Municipal d'Educació de Tarragona (IMET)	Director de l'IME	Escola Cèsar Augusto de Tarragona
RIPOLLÈS Ripoll	Ajuntament de Ripoll Institut Municipal d'Educació	Directora del Consorci de Benestar Social del Ripollès Regidora delegada d' Educació	Escola Joan Maragall de Ripoll
BARCELONA Ciutat	Ajuntament de Barcelona Àrea d'Educació	Director dels Serveis a les Persones .Ajuntament de Barcelona. Districte de Ciutat Vella Directora del Consorci d'Educació de Barcelona	Escola Collaso i Gil de Ciutat Vella

Taula 2. Població estudiada. Zones educatives, centres, entitats locals i representants municipals que han participat de la investigació.

El perfil de les directores i directors dels centres seleccionats ens ha permès apropar-nos a professionals de la docència amb formació de mestres dels quals sis són dones i quatre són homes, dels quals la meitat supera els cinquanta anys i la resta són menors amb diferents estadis d'experiència en aquestes etapes. Un 30% tenen menys de 15 anys d'experiència docent, un altre 30% tenen entre 16 i 25 anys i un 40% dels directors tenen més de 29 anys arribant quatre dels deu directors a 38 anys. Respecte a la seva permanència al centre i el seu coneixement del centre i del context educatiu, familiar i socioeducatiu del l'alumnat el 50% dels directors i directores participants han estat mestres o han portat la direcció del centre de 6 a 15 anys, un 20% formen part del claustre menys de 6 anys com a docents o directors novells, un 10% estan exercint en el mateix centre d'entre 16 a 25 anys i un 20% ho són més de 27 anys.

Els serveis socioeducatius municipals

Els representants municipals han estat catorze. En alguns municipis hem recollit informació de dos departaments per la seva implicació en el procés educatiu i social que afecta a famílies immigrades. És el cas del Consorci de Benestar Social del Ripollès o del representant del Consorci d'Educació de Barcelona.

Les famílies

En quant a l'àmbit de les famílies hem recollit informació a tres nivells: a) A nivell de Catalunya, hem donat veu a la Federació d'Associacions de Mares i Pares de Catalunya (FAPAC), recavant l'opinió del seu Vicepresident i a cinc representants de Coordinadores de Associacions de Mares i Pares de diversos municipis catalans; b) a nivell d'escola ho hem fet amb els representants de les Associacions de Mares i Pares de cadascuna de les escoles estudiades i c) a nivell específic hem parlat amb 8 famílies tant autòctones com a 13 immigrades que tenen fills i filles escolaritzades en aquests els mateixos centres i formaven part de la cultura estrangera majoritària al centre.

ZONES EDUCATIVES DE CATALUNYA	ESCOLES PÚBLIQUES	AMPAS	FAMÍLIES	ALUMNES
SEGRIÀ Lleida ciutat	Escola Joan XXIII de Lleida ciutat Directora	1 mare immigrant membre de l'AMPA	3 mares: 2 immigrants 1 autòctona	4 alumnes immigrants de 6è curs
VALLÈS OCCIDENTAL Terrassa	Escola Les Arenes de Terrassa. Directora	1 mare autòctona membre de l'AMPA	3 mares: 2 autòctones 1 immigrant	4 alumnes de 6è curs: 2 immigrants 2 autòctons
VALLÈS OCCIDENTAL Rubí	Escola 25 de Setembre de Rubí Directora	1 mare membre de l'AMPA	1 pare i 3 mares immigrats 3 mares autòctona	4 alumnes de 6è curs: 2 autòctons 2 immigrants
MATARÓ Mataró ciutat	Escola Camí del Mig de Mataró Directora	1 mare autòctona membre de l'AMPA	1 mare immigrant	7 alumnes autòctons de 6è curs
HOSPITALET DE LLOBREGAT Hospitalet de Llobregat	Escola Pau Vila de l'Hospitalet de Llobregat Director	1 mare autòctona membre de l'AMPA	1 mare immigrant	4 alumnes immigrants de 6è curs

BAIX LLOBREGAT Cornellà	Escola Torre de la Miranda de Cornellà Director	3 mares autòctones membres de l'AMPA La presidenta, la secretària i la tresorera.	2 mares: 1 mare immigrant 1 mare autòctona	5 alumnes de 6è curs: 3 immigrants 2 autòctons
ANOIA Igualada	Escola Pare Ramon Castellfort d'Igualada Directora	2 mares autòctones membres de l'AMPA. Administrativa Coordinadora de menjadors escolars.	1 pare autòcton 2 mares: 1 immigrant 1 autòctona	6 alumnes de 6è curs: 5 autòctons 1 immigrant
TARRAGONÈS Tarragona	Escola Cèsar August de Tarragona Director	1 dona contracte per l'Ajuntament. Secretària de l'AMPA	1 mare immigrant	6 alumnes de 6è curs: 3 immigrants 3 autòctons
RIPOLLÈS Ripoll	Escola Joan Maragall de Ripoll Directora	1 mare membre de l'AMPA	2 mares immigrants	6 alumnes de 6è curs: 4 autòctons 2 immigrants
BARCELONA Ciutat	Escola Collaso i Gil de Ciutat Vella Director	1 pare i 2 mares membre de l'AMPA El President	1 mare immigrant	4 alumnes de 6è curs immigrants
TOTAL	**10**	**15**	**21**	**46**

Taula 3. Famílies seleccionades, AMPAS i alumnes

Pel que fa als pares i mares entrevistats, podem dir que: la majoria són dones (93,3%) i que només un 6,7% són homes; tenen entre 26 i 46 anys, representats amb un 46,7% entre 26 i 35 anys i 46,7% entre 36 i 46 anys; la majoria són estrangers (20% de Senegal, 20% del Marroc, 6,7% d'Algèria i 6,7% de Cuba) i que tots tenen almenys un fill al centre (33,3% dos fills, 20% 3 fills i 46,7% un fill).

En relació al nivell formatiu dels pares i mares entrevistats la majoria no han contestat la pregunta, un 26,7% (mares) ha superat el batxillerat, un 13,3% són llicenciats i un percentatge similar ha superat els estudis primaris, i només un 6,7% té l'EGB. En canvi les seves parelles tenen major formació: 13,3% són llicenciats, un 20% tenen formació professional i 26,7% han superat el batxillerat.

Quasi totes les persones entrevistades treballen (66,7%) encara que el percentatge de les seves parelles és superior (73,3%)

<table>
<tr><th>EDAT</th><th>GÈNERE</th><th>LLOC DE NAIXEMENT</th><th>NOMBRE DE FILLS</th><th>NOMBRE DE FILLS AL CENTRE</th><th>FORMACIÓ</th><th>TREBALLA</th><th>FORMACIÓ DE LA PARELLA</th><th>TREBALLA LA PARELLA</th></tr>
<tr><td>46,7% entre 26 i 35 anys.</td><td rowspan="2">93,3% són dones.</td><td>40% són autòctons.</td><td>60% té dos fills.</td><td>33,3% tenen dos fills al centre.</td><td>26,7% han superat el Batxillerat.</td><td rowspan="3">66,7% Treballa.</td><td>26,7% han acabat el batxillerat.</td><td>73,3% treballa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">46,7% entre 36 i 46 anys.</td><td rowspan="2">53.4% són estranger:
• 20% de Senegal
• 20 del Marroc
• 6,7% d’Algèria
• 6,7% de Cuba</td><td rowspan="2">26,7% té tres fills.</td><td rowspan="2">20% tenen 3 fills al centre.</td><td>13,3% són llicenciats.</td><td>20% tenen formació professional.</td><td rowspan="2">13,3% no treballa.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">6,7% és homes</td><td>13,3% tenen estudis primaris.</td><td>13,3% són llicenciats.</td></tr>
<tr><td>6,7% no ha contestat la pregunta.</td><td>6,7% no ha contestat la pregunta.</td><td>13,3% té un fill.</td><td>46,7% tenen 1 fill al centre.</td><td>6,7% tenen el graduat escolar (EGB).
40% no ha contestat la pregunta.</td><td>33,3% no treballa.</td><td>6,7% tenen estudis primaris.</td><td>13,3% no ha contestat la pregunta</td></tr>
</table>

Taula 4. Perfil dels pares i mares entrevistats

Pel que fa a les persones entrevistades que pertanyen a l’AMPA podem dir que de les 10 membres de les AMPAS entrevistades: la majoria són dones (78,6%) i només un 21,4% són homes; que les seves edats oscil·len entre els 30 i 52 anys, sent el 51,1% entre 30 i 40 anys i el 42,9% entre 43 i 52 anys; casi totes són autòctones (92,9%) mentre només 7,1% són estrangers; i que la majoria tenen entre dos o tres fills al centre (84,6%).

En relació al càrrec que ocupen dins de l’AMPA, la majoria són presidents/es (42,9%), un 29,5% són secretaris/es i un 14,3% representen als tresorers/es o als membres. Un gran percentatge d’aquestes persones treballen actualment (85,5%) i es troben a l’atur un 14,3%. En canvi, si parlem de les seves parelles, un 64,3% estan treballant, el que fa, que el percentatge de parelles que estan a l’atur sigui més alt (35,7%).

El nivell formatiu dels membres de l’AMPA enquestats, en general és alt, un 42,9% són llicenciats, seguit d’un 14,3% de diplomats i d’un 21,4% de graduats de formació professional. La resta de membres tenen formació ocupacional (14,3%) o han superat l’ESO (7,1%). Sobre les seves parelles podem esmentar que la majoria són llicenciats (42,9%) o tenen Formació Professional (29,5%), que només un 14,3% ha superat l’educació general bàsica (EGB) i que un percentatge similar no ha contestat la pregunta.

<table>
<tr><th>EDAT</th><th>GÈNERE</th><th>LLOC DE NAIXEMENT</th><th>CÀRREC</th><th>NOMBRE DE FILLS AL CENTRE</th><th>FORMACIÓ</th><th>TREBALLA</th><th>FORMACIÓ DE LA PARELLA</th><th>TREBALLA LA PARELLA</th></tr>
<tr><td rowspan="2">57,1% entre 30 i 40 anys.</td><td rowspan="2">78,6% són dones.</td><td rowspan="2">92,9% són autòctons.</td><td>42,9% ocupant el càrrec de president/a.</td><td rowspan="2">69,2% tenen dos fills al centre.</td><td>42,9% són llicenciats.</td><td rowspan="3">85,7% treballa</td><td>42,9% són llicenciats</td><td rowspan="2">64,3% treballa</td></tr>
<tr><td>29, 5% el càrrec de secretari/a</td><td>21,4% Formació professional.</td><td rowspan="3">29,5% tenen Formació professional.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">42,9% entre 43 i 52 anys</td><td rowspan="3">21,4% són homes</td><td rowspan="3">7,1% són estranger</td><td rowspan="2">14,3% són membres</td><td rowspan="2">15,4% tenen 3 fills al centre</td><td>14,3% són diplomats</td><td rowspan="3">35, 7% no ha contestat la pregunta</td></tr>
<tr><td rowspan="2">14,3% tenen Formació ocupacional.</td><td rowspan="3">14,3% no treballa</td><td rowspan="2">14,3% tenen el graduat escolar (EGB).</td></tr>
<tr><td>14,3% són tresorer/a.</td><td>15,4% tenen 1 fill al centre</td><td>7,1% tenen el graduat de l’ESO.</td><td>14,3% no han contestat la pregunta</td></tr>
</table>

Taula 5. Perfil dels representants de les Associacions de Mares i Pares dels centres estudiats als que sel's ha entrevistat

Pel que fa als alumnes entrevistats hem de dir que les poblacions a les que pertanyen són: Mataró (16,75%), Igualada, Ripoll i Tarragona (14,9% respectivament). El 11,9% viuen a Cornellà de Llobregat i la resta dels alumnes viuen en Lleida, Terrassa i L’Hospitalet de Llobregat (9,5%) essent la resta de Barcelona del barri del Raval a on hi ha major concentració de famílies immigrades a la ciutat. El 52,4% són dones i el 47,6% són homes. El 56% dels alumnes són d’origen autòcton i el 44% són d'altres països com; països llatinoamericans (4,8% Colòmbia, 2,4% Argentina, Brasil, Bolívia, República Dominicana), de Romania (4,8%), Senegal (2,4%) i de Xina (2,4%).En relació al nombre de germans dels entrevistats la major part tenen només un/a germà/ana (45,2%). El 26,2% tenen dos germans/es, el 11,9% tenen tres germans i només 2,4% tenen cinc germans. Hi ha un 11,9% dels alumnes que són fills únics. Sobre la formació dels seus pares i mares, la majoria dels alumnes no saben quins són els seus estudis (entre un 47,6% i un 59,5%).

En el cas del centre de Rubí s'han fet observacions de les situacions intercomunicatives quotidianes, entrevistant en profunditat a tos els integrants del centre: directora; mestres;membres de l'AMPA, pares, mares i alumnes autòctones i d' altres països per tal de conèixer en la realitat del dia a dia quines són les seves interaccions comunicatives. Aquestes interaccions han quedat reflectides en un dvd que ens serveix de material d'anàlisi i de material rellevant per a la reflexió i millora de la pràctica i la formació continua i inicial dels docents.

Respecte als alumnes que han participat en l'investigació el seu perfil es descriu en la següent taula:

<table>
<tr><th>POBLACIÓ</th><th>GÈNERE</th><th>EDAT</th><th>LLOC DE NAIXEMENT</th><th>LLENGUA MATERNA</th><th>NOMBRE DE GERMANS</th><th>FORMACIÓ DE LA MARE</th><th>FORMACIÓ DEL PARE</th></tr>
<tr><td rowspan="2">9,5% Lleida</td><td rowspan="7">52,4% dones</td><td rowspan="7">83,3% tenen 11 anys</td><td>52,4% són autòctons</td><td>50% parlen castellà</td><td rowspan="3">45,2% tenen un germà/ana</td><td rowspan="2">47,5% no saben quins són els estudis de les seves mares</td><td rowspan="2">59,5% no saben quins són els estudis dels seus pares</td></tr>
<tr><td>11,9% són d’Equador</td><td>16,7% parlen català</td></tr>
<tr><td>9,5% Terrassa</td><td>9,5% són del Marroc</td><td>9,5% són bilingües (parlen castellà i català)</td><td>14,3% tenen estudis secundaris</td><td>14,3% tenen estudis primaris</td></tr>
<tr><td rowspan="2">16,7% Mataró</td><td>4,8% són de Colòmbia</td><td rowspan="2">7,1% parlen àrab</td><td rowspan="4">26,2% tenen 2 germans/es</td><td rowspan="2">11,9% tenen estudis primaris</td><td rowspan="2">11,9% tenen estudis secundaris</td></tr>
<tr><td>4,8% són de Romania</td></tr>
<tr><td>14,3% Igualada</td><td>2,4% són de Xina</td><td rowspan="2">4,8% són bilingües (català i àrab)</td><td>11,9% són llicenciades</td><td rowspan="2">7,1% són llicenciats</td></tr>
<tr><td rowspan="2">14,3% Ripoll</td><td rowspan="6">47,6% homes</td><td rowspan="6">16,7% tenen 12 anys</td><td>2,4% són de Senegal</td><td>11,9% tenen 3 germans</td><td rowspan="2">7,1% són diplomades</td></tr>
<tr><td>2,4% són del Brasil</td><td rowspan="2">4,8% parlen xinès</td><td rowspan="3">11,9% són fills únics</td><td rowspan="3">4,8% han acabat el batxillerat</td><td rowspan="3">4,8% han acabat el batxillerat</td></tr>
<tr><td rowspan="4">11,9% Cornellà de Llobregat</td><td rowspan="2">2,4% són de Rep. Dominicana</td><td rowspan="4">4,8% parlen senegalès</td><td rowspan="4">2,4% tenen 5 germans</td><td rowspan="4">2,4% tenen formació professional</td><td rowspan="4">2,4% són diplomats</td></tr>
<tr><td>2,4% són d’Argentina</td></tr>
<tr><td>2,4% són de Bolívia</td></tr>
</table>

Taula 6. Perfil de l'alumnat escolaritzat en els centres estudiats

Pel que fa a les poblacions d’on són els alumnes entrevistats, la majoria són de: Mataró (16,75%), Igualada, Ripoll i Tarragona (14,9% respectivament). El 11,9% viuen a Cornellà de Llobregat i la resta dels alumnes viuen en Lleida, Terrassa i L’Hospitalet de Llobregat (9,5%).

La diferencia de percentatge, en relació al sexe dels participants no és molt elevada, el 52,4% són dones i el 47,6% són homes, la majoria dels alumnes són d’origen autòcton i la resta són de països llatinoamericans (4,8% Colòmbia, 2,4% Argentina, Brasil, Bolívia, República Dominicana), de Romania (4,8%), Senegal (2,4%) i de Xina (2,4%).

Sobre la llengua materna, la meitat dels nois/es entrevistats manifesta que és el castellà, el 16,7% manifesten parlar el català. Hi ha un percentatge important que es consideren bilingües, ja sigui de castellà i català (9,5%) o de català i àrab (4,8%). La resta d’entrevistats reconeixen com a llengua materna: el xinès, el senegalès en un 4,8%.

En relació al nombre de germans dels entrevistats la major part tenen només un/a germà/ana (45,2%). El 26,2% tenen dos germans/es, el 11,9% tenen tres germans i només 2,4% tenen cinc germans. Hi ha un 11,9% dels alumnes que són fills únics.

Sobre la formació dels seus pares i mares, la majoria dels alumnes no saben quins són els estudis dels seus progenitors (entre un 47,6% i un 59,5%, depenen del sexe del pare/mare). Si fent una comparació entre les estudis de les mares i els estudis dels pares, poden esmentar que tenen més o menys el mateix nivell de formació.

Tots els alumnes entrevistats cursen el sisè grau de primària, el 90,5% afirma que no ha repetit cap curs mentre el 7,1% diu que sí. Pel que fa al perfil acadèmic dels participants, podem dir que tots es consideren bons estudiants, a causa de les seves qualificacions que són bastants altes. El 21,3% té com a nota mitjana excel·lent, 45,2% notable i el 33,3% bé.

En relació a les assignatures de millor i pitjor rendiment, podem dir que les assignatures de ciències (matemàtiques, naturalesa i medi, informàtica...) són considerades de millor i pitjor rendiment: El 35,8% diu que són les de millor rendiment mentre el 42,9% les considera de pitjor rendiment. Així com, les assignatures relacionades amb l'aprenentatge dels idiomes: 19% esmenta que són de millor rendiment, mentre el 23,8% de pitjor rendiment. Hi ha un 4,8% del alumnes entrevistats que considera que no té cap assignatura de pitjor rendiment.

<table>
<tr><th>ASSIGNATURES DE MILLOR RENDIMENT</th><th>ASSIGNATURES DE PITJOR RENDIMENT</th><th>NOTA MITJANA</th><th>REPETICIÓ</th><th>DOMINI DE CASTELLÀ I/O CATALÀ</th><th>ACTIVITATS EXTRAESCOLARS</th></tr>
<tr><td>35,8% assignatures de ciències</td><td>42,9% assignatures de ciències</td><td rowspan="2">45,2% Notable</td><td rowspan="2">90,5% No</td><td>73,8% català i castellà</td><td>47,6% fa una activitat extraescolar</td></tr>
<tr><td>21,4% educació física</td><td>23,8% idiomes</td><td rowspan="2">9,5% castellà</td><td rowspan="2">31% no contesta</td></tr>
<tr><td>19% idiomes</td><td>7,1% educació física</td><td rowspan="2">33,3% Bé</td><td rowspan="2">7,1% Sí</td><td>9,5% català</td><td>16,7% no fa cap activitat extraescolar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">7,2% assignatures artístiques</td><td>7,1% música</td><td rowspan="2">21,4% Excel·lent</td><td rowspan="2">2,4% no contesta</td><td rowspan="2">7,1% no contesta</td><td>2,4% fa dos activitats</td></tr>
<tr><td>4,8% cap assignatura</td><td>2,4% fa tres activitats</td></tr>
</table>

Taula 7. Percepció de l'alumnat sobre el seu rendiment

Sobre el domini de les dues llengües que es parlen a Catalunya, un alt percentatge (73,8%) es considera bilingües, mentre un 19% es reconeix amb el domini d'una de les dues llengües (castellà o català).

Pel que fa a la realització d'activitats extraescolars, la majoria dels nois/es fan al menys una activitat (47,6%). No obstant això, un percentatge bastant significatiu (16,7%) no fa cap activitat extraescolar. Els alumnes que fan dues o tres activitats extraescolars representen un percentatge menor (2,4%)

2.5. Treball de camp

La contactació i negociació amb els col·lectius estudiats.Tècniques de recollida d'informació i instruments. Criteris de validesa: Revisió per jutges; Saturació dels discursos;Triangulació de fonts, instruments, agents; Intersubjectivitat de l'equip investigador.

En quant el treball de camp específic per aquesta investigació es va iniciar a l'abril de 2009 amb un primer estudi exploratori resultant del IV Seminari sobre: La Relació família-escola-immigració. L'Influència de la comunicació família-escola a l'èxit escolar de l'alumnat immigrant, organitzat pel nostre grup d'investigació GIAD/dins de la línia EDI (Escola-Diversitat-Immigració)[10] i ha acabat el 12 de maig amb l'entrega d'aquest informe. Durant cinc anys l'equip d'investigació ha organitzat seminaris i publicat els seus resultats com a mostra de la seva dedicació a l'estudi del tema. D'aquest espai de reflexió i debat entre mestres, directius, famílies i professionals del món educatiu, de la informació recollida mitjançant enquestes a mestres d'escoles de diferents municipis catalans i de l'àmplia revisió bibliogràfica que ha realitzat l'equip investigador s'han elaborar els primers guions que han servit per construir els instruments de recollida d'informació que necessitaven.

Durant els mesos de maig 2009 a setembre 2009 s'han elaborat aquells instruments adients per assolir els objectius de la investigació. Així s'han construït dos qüestionaris semioberts adreçat el primer als equips directius dels centres:directores i directors de les escoles seleccionades, caps d'estudis o secretaris acadèmics i un segon adreçat a les famílies de nens i nenes escolaritzats en aquells centres. Cadascun d'ells ha mantingut una estructura i un contingut comú per tal de poder triangular les fonts, però s'ha afegit l'especificitat del col·lectiu al que anava adreçat. S'han elaborat tres guions per a fer tres grups de discussió durant el mes de novembre de 2010 a directores i directors dels centres estudiats el primer; un segon grup amb els responsables municipals dels ajuntaments en el que s'ubiquen els centres escolars i un tercer grup format per les representants de les famílies (AMPA i FAPAC). En darrer lloc s'han dut a terme 30 entrevistes en profunditat amb els responsables municipals, membres de l'AMPA de cada escola, famílies concretes d'aquestes escoles tant autòctones com a immigrades i amb grups d' alumnes de sisè curs d'aquestes escoles per conèixer la seva opinió sobre el tema.

Els participants han estat: 16 representants municipals; 10 representants d'AMPAS als centres; 5 representants d'Associacions d'AMPAS i FAPAC; 7 mares autòctones i 14 nouvingudes; 10 directores/s i 46 alumnes de cicle superior de primària, fent un total de: 110 persones entrevistades

Descripció dels instruments aplicats

D'acord amb la metodologia qualitativa la investigació ha seguit el mètode amb les següents característiques: a) holístic, estudiant la realitat de forma global, sense fragmentar-la de forma que pugues desvirtuar-la o falsejar-la; b) deductiu-inductiu. Del Rincon, 1995) S'ha construït les categories, interpretacions i significats a partir d'informació obtinguda a partir des marcs teòrics inicials que varen ser presents en el moment de formular les preguntes dels diferents instruments i a partir de la informació que s'ha produït, obrint-nos a dades que es mostraven rellevants i espontànies; c) idiogràfic ja que la finalitat és comprendre la

[10] Veure http://hdl.handle.net/2445/9002

singularitat de la realitat investigada com a fets únics i singulars que es desenvolupen en un temps i en una circumstància i no establir lleis o causalitats que l'expliquin, la prediguin o la determinin; d) col·laboratiu ja que el diàleg intersubjectiu i les situacions d'interacció entre els membres de l'equip investigador ha estat una constant en les diferents fases de la investigació.

Seguint aquesta metodologia hem elaborat els instruments aplicats. Els qüestionaris QCOFES centres i QCOFES Famílies inicialment contenen una carta de presentació a on s'ha indicat el sentit i l'objectiu de l'instrument, garantint la confidencialitat de les dades i agraint la col·laboració dels participants, estructurant-se i desprès en sis blocs d'informació: Bloc 1 d'Informació General que ha recollit les dades que han permès dissenyar un perfil del col·lectiu al que anava adreçat; Bloc 2. Estat de la comunicació entre els tres col·lectius que ens ha permès conèixer la situació actual de la relació família-escola-serveis; Bloc 3. Les vies de comunicació. Aquest apartat ens ha permès conèixer no només quines són les més freqüents sinó també, i principalment, les més eficaces; Bloc 4. Les necessitats i expectatives de cada col·lectiu per tal de poder dissenyar noves propostes d'apropament i de millora de la situació; Bloc 5. Concepte d'èxit escolar i creences en torn a les possibilitats de millorar l'èxit escolar millorant la implicació dels tres col·lectius i el treball comú en un únic sentit; Bloc 6. Propostes de canvi que ja estan funcionant per veure els resultats, les possibilitats de valorar els espais que quedin per a noves propostes de millora[11].

La informació recollida mitjançant els qüestionaris s'ha complementat amb la tècnica de grups de discussió. En l'àmbit científic es considera un grup amb característiques específiques i un objectiu clarament delimitat. Es podria definir com una conversa dissenyada per obtenir informació d'una àrea definida d'interès, en un ambient permissiu i distès (Krueguer, 1991). En aquesta tècnica l'entrevistadora o entrevistador planteja una línia argumental a un grup de persones, entre sis i deu, prèviament desconegudes entre sí, que debaten els aspectes plantejats sota la direcció del moderador (Callejo, 2001). El moderador intervé el menys possible i deixa marge d'actuació als participants dels grup. Són els mateixos participants els que van complementant el diàleg i proporcionant informació precisa i rigorosa, aportant opinions sobre els aspectes de la conversa que ells consideren més rellevants. Mitjançant aquesta tècnica qualitativa es va poder obtenir informació en profunditat, valuosa i il·lustradora d'aspectes claus sobre l'estat de la comunicació entre els tres xarxes educatives: famílies, escoles i ajuntaments.

El disseny dels grups de discussió va tenir present les característiques dels participants, es a dir, en primer lloc, es van reunir persones que tenien ampli coneixement del tema i àmplia pràctica en cadascun dels seus àmbits de treball: (ajuntaments, escoles, ampas); en segon lloc cada grup va estar format per persones que varen tenir disponibilitat per participar i no es coneixien entre sí, tot i que compartien àmbit de treball. Es van realitzar tres sessions de cent vint minuts: una per cada grup de discussió a partir d'un guió previ que no coneixien per tal de no afavorir idees predeterminades ni elaborades per a les seves intervencions. Els guions que varen configurar la línea argumental de cadascun dels grups de discussió es poden veure a l'annex 4.

[11] Veure Annex 3: Qüestionari QCOFES centres (1); Qüestionari QCOFES famílies (2)

No es van fer més sessions, ja que es va arribar a la saturació de continguts en la discussió. El clima en que es van fer les sessions va ser molt natural i productiu, en el sentit que van influir uns amb els altres i van créixer en el seu intercanvi amb convergències i divergències que varen expressar. L'artifici de recollida d'informació en el cas dels grups de discussió és el llenguatge i es aquest mitjà el que ens permet accedir a les actituds, les percepcions i les motivacions dels participants. Per tal de recollir totes les intervencions s'han gravat les sessions i s'han transcrit per a l'anàlisi i la triangulació.

Pels grups de discussió es va seleccionar una mostra de tipus intencional segons la relació que les persones tenien amb l'objecte d'estudi (Rubio y Varas, 1997).Els participants varen ser: en el grup 1, directors i directores dels centres participants. En el grup 2, les famílies a través dels representants de la Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya i en el grup 3, els representants dels Ajuntaments dels municipis a on s'ubiquen els centres escolars estudiats. Han estat tres grups homogenis en tant que els participants compartien categoria professional, però amb una àmplia heterogeneïtat ja que partien de contextos, pràctiques i mirades diverses que enriquien el diàleg.

A més de la moderadora i dos membres de l'equip investigador, els participants als grups de discussió han estat els següents:

AJUNTAMENT						
Càrrec dins l'Ajuntament	Edat	Sexe	Anys d'experiència en la gestió	Anys d'experiència en l'àmbit educatiu	Formació	Municipi
Gerent Institut Municipal d'educació	43	Dona	10	20	Llicenciada Pedagogia	Vallès Oriental
Tècnica d'educació	38	Dona	6	10	Llicenciada Psicologia	Maresme
Cap de Promoció i Innovació Educativa	53	Home	6	28	Llicenciat Historia	Vallès Occidental
Tècnica d'Educació	50	Dona	29	30	Llicenciada Historia	Barcelona
Coordinació Àrea d'Educació	46	Dona	18	5	Pedagoga	Tarragonès

Taula 8. Responsables municipals participants en el grup de discussió

DIRECTORS/ES						
Funció al centre	Edat	Sexe	Anys de docència	Anys al centre	Titulació Acadèmica	Municipi
Director	46	Home	15	5	Magisteri	Cornellà
Directora	62	Dona	43	27	Magisteri	Vallès Occidental-Rubí
Directora	57	Dona	36	15	Magisteri	Lleida
Pedagog- Ex director	65	Home	35	25	Pedagogia	Lleida
Director	52	Home	26	12	Magisteri	Tarragona
Cap d'Estudis	31	Dona	6	2	Magisteri	Igualada
Cap d'Estudis	28	Dona	6	5	Magisteri Educació Especial	Igualada

Taula 9. Directius participants en el grup de discussió

COORDINADORS/ES AMPAS					
Funció a L'Ampa	Edat	Sexe	Anys a l'Ampa	Nombre membres a l'Ampa	Municipi
Secretària Junta directiva-Coordinadora Ampas Hospitalet de Llobregat	47	Dona	8	Junta 4	Hospitalet de Llobregat
Secretari Junta directiva-Vicepresident FAPAC	45	Home	5	Junta 7	Barcelona- Ciutat Vella
Vicepresidenta Junta directiva-Coordinadora d'Ampas de Sant Boi de Ll.	42	Dona	7	Junta 6, comissions, delegats i delegades de classe	Sant Boi de Llobregat
Vocal junta directiva – Presidenta FAMPAC de Cornellà	37	Dona	7	-	Cornellà de Llobregat
Vocal Junta directiva-vicepresidenta FAMPAC de Cornellà	35	Dona	7	Junta 4	Cornellà de Llobregat

Taula 10. Representants de coordinadores d'AMPAS i de la Federació d'Associacions de Mares i Pares de Catalunya

Ha estat a partir de les opinions i experiències expressades en els grups de discussió que hem cregut necessari realitzar entrevistes en profunditat sobre aspectes que calien major informació. S'han fet entrevistes semiestructurades als responsables municipals dels ajuntaments on s'ubiquen els centres estudiats; a membres representants de les Associacions de Mares i Pares de cada escola; a famílies concretes d'aquests centres, tant autòctones com a immigrades i a alumnes de sisè que han donat també la seva visió del tema.[12] Aquestes entrevistes han permès descriure amb més detall els fets estudiats i recollir

[12] Veure Annex 4: Guions pels Grups de discussió: directors, serveis socioeducatius i ampas.

les raons que els argumenten , així com les anècdotes i els exemples que deixen entreveure les creences i representacions que sobre el fenomen han elaborat els entrevistats[13].

Durant els mesos de setembre a febrer de 2010 s'ha dut a terme els procés de contactació, negociació i aplicació dels instruments elaborats.

Els primers contactes amb les escoles seleccionades s'ha fet a partir de la informació que aporta el Departament d'Educació a la seva web[14]. Conegudes les seves característiques i considerant el compliment dels criteris adoptats a la investigació hem concertat cites amb aquestes escoles que els complien i que varen estar disponibles a la col·laboració. És en elles a on s'ha aplicat el qüestionari QCOFES als directors i directores o, en el seu defecte, a algun membre de l'equip directiu.

En la conversa prèvia s'ha presentat el projecte d'investigació fent la negociació, en la que vàrem deixar clar els seus objectius, establir la seva participació, explicar el procés que seguiríem i acordar qui, com i quan participarien. El pacte de negociació va incloure l'ús i la confidencialitat de l'informació obtinguda. El procés d'aplicació dels instruments ha comptat amb la participació dels centres, de forma que ens han ofert la seva col·laboració contactant amb les famílies, amb els representants de les AMPAS i amb els alumnes de cicle superior de primària per a ser entrevistats (Santos Guerra, 1990).D'altra banda hem contactat amb responsables municipals de l'Àrea d'Educació o de l'IME desprès de fer un estudi de l'informació que sobre aquesta àrea hem recollit a les webs dels Ajuntaments corresponents. Concretament es va fer prèviament un estudi dels programes educatius que oferien a la població com a suport escolar per tal de conèixer el que ells fan i donen difusió i amb aquesta informació vàrem iniciar els guions per a les entrevistes. Desprès dels contactes realitzats i les negociacions establertes en cadascuna de les deu zones educatives seleccionades hem accedit a una escola, la seva AMPA, les seves famílies no participants a l'AMPA i els seus alumnes, així com a l´Ajuntament que fa el seu manteniment i dona suport a la seva comunitat educativa.

La validació d'instruments s'ha dut a terme mitjançant la saturació de discursos i la revisió per jutges. En la investigació qualitativa el criteri de validació més acceptat és el de saturació de discursos. La saturació s'assoleix quan els discursos i els marcs de referència es repeteixen; quan les diferents fonts i instruments no aporten noves informació que permetin nous elements d'anàlisi, quan els agents implicats a la investigació han dit tot el que han de dir. és a les hores quan es considera que es produeix la saturació de discursos per aquell àmbit i en aquells contextos. La tècnica de la triangulació de metodologies:qualitativa-quantitativa; de fonts: directors/es de centres; ampas, federació d'ampas, famílies autòctones i famílies immigrades, responsables municipals, alumne,equip investigador i la revisió de la literatura existent sobre el tema ens ha permès mitjançant el contrast i l'intersubjectivitat d'informacions arribar a la saturació que desitjàvem. Els instruments han passat la prova de revisió per jutges essent valorats per set experts de diferents àmbits: dos mestres d'educació infantil i primària; dos directors, una representant de l'AMPA, una mare i una responsable de serveis educatius. Amb els seus suggeriments es van modificar els instruments assenyalats.

---

[13] Veure Annex 5: Guions de les entrevistes a famílies, ampas i alumnes

[14] Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. http://www10.gencat.net/pls/ense_ensenyam/p01.menu

2.6. Anàlisi de dades. Programes emprats i Interpretació

Per a l'anàlisi de l'informació s'ha fet servir el mètode d'anàlisi de contingut amb suport informàtic del programa Nvivo per la part qualitativa i el programa SPSS per l'informació quantitativa. Amb el programa informàtic SPSS v17, per l'anàlisi de dades quantitatives s'ha analitzat la informació general i les preguntes escalars tipus Lickert, que ens han permès descriure les característiques de la mostra de la investigació, el context i l'opinió dels participants respecte als diferents indicadors investigats.
El programa informàtic NVivo 2.0, ens ha permès fer l'anàlisi de les dades qualitatives, que s'obtenen a partir de les preguntes obertes utilitzades dels diferents qüestionaris, entrevistes i grups de discussió i que es poden categoritzar de diverses formes: a) separació d'unitats de text (paràgrafs, oracions, línies o paraules rellevants per a la investigació), b) identificació i classificació d'unitats de text, i c) síntesi i agrupament d'unitats de text.

Han estat dos els tipus d'anàlisi fets: descriptius i explicatius o verificats. S'orienten a descriure i interpretar el fet estudiat. Ha seguit un procés holístic- inductiu-idiogràfic per arribar a la comprensió global del que s'estudia. No ha buscat lleis però si pautes, patrons, regularitats que ens permetin fer noves propostes.

Les unitats d'anàlisi han estat tots els textos gravats en àudio i vídeo transcrits:qüestionaris, entrevistes, grups de discussió i observacions de l'equip investigador. S'ha procurat maximitzar l'objectivitat de les inferències i de les categoritzacions. L'elaboració del sistema de categories ha tingut un enfocament molar, es a dir, unitats temàtiques. El procés d'elaboració ha tingut dos moments: un moment inicial o a priori en base al coneixement adquirit a la revisió bibliogràfica i al coneixement i experiència prèvia de l'equip investigador i un segon moment a posteriori, resultant del treball de camp i l'aplicació de la proposta de categories en acord interinvestigatiu. El sistema de categories definitiu ha estat el següent:

AGENTS IMPLICATS	INSTRUMENTS	CATEGORIES

Directors-es	*QCOFES Centres*	• Estat Comunicació
		  • Relació Comunicació i èxit
		  • Experiència comunicació fluïda
		  • Comunicació famílies diferents cultures
		  • Actuacions normatives
		  • Escola i entorn social
		• Vies de comunicació
		  • Comunicació i serveis externs
		  • Aplicació noves vies de comunicació
		• Necessitats i expectatives
		  • Coneixement programes suport escolar
		  • Necessitats i expectatives no resoltes
		  • Necessitats específiques alumnat immigrant
		• Èxit escolar
		  • Concepte
		  • Factors que afavoreixen l'èxit escolar
		• Propostes de canvi
		  • Treball cooperatiu F-E-S
		  • Vies de solució

	Grup de discussió Directors.es	• Estat Comunicació
		  • Relació Comunicació i èxit
		  • Comunicació E-F-SS
		  • Vies comunicació família
		  • Vies comunicació SS.
		• Necessitats i expectatives.
		  • Expectatives vers centre de les famílies
		  • Expectatives vers famílies dels centre
		  • Comunicació i participació família i escola
		• Èxit escolar

		• Concepte • Factors que afavoreixen l'èxit escolar • Relació rendiment alumne i participació • Satisfacció professorat-alumnat 6è • Millores respecte comunicació • Familia-escola • Escola-serveis socioeducatius
Famílies centre: autòctones i immigrades	QCOFES Famílies	• Vies comunicació • Experiència canvi per obrir noves vies • Necessitats i expectatives • respecte comunicació li agrada • respecte comunicació no li agrada • contribució de les famílies per millorar • Estat Comunicació • Relació Comunicació i èxit • Coneixement drets i deures famílies • Èxit escolar • Concepte • Satisfacció rendiment • Propostes • Solucions millora comunicació E-F-SS
Membres de l'AMPA de cada centre	Entrevista AMPA	• Relació comunicació i èxit • Concepte èxit • Grau comunicació E-F-SS • Vies comunicació amb escola • Vies comunicació amb famílies • Necessitats no resoltes de comunicació • Contribució Ampa per millorar comunicació
Membres de la FAPAC i Coordinadores	Grup de Discussió AMPAS	• Relació comunicació i èxit • Concepte èxit • Grau comunicació E-F-SS • Vies comunicació amb escola • Vies comunicació amb famílies • Necessitats no resoltes de comunicació • Contribució Ampa per millorar comunicació
Responsables municipals d'educació	Entrevista serveis socioeducatius Ajuntaments	• Programes exitossos • Difusió • Relació programa rendiment • Efecte sobre famílies • Avaluació programes • Col·laboració altres institucions • Relació consell escolar • Treball cooperatiu FES
	Grup de Discussió serveis socioeducatius Ajuntaments	• Programes exitossos • Difusió • Relació programa rendiment • Efecte sobre famílies • Avaluació programes • Col·laboració altres institucions • Relació consell escolar
Alumnes escolaritzats	Entrevista alumnes	• Participació pares i mares a l'Ampa • Agrada participació • Bona comunicació/relació professors/es i família. • professors/es i tu. • satisfacció rendiment acadèmic • Millorar notes • millorar la comunicació i el treball conjunt entre les famílies i l'escola • Estudis superiors • Passat aula acollida • Satisfacció aula acollida • Facilitat domini llengua

Taula 11. Sistema de categories deductives-inductives emprat

La tècnica de triangulació de fonts i instruments i la complementarietat de la metodologia integradora ens ha permès arribar a una aproximació vàlida per descriure les preguntes inicials de la investigació: si existeix o no comunicació entre els agents educatius estudiats; quines són les vies que fan servir; quina la seva eficàcia respecte a la seva finalitat de suport escolar; quines són les respostes a les necessitats de les escoles, de les famílies i dels alumnes. Hem detectat aquells elements que tots els implicats manifesten que influeixen en l'augment de possibilitats d'èxit escolar i no sempre hi són presents en la dinàmica quotidiana del món escolar. Aquests resultats ens han permès aportar una visió actual del que s'està fent al respecte i del que caldria fer per millorar la situació d'èxit escolar de tots els nens i nenes tant si són del país d'acollida com fills i filles de famílies d'altres països en una escola inclusiva com a la nostra.

3. RESULTATS

Els resultats s'han obtingut desprès de fer un doble nivell d'anàlisi: 1. un nivell sectorial en el que es recull la situació comunicativa de tots els centres, ajuntaments, ampas, famílies i alumnes que han participat a la investigació, descrivint la visió de cada agent des de la seva representació dels fets i 2. un nivell transversal en que s'ha contrastat la situació global dels cinc agents mitjançant la tècnica de la triangulació del seu pensament i de la seva acció per tal de captar amb el màxim rigor allò que passa en l'interacció comunicativa de: a) Família, en la que hem considerat pares, mares, ampas, federacions d'ampas; b) Ajuntaments, considerant els representants de l'àrea d'educació; c) Centres escolars, en els que hem considerat els membres de l' equip directiu dels centres i l'alumnat.

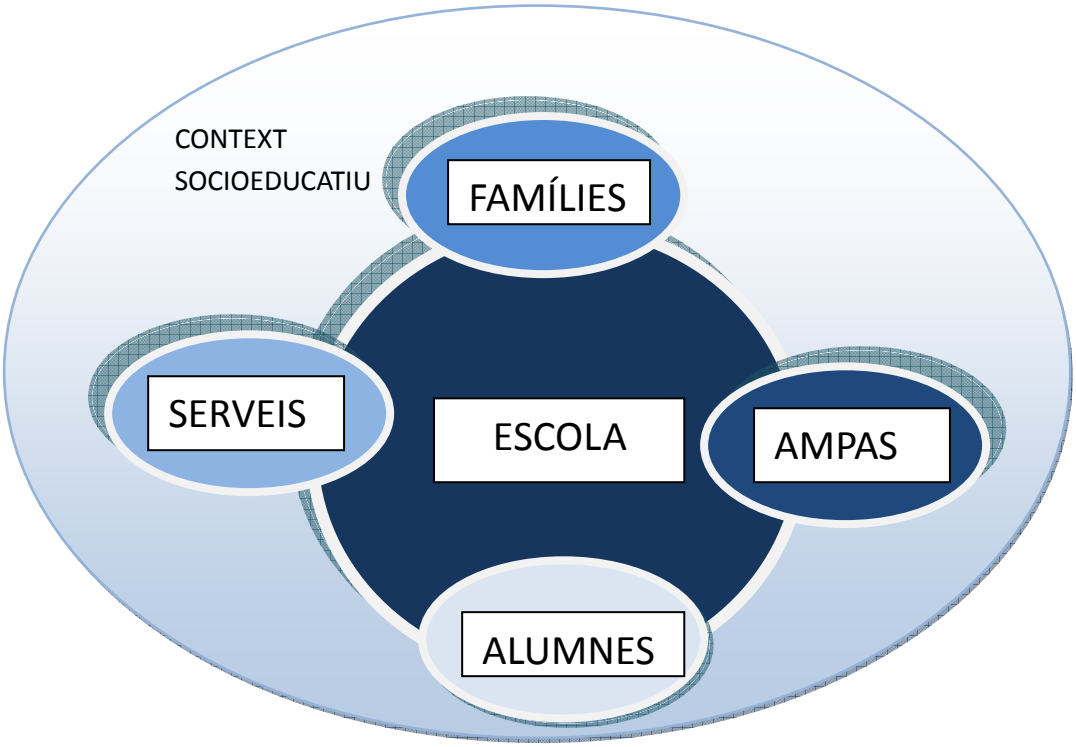


Fig.1 Interacció entre els agents educatius estudiats

3.1. La veu de les escoles en aquest triangle comunicatiu

Els equips directius de les escoles estudiades ens han donat la seva visió respecte a l'estat de la comunicació amb les famílies dels seu alumnat i amb els serveis socioeducatius municipals.

Els directors/es tenen la necessitat d' establir una bona comunicació amb les famílies i amb els serveis socioeducatius que els hi donen suport però opinen que aquesta comunicació tot i que existeix no és tant bona com hauria de ser i costa molt poder arribar als implicats.

En el cas de les famílies autòctones les dificultats que s'al·leguen són les conegudes de manca de temps, desinterès a mida que els alumnes es van fent grans i de coneixement del que fa la pròpia escola. En el de les famílies immigrants, les escoles es troben amb diversos inconvenients com: la llengua d'origen d'aquestes famílies; la quantitat de cultures que conflueixen en un mateix centre[15]; l'edat d'escolarització dels nens i nenes en el moment de la matriculació al centre i la poca preocupació o desconeixença dels pares i mares de la cultura escolar i social de la societat que els acull. Alguns directors/es els preocupa les fonts d'informació que tenen les famílies immigrants fora de l'escola. Els mediadors d'algunes associacions, els intermediaris familiars, els veïns o els líders religiosos que els informen des de la seva perspectiva desconeixen cm ells la realitat escolar sobre la que informen i eviten indirectament que sigui l'escola la que els orienti i comparteixi la informació amb les famílies.

Els directors/es creuen que les famílies immigrades confien més amb aquestes fonts de comunicació externes a les escoles que en la informació que les pròpies escoles els donen. Aquestes famílies veuen més llunyanes dels seus referents i dels seus contextos a les escoles que als seus coneguts o a les seves associacions o líders religiosos. En alguns casos afirmen que es podria dir que algunes famílies immigrants no es refien del que pugui dir l'escola ja que no comparteixen els mateixos valors.

D'altra banda preguntats els directors/es per la comunicació amb els serveis socioeducatius dels Ajuntaments afirmen que tenen una comunicació puntual i directa al llarg del curs en el cas de manteniment del centre i, mitjançant l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) la tenen per temes concrets com ara les activitats complementàries que ofereixen a les escoles per a que l'alumnat pugui fer-les en horari extraescolar o en el cas de l'estudi assistit en horari escolar. És l'AMPA qui comunica amb les famílies que te associades i és l'escola la que ho estén a la resta de famílies que no ho estan ja que les campanyes d' informació dels ajuntaments no arriben als seus destinataris que són les famílies.

Les escoles estan preocupades per la manca d'accés a les famílies, ja que estan convençudes que la comunicació i l'entesa famílies-professorat es determinant per l'èxit escolar dels seus fills i alumnes. Pensen que les possibilitats d'èxit tenen una relació directa amb la preocupació dels pares, amb la comunicació i relació que tenen amb l'escola, amb la cultura d'origen d'aquestes famílies immigrants, amb els coneixements de la llengua d'ensenyament i el funcionament de l'escola i de la situació socioeconòmica i formativa en que arriben i es troben tant els nens i nenes com les famílies. Reclamen més implicació per

[15] La investigació ha estat realitzada en escoles de deu municipis catalans amb un ventall del 5% al 95% d'alumnat immigrant: Barcelona(Barri del Raval);L'Hospitalet; Cornellà;Rubí; Terrassa; Ripoll; Igualada; Mataró; Tarragona; LLeida

part de totes les famílies i alhora que l'administració educativa general i local faciliti recursos com: espais, cursos, mediadors per incrementar la participació de les famílies.

Si ens referim a les famílies immigrants, els directors/es opinen que no participen gaire degut al poc interès per aspectes escolars o desconeixença de la llengua, tot i que reben per part de l'escola informació formal com: circulars, reunions, xerrades, l'agenda.. i informació més informal com; trucades, parlar a la porta, tertúlies, notes al taulell o a casa, la web…

En quant els recursos que utilitzen les escoles per facilitar la comunicació moltes vegades són els propis alumnes, famílies conegudes del centre o algun mediador els que fan de pont comunicatiu per poder establir el necessari contacte amb les famílies immigrants, ja que la informació per part de l'ajuntament arriba només a les escoles i tot i que existeixen altres serveis per part de l'ajuntament com serveis d'ajuda telefònica o la figura del mediador, no s'utilitzen gaire o actualment, per motius de la crisi econòmica, els han tret. Llavors altres persones com personal de les AMPAS s'encarreguen de fer aquesta tasca. Cal destacar que assenyalen com a reptes que encara tenen les escoles que solucionar el de la matriculació viva i la traducció d'informació en diferents llengües per tal que la comunicació sigui realment fluida i eficaç.

Preguntats els equips directius per l'obertura de les seves escoles a l'entorn com un mitjà per accedir a les famílies i integrar-se en el context social dels seu alumnat afirmen majoritàriament que l'escola està oberta a l'entorn social, que es relacionen amb altres escoles o associacions del barri; participen en projectes del barri o activitats que proposa l'ajuntament; participen de reunions amb aquest i també organitzen o formen part de comissions d'associacions de veïns que organitzen festivitats del barri així com cedeixen les seves instal·lacions si s'escau.

En referència als serveis socioeducatius les escoles mostren les seves queixes sobre els Equips d'Assessorament Psicopedagògic com a servei extern al centre depenent del Departament d'Ensenyament que essent molt necessari al centre és un recurs molt escàs i que la comunicació amb els serveis que disposen (LIC, logopedes, EAP) es totalment insuficient, fent-se un cop per setmana o per via e-mail.

En quant a les necessitats que consideren no resoltes, els directors/es reclamen més participació, integració i implicació de totes les famílies en l'educació dels seus fills i filles mitjançant un major coneixement del que fa el seu fill i filla en l'escola i del que fa aquesta, participant en algunes de les tasques que es proposen. Hi destaquen la necessitat de conscienciar a les famílies del que vol dir tenir un fill i la responsabilitat de la seva educació i també fer-los veure la importància de l'escola, de que arribin nets, a l'hora, amb els deures... Pel que fa referència als serveis socioeducatius dels ajuntaments, els reclama una millora en la repartició de l'alumnat i dels recursos que aquests donen a les famílies. A més afirmen que cal tenir clars els límits de l'escola i de la família. Quin paper té cadascun. Ja que a l'escola se li demanen coses que han de fer els pares i això provoca tensions. Segons ells, les noves generacions de pares van desorientats.

Sobre els programes de suport escolar dels serveis socioeducatius municipals, novament es parla d'una desconeixença de les famílies degut a la poca comunicació per part dels ajuntaments amb les escoles o amb les AMPAS. Ja que s'espera d'ells que siguin intermediaris amb les famílies i no ho són.

Respecte al que pensen els directors/es de les expectatives de les famílies vers al centre acostumen a destacar que fent enquestes i reunions poden veure la quantitat de necessitats que tenen, i que venen quan necessiten alguna cosa o hi ha algun problema i si no no venen. I en quant a les expectatives del centre en vers la família, segons els directors/es i el grup de discussió en que varem participar altres directius d'escoles diferents que ampliaven les mirades sobre el mateix tema, ratifiquen tot el que abans hem dit. Es a dir, les expectatives de les famílies respecte el centre son positives. Però el que ells esperen de les famílies no tant, ja que no es compleixen i és molt difícil la comunicació amb elles. Destaquen també una "nova onada migratòria", d'alumnes que procedeixen de països asiàtics a la qual no estan preparats i el claustre de mestres no veu clara la inclusió o no sap com fer-ho. I s'ho han de qüestionar i fer el millor possible per integrar-los

Quan parlen del concepte de èxit escolar, emergeixen dos idees principals: el bon rendiment i la cohesió social. Aquesta segona idea es parla més al grup de discussió, on diuen que l'alumnat tindrà èxit escolar quan a part d'aprendre conceptes i assolir resultats acadèmics assoleixi el grau d'autonomia personal suficient, sàpiga gestionar conflictes, aprengui a ser autònom, tenir iniciativa, sigui competent socialment i s'integri en la societat a la que pertany tenint maduresa socioemocional.

I que en aquest èxit hi pot influir factors com: tenir menys alumnes per aula, socialitzar recursos, l'estabilitat de la plantilla de professorat, posar a l'abast totes les LIC, incrementar la implicació de les famílies, crear espais on els nens tractessin més la seva part emocional, mantenir el procés d'acollida i adaptar el currículum a les necessitats de l'alumnat. Resolent o millorant a algunes necessitats més especifiques per als col·lectius més desfavorits, així: la implicació de les famílies immigrants, el domini de la llengua d'ensenyament, augmentar els ajuts per equilibrar els recursos econòmics i culturals que tenen i afavorir la seva formació com a pares per a influenciar indirectament en la formació dels fills i filles.

En quan als rendiments acadèmics de l'alumnat els equips directius valoren que estan satisfets amb el que fan, que és tot el que poden fer. Consideren que realment es valora la seva feina quan els alumnes arriben a l'Ensenyament Secundari Obligatori (E.S.O) i obtenen bons resultats, però del que estan realment satisfets és de la tasca educativa que fan amb els grups d'alumnes que cursen tota l'etapa primària amb ells, es a dir aquells alumnes que entren a parvulari 3 i que continuen amb ells fins els dotze anys que passen a secundària. Consideren que tant si són del país com si són fils i filles de famílies migrades a Catalunya les dificultats inicials es van solucionant al llarg del temps o minvant el suficient com per tenir possibilitats d'èxit escolar. Cosa que no passa en el cas de l'alumnat procedent de l'anomenada "matricula viva" es a dir alumnes que entren a diferents edats al centre i marxen sense haver acabat la seva etapa o be els alumnes que s'escolaritzen en edats més tardanes (set, vuit, nou o deu anys) que havent estat escolaritzats en el seu país o no tracten de fer l'etapa primària amb èxit. Els equips directius consideren que s'han de fer altres plantejaments curriculars amb aquest tipus d'alumnat prioritzen com a objectiu el de la integració social mes que el de l'aprenentatge curricular.

En aquests casos la mobilitat de les plantilles de professorat juny d'afavorir les possibilitats èxit de l'alumnat, ho dificulta i els directors/es es queixen de tants canvis i reduccions a les plantilles de professorat. D'altra banda en aquests casos es queixen de que el professorat ha de fer més tasques de treball social a les escoles que de treball pedagògic i no estan gaire satisfets amb els resultats obtinguts. I afirmen que el treball cooperatiu entre els

diferents agents educatius es resumeix en poc o gens. I està poc pautat per part del consell comarcal.

Com a possibles solucions proposen crear una escola per a pares, campanyes per incentivar la participació de totes les families a l'AMPA o que els ajuntaments concedeixin més beques i ofertin més activitats.

3.2.Els Ajuntaments opinen sobre el que fan per les escoles i les famílies

Els serveis socioeducatius municipals valoren com a programes exitossos principalment el Pla d'Entorn el qual gestionen ells mateixos i està subvencionat pel Departament d'Ensenyament. La raó a la que atribueixen aquest èxit és que ha ajudat a actuar en zones que no s'actuava i que ha unit alguns esforços interadministracions dispersos anteriorment. en qualsevol cas manifesten que en aquests moments, malgrat ha estat un programa exitòs per qüestions econòmiques no s'expandirà i més aviat es reduiran les zones i barris en que fins ara s'està duent a terme. Un altre servei del que estan satisfets és la Oficina Municipal d'Escolarització (OME) per a la distribució de l'alumnat immigrant a les escoles. L'acollida és un altre que citen com a servei del que estan contents sobretot la feina que realitzen amb l'equip de mediació o la comissió d'absentisme que s'ocupen de l'arribada del nen, l'acompanyament, la distribució de l'alumnat en les escoles púbiques i privades, i l'acollida d'aquest a l'escola

Majoritàriament els ajuntaments parlen d'aquells tipus de programes que promocionen o milloren el currículum (música, plàstica...), els de reforç (dins i/o fora de l'horari lectiu) o bé les activitats extraescolars. I per altra banda, dels consells escolars municipals (a on es treballen valors, actituds, ciutadania...) Les activitats que oferten tenen per objectiu; donar a conèixer l'entorn (facilitar a les famílies la seva ubicació en aquest entorn). I al mateix temps donar a conèixer les funcions de les institucions en quant a èxit escolar (reforç, complementar el currículum). Un objectiu important és l'arrelament de les famílies per a que hi hagi integració, cohesió social i equitat social.

Aquestes activitats son proposades des de l'ajuntament als centres i aquests trien les que volen realitzar segons els seus interessos, plans institucionals i la pròpia autonomia de centre. Més tard aquesta oferta general dels ajuntaments arriba (o no) a les famílies per mitjà dels centres.

Cal aclarir que, hi ha ajuntaments que es repleguen o donen més importància a realitzar les competències corresponents al manteniment, per així dir-ho, un exemple és Ripoll o Igualada. I d'altres que assumeixen també les competències de caire més educatives. Pel que fa a la relació dels ajuntaments amb les ampas, els ajuntaments es comuniquen directament amb elles i aquestes ho fan amb els centres. La comunicació dels representants dels serveis municipals es canalitza a traves de les ampas però no va directament a les famílies, així que com les AMPAS no són representatives de totes les famílies de l'escola, no arriba la informació a les famílies immigrants que no acostumen a participar de les AMPAS, per regla general.

Un altre aspecte són les subvencions que les ampas reben per realitzar les activitats que els ajuntaments els proposen, aquestes poden ser gratuïtes i altres s'han de pagar. Les AMPAS demanen subvenció per activitats i ells les concedeixen o no en funció del cas. Les AMPAS gestionen aquestes subvencions.

Respecte a la coordinació i bona comunicació que han de tenir ja que formen part de les zones educatives, valoren que la intervenció en algunes zones educatives millorarà, però que encara no veuen indicadors de millora; d'altres són escèptics i demanen descentralització real no solapament de funcions entre direcció zones educatives i serveis territorials (Lleida, Tarragona) i altres creuen que si funciona (Mataró, Hospitalet). Expressen que cal definir funcions i crear condicions per col·laborar ja que entre les administracions no és freqüent voler col·laborar ni passar-se informació.

En quant a la difusió dels seus programes, les vies més comuns són les guies amb l'oferta d'activitats educatives a la població escolar, el format digital a través de la web de l'ajuntament o els fulletons trimestrals i tríptics, què arriben a les famílies, com s'ha comentat anteriorment, per mitjà de l'Ampa o la direcció de l'escola. Normalment es transmeten a la reunió d'inici de curs, amb les cartes, i les associacions de veïns en algunes activitats. I de vegades els serveis educatius i els centre de recursos. El grup de discussió ens parla d'una dada interessant i es que la seva intenció és fer alhora una mica de xarxa i lligar a la gent de diferents municipis.

En el moment de relacionar les activitats o programes que els ajuntaments oferten amb la seva influència en l'èxit escolar, acostumen a ser els més exitosos les escoles de pares, els programes de medi ambient, els mediadors, les activitats més culturals o esportives. I que els cal cobrir l'oferta d'activitats per a joves i adults (mares i pares) amb cursos de català, castellà i estudis no superats que no estiguin coberts encara.

Coincideixen en que és difícil mesurar-ho però segurament influeix. I que per això han de crear instruments d'avaluació que els ajudin a avaluar i ser mes rigorosos. Afirmen que sempre es mouen pel camí intuïtiu i com autocrítica deien que; gastem molts diners en el reforç escolar i veritablement no estan mesurant si realment aquests nens han millorat i si aquests diners s'inverteixen productivament.

També parlen de la dificultats com; la confiança entre una administració i d'altres i com aquestes no passen informació fàcilment (Hospitalet) o com d'altres ho estan aconseguint (Mataró) mica en mica. I com aquesta informació no arriba a les famílies immigrants, ja que no es dirigeixen a l'ajuntament i desconeixen les tasques d'aquests o al seva situació es precària i no tenen papers.

> *"Lo único que tenemos competencias es primero ceder los terrenos a donde se van a construir los centros y después el mantenimiento de los centros. Eso quiere decir que esté en condiciones, la luz, el agua, las paredes pintadas.... Estrictamente tendríamos que hacer esto, pero hacemos más cosas. Otras cosas las hacemos porque las queremos hacer pero no tendríamos porqué hacerlas ".(Tarragona)*

Els efectes sobre la família, acostumen a ser comuns i és que no arriben directament a les famílies, si el centre no fa d'intermediari: primer per mitjà l'ampas i segon l'equip directiu i els professors. Però per contraposició si aquesta informació es fa des de l'aula, arriba i participen més ja que a vegades les expectatives de les mares i pares immigrants que participen a algunes activitats no s'identifiquen amb les finalitats del que es proposa. Faltaria doncs acostar-se més al que esperen i què necessiten les famílies immigrants. I per tant, reclamen més recursos i més compartir informació entre administracions. Poder crear un espai de coordinació pedagògica a on es tractin més les activitats que s'organitzen. Una critica constructiva que fa el grup de discussió es que s'hauria de millorar els objectius i la

participació de les ampas, i que caldria reflexionar sobre elles i fer-ne un instrument utilitarista. Definir que són, i trencar els esquemes propis d'escola que tenen com a referent i sortir de la concepció en que s'han convertit per millorar.

L'avaluació dels programes que fan els ajuntaments es realitza només seguint els següents criteris: acceptació de les activitats per part dels centres; la satisfacció dels alumnes, de les famílies o dels professors; la demanda de continuïtat. No contemplen si ajuda o no a l'èxit escolar directament. No fan avaluacions específiques dels programes que proposen. Un aspecte que trontolla i pel qual aquesta avaluació es veu afectada és que aquest programes depenen essencialment de la continuïtat de les activitats i la demandes que es tingui d'aquestes. També dubten de l'ajuda o millora d'aquest programes en l'èxit escolar, ja que no queda constància en cap lloc o s'avalua. Només el pla d'entorn té una memòria que s'ha de fer a final de cada any on figuren els punts forts i punts febles, però depèn dels objectius de cada programa, i quan aquests pretenen millorar l'èxit escolar i la qualitat educativa és molt difícil de mesurar.

En quant a la col·laboració amb d'altres institucions ens mostren que els ajuntaments si treballen amb entitats locals per determinats temes i amb la Diputació, el Departament d'Educació i la Secretaria d'Immigració. En algun cas també els Serveis Socials, el consell comarcal pel tema de beques i la Guardia Urbana per determinats temes d'absentisme escolar. Coordinadors d'esplais per a entitats de lleure del territori, comissions territorials i ludoteques són uns altres. I que principalment s'encarreguen de certes fundacions, realitzen reunions, fan formació, decideixen el pla d'actuació, marquen objectius i valoren si aquests s'han aconseguit. Reivindiquen el seu paper de gestors i promotors que desenvolupen el seu programa polític, quan se'ls pregunta pel treball cooperatiu. I pel que fa a la seva relació amb el consell escolar, si que assisteixen als consells escolars com representants dels ajuntaments. Generalment van regidors de districte o tècnics tot i que la seva funció és informar del que fa l'ajuntament més que participar i decidir. No els agrada molt participar per què la resta dels membres dels consells (pares i professors) es queixen i els demanen recursos com a representants dels ajuntaments. Manifesten que no poden decidir ja que només són un a cada consell. Ho viuen com a lloc on reben *pals.*

> *"A vegades nosaltres (els representants dels ajuntaments) ens trobem que som um ninot de fira anem allà a que ens tirin pilotes*" (Mataró)

Són conscients que cal que millorin la comunicació amb les famílies, ja que directament no es coordinen. I que l'ajuntament fa molta feina però no saben com promocionar aquest coneixement, aquesta informació per a que els arribi. Els representants municipals van als consells tots des de la LOE. Són tots tècnics. Els polítics no van. No hi van per què és perillós pel que podia o no prometre. S'ha convertit en el representant de l'administració més que participa en els consells com un igual. Als consells molta gent per la noció del què és un Consell escolar i ens aboquen tot a l'ajuntament (el que toca i el que no). Els directors i directores no saben posar ordre. Els consells escolars s'han convertit en un lloc per reivindicar.

3.3. Les famílies es fan sentir: necessitats, expectatives i compromisos

Les famílies entrevistades, al mateix que opinen els equips directius de les escoles, pensen que cal una bona comunicació i una bona relació entre escola i família per què això afavoreix se'ns dubte millorar les possibilitats d'èxit dels seus fills i filles.

Entrant al detall de les respostes aportades per les famílies als interrogants d'aquest bloc, totes elles afirmen que hi ha una forta relació entre comunicació i èxit, només en algun cas puntual manifesten que potser no és el factor més important, però li continuen donant una certa importància.

Quan les famílies tenen coneixement i veuen de primera mà el que fa l'infant a l'escola, quan els mestres els hi expliquen coses sobre el que fan a l'aula, les famílies ho identifiquen amb una bona comunicació entre família i escola, i com un factor que augmenta l'èxit, fet que propicia que les famílies s'impliquin més. Principalment perquè aquestes tenen un coneixement de l'actitud del seu fill o filla dins de l'àmbit escolar i els permet fer el recolzament a l'escola, si cal.

> *"ajuda perquè d'aquesta manera ens assabentem de la situació educativa i personal dels nostres fills, aquesta vinculació o apropament entre l'escola i la família facilita l'èxit"*

Altres factors que identifiquen les famílies com afavoridors en la relació entre comunicació i l'èxit són el seu efecte positiu sobre el rendiment acadèmic així com l'ajut per a la integració de l'alumne a l'entorn del grup classe.

Preguntades les famílies sobre el seu coneixement de la normativa que regula les vies de comunicació entre escola i família posen de manifest que majoritàriament tenen coneixement del que diu la normativa sobre la comunicació família i escola, sobre els drets i deures, però parlen més dels deures que tenen elles, com a famílies, respecte a l'escola, que no pas dels drets de les famílies sobre el centre. Només una família exposa detalladament que tenen dret a dos informes anuals, una entrevista individual amb el tutor o tutora, i una entrevista a inici de curs.

Les famílies identifiquen com a deures vers l'escola la bona realització de la tasca del professor o professora; seguir les normes de l'escola (horaris, puntualitat, assistència,..); participar i col·laborar en les activitats proposades per l'escola; responsabilitzar-se i implicar-se en el progrés del nen o nena a l'escola. Sobre els drets les famílies sol·liciten reunions més freqüents per poder comunicar les inquietuds que van tenint sobre l'educació dels seus fills i filles; poder demanar informació quan es cregui oportú i bona organització del centre respecte les activitats plantejades.

En un segon bloc de l'entrevista s'analitzava un segon objectiu sobre les vies de comunicació, a on les famílies han exposat algunes de les experiències de canvi que han viscut al seu centre o que voldrien que hi fossin tingudes en compte. Entre aquestes últimes trobem que hi ha una demanda significativa, principalment per part de les famílies immigrades. Demanen persones que puguin fer d'intermediaris en la comunicació per aquelles famílies que no coneguin la llengua de l'escola.

> *"en aquest centre el que ha anat bé pels immigrants i per facilitar la comunicació ha estat el servei de traducció. La gent esta contenta."*

Respecte a les experiències viscudes per obrir noves vies de comunicació plantegen per una banda, tot allò relacionat amb cursos de formació, com un curs d'àrab, un curs de sardanes, etc..., totes elles activitats que han permès una cohesió entre les diferents cultures.

D'altra banda, també totes aquelles activitats que s'han plantejat dintre de l'escola que també han fomentat la integració, com la oportunitat de mares d'explicar un conte a l'aula del seu fill o filla per mostrar les diferents cultures, i possibilitar als nens i nenes conèixer vocabulari d'altres llengües. O totes aquelles activitats que s'engloben dintre de les festes, tallers, jornades i demés que han permès a les famílies de diferents cultures ensenyar balls típics, menjars, etc... , i que possibiliten compartir costums i informació entorn les diferents cultures presents en el centre.

> *"L'Ampa organitza una jornada anomenada " finestra oberta" on es comparteixen costums i informació entorn a les diferents cultures presents en el centre. Les persones autòctones ens ajuden molt a conèixer més sobre la cultura i la llengua d'aquest país. S'organitzen tallers i xerrades en aquesta jornada que tracten sobre aquest tema."*

Un aspecte a destacar que plantegen algunes famílies és que alguns dels projectes plantejats a les escoles funciona gràcies a les *famílies tàndems*, que són famílies que ajuden a d'altres famílies i a la vegada els engresquen a participar en les activitats que proposa l'escola. Tot i així, les famílies admeten que si que es plantegen coses a fer conjuntes, però hi ha poca assistència per part de les famílies en general.

> *"el cambio mayor ha sido que unos años para aquí debido a unas mamas como ella hacen que haya más unión entre las familias inmigrantes, al colegio les gusta que las madres participen, las dejan libres, que ellas...."*

Un tercer bloc plantejava les necessitats i expectatives de les famílies vers una bona comunicació entre família, escola i serveis socioeducatius. En aquest apartat les famílies exposaven que requerien principalment més informació respecte com ajudar al fills i filles, i tenir més coneixement del que fan a l'escola. A més, es demanava més contacte informal*, el porta a porta* amb l'escola. Aquelles famílies que expressen estar contents amb la comunicació i informació que reben, veuen bé els instruments que hi ha com l'agenda però sobretot recalquen que la comunicació informal, com el telèfon està molt bé. Respecte al que no li agraden de la comunicació gairebé totes les famílies manifesten que es fan poques reunions a l'any, es rep poca informació del que fan els fills i que els crea neguit no poder accedir sempre que ho necessiten al contacte amb els professors.

> *"La comunicación es buena, a través de la agenda y por teléfono sobre todo."*

També manifesten que hi ha poc diàleg entre professors/es i pares i mares. Es reclama una comunicació més fluida i directe. Reclamen més recursos pel professors/es i que disposin de més temps per poder reunir-se amb les famílies.

> *"Ens agradaria que hi hagués una comunicació més fluida i directe amb els professors de primària, no utilitzant només l'agenda ja que fan més ús d'aquesta per comunicar-se que no pas de forma directe. La comunicació establerta amb els professors de primària i de parvulari és diferent."*

Les famílies, en general, però les immigrades, en particular, identifiquen parlar amb el professorat amb problemes amb el seu fill o filla i temen ser convocat pel professorat ja que esperen problemes o advertències. No identifiquen una ocasió per treballar conjuntament en

la prevenció de situacions problemàtiques o de felicitació mútua davant d'un procés correcte d'aprenentatge.

La principal contribució de les famílies que expressen per millorar la comunicació és buscar una major participació, a partir de l'Ampa o a les activitats de l'escola. Tot i que manifesten que existeix una incompatibilitat d'horaris laborals i escolars, que impedeixen aquesta participació. Es voldria poder intercanviar opinions amb els professors/es de forma més informal. *Cita: "Es podria tenir una major participació a l'Ampa ja que actualment hi participen molt poques famílies."*

Respecte al suport escolar que afavoreixen els serveis socioeducatius municipals pensen que la comunicació milloraria si es facilites traductors/es per donar espais per entendre'ns, ampliant el contacte, perquè ara és pràcticament nul, no hi ha. No coneixen les activitats educatives que proposen i per tant no gaudeixen dels avantatges que poden proporcionar per a millorar el seu rendiment i la seva educació. Demanen més recursos per part d'aquests serveis i més vinculació amb l'escola.

> *"L'ajuntament ha de proporcionar més recursos de comunicació ja que desconeixem el que organitzen i quin paper juguen en el funcionament de l'escola."*

Un quart objectiu defineix què és l'èxit i el fracàs per les diferents famílies entrevistades. Gairebé tothom ha donat una definició de tots dos conceptes, tot i que principalment s'ha definit més àmpliament l'èxit. La definició que més caracteritza a l'èxit ha estat el rendiment acadèmic, les bones referències per part del professor/a i l'adquisició de bons coneixements per part dels infants.

> *Èxit és: "Pues cuando académicamente sacan bien el curso. Las notas al final."*

Algunes famílies també relacionen l'èxit dels seus fills i filles amb una bona integració dins de les escoles i respecte vers els companys. Sobretot les famílies immigrants.

> *"En cuanto a éxito seria si acabara bien el curso sin repetir. A nivel académico muy bien. A nivel integración entre los compañeros hay respeto, todos somos iguales. No permitiríamos que hubiera discriminación entre los compañeros. Sea de donde sea el alumno, todos somos iguales, a veces pasan situaciones pero las intentamos evitar y la cohesión social entre ellos en general es muy buena."*

Pel que fa al concepte de fracàs, les famílies fan referència principalment als resultats acadèmics però també amb la desmotivació pels estudis.

> *"Cuando han perdido todo el interés y no se esfuerzan".*

Respecte a la satisfacció del rendiment dels seus fills i filles, totes les famílies manifesten un bon grau de satisfacció vers el rendiment a la seva escola. I declaren d'altres motius lligats a la satisfacció a part del rendiment acadèmic, tot i que aquest és bastant present, apareixen d'altres com la motivació i les ganes dels infants per anar a l'escola. Els motius que justifiquen aquesta satisfacció també apareixen la llengua i integració dels nens i nenes, però aquest punt principalment per part de les famílies immigrants.

A l'últim apartat de l'entrevista es sol·licitava a les famílies que exposessin algunes propostes de millora. Arrel de les diferents aportacions que han suggerit les famílies s'han pogut agrupar les diferents propostes en tres blocs: dirigides a l'ajuntament, respecte a la comunicació i sobre els recursos disponibles.

En el primer grup s'engloben les propostes dirigides als serveis socioeducatius municipals, on les famílies plantegen que s'haurien de conèixer una mica més que fan, es desconeix el treball que fa l'ajuntament en relació l' escola i la família, hi ha poca informació, poca proximitat i poca coordinació entre famílies i ajuntaments. Pel que fa al segon grup, als recursos disponibles, manifesten que es necessiten més recursos per dedicar a fer projectes per coordinar Escola-Família-ServeisSocioeducatius, i d'altra banda, més recursos pels mestres, temps i menys alumnes per aula. Al darrer grup s'indiquen les propostes que van dirigides a millorar la comunicació. Es reclama més comunicació per part de tots els implicats, deixar més marge als que estan "per sota", o sigui a les famílies. I establir més espais i temps, que possibilitin més reunions o més moments de trobada entre professors/es i pares. Es proposa poder parlar més dels interessos de les famílies i poder participar en les activitats de l'escola.

> *"se necesitan más profesores, hay muchos niños en las aulas, i te obliga a que la familia esté pendiente del niño, entonces no puedes desconectar escuela y la familia. Yo creo que la escuela tiene un papel y la familia otro papel. Yo no digo que esté separado pero a veces en casa te gusta disfrutar, que no solo tienes que estar pendiente de los deberes, pasan muchas horas en la escuela, ya tendrían que asumir este. Que la familia pudiera dedicar más tiempo a ellos no solo a lo académico. No nos enseñan a hacer esto, tienes que buscar recursos, buscar maneras,... que esta bien porque son nuestros hijos y son nuestra responsabilidad*."

3.4.Les Associacions de Mares i Pares i la seva funció a l'escola.

Les Associacions de mares i pares són el canal natural per a la participació de les famílies a l'escola. Els membres d'aquestes associacions que han participat a la investigació creuen que existeix molta relació entre la comunicació i l'èxit escolar i coincideixen en que és molt important la comunicació per continuar tots en la mateixa línia i que tots treballin per beneficiar i ajudar al nen o nena. I que és bo per solucionar possibles problemes, per consensuar opinions i criteris i en definitiva perquè hi hagi una bona entesa.
Però a la pràctica canvia. No veuen clar la funció que estan adoptant. Els ajuntaments les fan intermediar amb les famílies de les escoles i les AMPAS no arriben a totes. a més la necessitat de subvencions municipals fan que es converteixin en serveis gestors en lloc de ser suport educatiu. No tenen recursos humans ni formatius que els faciliti aquesta tasca gestora. En alguns municipis es facilita una persona que ajuda de forma compartida a fer aquestes gestions, però és clarament insuficient i escassa aquesta pràctica.

Pensen que des dels ajuntaments s'estan fent avenços, projectes,.. Però que les administracions viuen en un món administratiu que veu de forma externa a l'escola. Les propostes i activitats que proposen per les diferents cultures i en diferents col·lectius d'immigrants no arriben a aquestes famílies per què no es reparteixen equitativament o no tenen una relació directa amb elles.

"Caldria més comprimís i justícia social per part dels serveis socioeducatius".

Un altre aspecte a destacar, és que creuen que la comunicació influeix en l'èxit escolar, i reiteren la seva importància justificant que;"*Treure els estudis endavant es un esforç conjunt on hi ha d'haver molta comunicació entre escola i les famílies"* però veuen difícil accedir a totes les famílies i que totes s'acostin a l'AMPA.

En quant al concepte d'èxit, són conscients que cada pare tindrà un concepte diferent, però coincideixen en que l'èxit escolar esdevé quan aproven amb bones notes, van traient tots els estudis i cursos bé i augmenten les possibilitats de tenir estudis superiors. Tot i que algunes ampas van més enllà i ho defineixen com quan tenen coneixements culturals i educatius que han consolidat uns valors, van pel bon camí i estan preparats per la societat, però són minoria.

Sobre el grau de comunicació existent entre escola-familia i serveis educatius, les ampas fan tres distincions; 1. La comunicació familia-escola que pràcticament es nul·la i si hi ha és molt exagerada, ja que s'etiqueta i estigmatitza massa quan hi ha problemes amb determinats nens o nenes, i que per tant es descompensada i no hi ha un terme mig. 2. Entre família i ajuntament que tampoc existeix comunicació o es insuficient, i per últim 3. Entre l'escola i l'ajuntament on si que n'hi ha, tot i que per les retallades dels pressupostos es dificulten tasques encetades i influeixen en la realització de determinades activitats.

Els representants de les AMPAS afirmen que de vegades hi ha més problemes de cohesió entre les mateixes famílies immigrants que amb la resta d'implicats i que això dificulta la seva relació i participació. I que en els nens i nenes no es així. Justificant-lo en que és una qüestió cultural, i moltes vegades busquen el seu igual per sentir-se acollit, o per d'altra banda, històricament perquè tenen por que es creïn guetos.

També assenyalen el concepte que es te des de la societat d'acollida de la immigració com pobresa i poca formació quan els prejudicis marquen fronteres invisibles entre persones i creen incomunicació.

Pel que fa a la manera o les vies de comunicació que les ampas tenen, fan dos distincions: la primera, les vies de comunicació amb l'escola; la qual a defineixen com bastant informal i directa, acostuma a ser verbal, en ocasions telefònica o a través de l'agenda. I afirmen que es podria millorar, ja que segueixen un mètode tradicional a partir de paper, i no tothom té accés a les noves tecnologies o no llegeixen els panells informatius de l'escola. Afegint que en el cas de les famílies immigrants junt amb la manca de domini de la llengua i l'escàs o nul suport de les traduccions, s'afegeix el poc accés a les noves tecnologies. De forma que "fer porta" o l'agenda, es converteixen en les vies de comunicació més eficaces i més comunes, Tot i que les famílies immigrants tenen problemes per entendre. I una segona distinció, les vies de comunicació amb les famílies; Destaca pel contacte directe, el diàleg. I reclamen més representació al consell escolar per part de les famílies, ja que cada vegada és més difícil la col·laboració. Consideren ressenyable la importància de les "mares claus" aquelles que venen i fan difusió l'una amb l'altre, sobretot en les famílies immigrants que moltes vegades els hi fa vergonya venir, no entenen l'idioma o treballen. Saben que com més implicació de les famílies, millor és el comportament i hàbits dels nens.

Pel que fa a les necessitats no resoltes de comunicació afirmen que demanen ajut per a resoldre problemes, que són incapaços de trobar solucions.- Que cal reconèixer l'Ampa com a comunitat educativa i evitar el problema de segregació tan profund que hi ha amb les famílies immigrants. Reclamen recursos humans, Es necessita d'una persona que ajudi, un

dinamitzador que faci determinades tasques de l'AMPA però també que reforci a l'escola: incrementar el nombre de professors, així com més disponibilitat d'hores de guàrdia, més tutors. Respecte a les famílies immigrants reclamen més obertura i mes entesa ja que l'idioma és una barrera i dificulta el contacte amb ells.

Des de l'Ampa afirmen que poden contribuir per millorar la comunicació, i ho podrien fer ampliant la seva col·laboració dins l'horari escolar i posar-se en contacte amb diferents associacions. Creuen que milloraria la seva tasca si hagués més confiança amb els famílies i més col·laboració per part dels professors, afavoriria el treball en xarxa. I que es necessari més informació d'ajudes, recursos, subvencions i beques per part de l'ajuntament, alleugerant la burocràcia facilitaria la feina de l'Ampa..

"S'està treballant molt però m'agradaria que des de fora s'avalués la feina que fan perquè crec que son els que més fallen"

3.5. Com veuen els alumnes a pares, professors i als serveis socioeducatius

Els alumnes afirmen que els seus pares no participen actualment en activitats organitzades per l'Ampa de l'escola, si ho fan, de vegades en la preparació de festivitats com el carnestoltes, teatre,.... Tot i així, alguns alumnes manifesten que anteriorment els seus paren havien participat i que si els agradaria que participessin. Fet que també han afirmat els alumnes que les seves famílies no participaven.

Quan parlen de la comunicació entre la seva família i els seus professors afirmen que si que es comuniquen i que és bona i fluïda, tot i que una minoria afirma que es poc fluïda, gairebé nul·la o directament inexistent. Pel que fa a la comunicació entre ells i els seus professors la majoria destaca que tenen bona relació amb ells i amb elles i que tenen confiança. En alguns casos han comentat que no existeix molt, justificant-lo amb el seu mal comportament a classe i que els castiguen o bé, amb el caràcter del propi professor o professora.

Tots ells estan molt o bastant contents amb les seves notes, tot i que reconeixen obertament que les podrien millorar. Les respostes més comuns com a possible solució per millorar-les són: estudiar més i estar més atents a classe. I quan els hi preguntem per la col·laboració dels professors i de la família pels seus estudis, ens diuen que aquest resultats podrien millorar si els pares els ajudessin més, i que tot i que reben ajuda a casa, de vegades no es suficient o les mateixes famílies no ho saben tot i tampoc com ajudar-los.

Tot i així, la gran majoria tenen intenció de cursar estudis superiors, i respecte a les seves expectatives professionals hi ha un ampli i variat ventall de respostes on volen ser; veterinari, metge, mestres,.. són els exemples més comuns.

En els cas de l'alumnat immigrant entrevistat han considerat positiu el seu pas per l'aula d'acollida. Els alumnes procedents del Marroc, Xina o Rússia estan molt contents d'aquest recurs i sempre diuen que han aprés molt. Coincideixen en que els ha ajudat a millorar el coneixement de la llengua i poden parlar millor, s'ho passen bé i fan coses divertides. El seu pas no ha estat del tot suficient per la pròpia planificació del recurs. en dos anys cal fer un aprenentatge funcional de la llengua d'aprenentatge i això és clarament insuficient per qualsevol persona que vulgui aprendre en profunditat un idioma i més una llengua que ha de servir d'instrument per a la seva instrucció i formació escolar. Tot i que entenen i poden continuar els seus estudis, en ocasions els hi costa i tenen dificultats amb els usos

comunicatius o a l'hora de fer-se entendre. Analitzats factors com la llengua materna, la formació dels pares i mares i la participació en activitats extraescolars que fan o poden influir en la formació d'aquest alumnat hem vist que tenen una influència indirecta. La formació dels pares i mares te importància sempre i quan els faci sensibles a la motivació dels fills i filles per l'estudi. Les activitats extraescolars tenen influència si són reforç curricular en cas contrari complementa la formació de l'alumnat amb esports i oci però directament no afecta al rendiment si a l'educació integral de la persona, per la qual cosa s'ha de mantenir i ampliar aquests recursos en tots els casos. (Veure annexos taules de contingència entre formació pares i mares, millor rendiment i activitats extraescolars)

I finalment, quan els preguntem com i què es podria millorar de la comunicació i treball cooperatiu entre familia- escola- serveis socials, mostren bastant conformisme amb el que hi ha, diuen que ja esta bé. Que fan reunions, envien cartes,... i la solució que troben és realitzar més reunions i que els pares assisteixin més. Els agradaria més implicació per part dels seus pares amb l'escola.

4. CONCLUSIONS

Alguns respostes a les preguntes inicials i altre coneixement afegit

Dels resultats descrits podem extreure algunes respostes a les preguntes inicials que ens plantejàvem. Ho hem fet des de la perspectiva inclusiva de l'escola en que tots els alumnes tenen dret a educar-se en igualtat de condicions. Tot i així hem analitzat les particularitats del col·lectiu de famílies procedents d'altres països que tenen escolaritzats als seus fills i filles a les escoles públiques catalanes i que presenten dificultats específiques que s'han de superar.

Primer hem conegut de veu dels implicats *com es comuniquen, què entenen per èxit escolar, quin és el tipus d'influència que té aquesta comunicació en la construcció d'un discurs educatiu coherent que permet assolir majors quotes d'èxit escolar en l'alumna*t.

Segon hem descrit *el tipus de vies de comunicació i la seva eficàcia per tal de poder optimitzar recursos humans, materials i funcionals en la tasca de salvar barreres comunicatives entre els implicats en l'educació dels infants.*

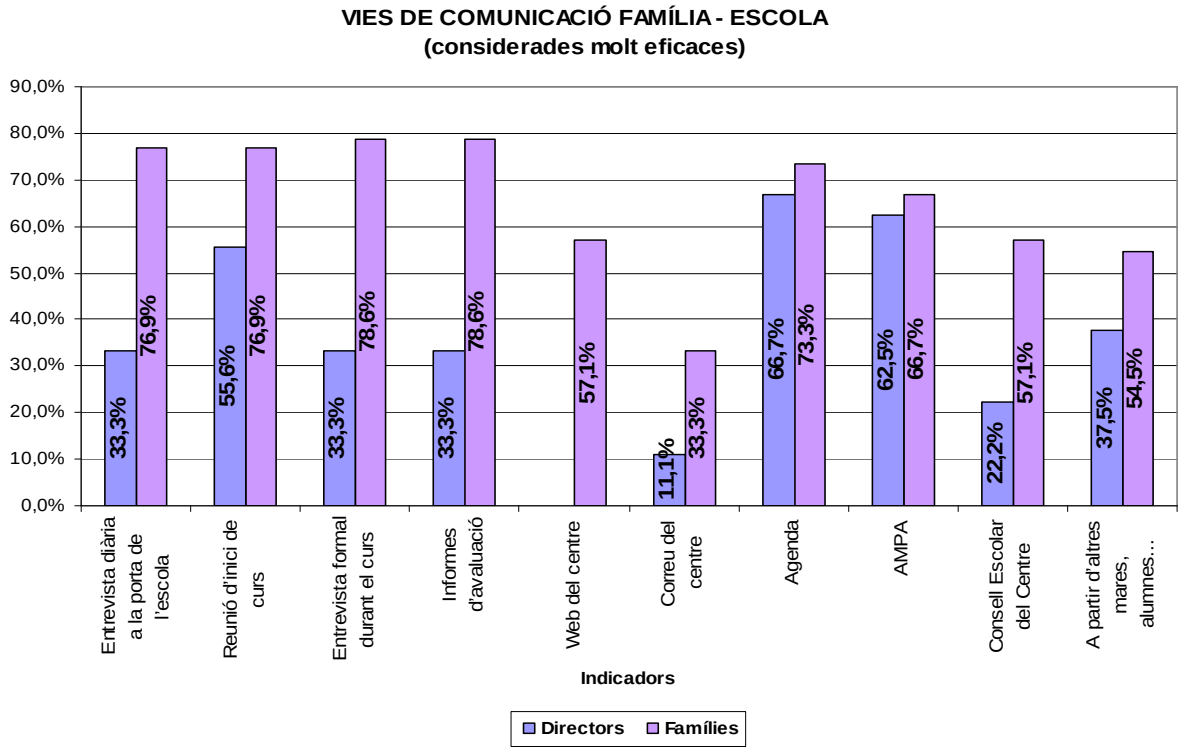
Tercer ens hem apropat a *les expectatives dels implicats coneixent les necessitats no resoltes i les dificultats dels tres col·lectius.*

En darrer lloc hem detectat *aquells factors que considerem claus per a salvar barreres comunicatives i treballar cooperativament famílies, professors i serveis en pro d'una major qualitat de l'ensenyament.* Les propostes de millora que aportem neixen de les evidències analitzades. Són de dos tipus: *a) criteris a considerar en les polítiques educatives i b) estratègies formatives basades en el diàleg com a eina eficaç per a la preparació per l'èxit dels infants.*

Quan ens hem plantejat ***Què està passant en la comunicació d'aquests col·lectius que tenen l'objectiu comú d'educar o de facilitar l'educació?*** hem vist que la comunicació entre escola i família existeix però és escassa i costa molt l'entesa. L'escola necessita comunicar-se amb les famílies per treballar en la mateixa línia educativa, però s'estableixen barreres que fa difícil el treball cooperatiu. Entre elles el mateix concepte de comunicar-se.

Per l'escola comunicar-se és informar, per les famílies també, però volen anar més enllà que conèixer els problemes dels seus fills i filles. Quan les famílies entenen que els deixen parlar però es fa el que diu l'escola; quan veuen que els professors els convoquen a entrevistes només quan hi ha problemes amb el seu fill o filla i no quan poden parlar de progrés i evolució favorable; quan la comunicació es redueix a intercanvi d'informació funcional i organitzativa comencen a donar respostes elusives de manca de temps, d'incompatibilitat horària o de poc interès per l'entrevista que ja coneixen i abandonen.

Pel que fa al grau d'eficàcia de les vies de comunicació entre l'escola i la família, no existeix una coincidència molt significativa entre les opinions dels directors i les famílies. Mentre als primers consideren més eficaç a l'agenda (66,7%), els segons opinen que són més eficaces l'entrevista formal durant el curs i els informes d'avaluació. Per a les famílies, l'agenda ocupa un tercer lloc (a un 73,3%) d'acord al grau d'eficàcia. D'altra banda, resulta curiós que l'Ampa no sigui considerat dintre de les tres primeres opcions de respostes per a les famílies i sí per als directors, qui el donen el segon lloc d'eficàcia. Per a les famílies són molt més eficaces l'entrevista diària a la porta de l'escola i la reunió d'inici de curs. Aquesta última via ocupa el tercer lloc segons els directors.



Taula 12.Eficàcia de les vies de comunicació que s'utilitzen

En el cas de les famílies immigrants hem d'afegir la manca de coneixença de la llengua, en el cas de famílies de països amb llengües no romàniques i el desconeixement del món escolar tal i com el definim en el nostre sistema educatiu, en ocasions molt diferent al sistema escolar d'on provenen. Un altre factor que influeix en la comunicació que s'estableix entre l'escola i les famílies immigrades és l'entorn de la pròpia família (els intermediaris familiars, els veïns o els líders religiosos) qui informen des de la seva perspectiva i desconeixent la realitat escolar de la qual informen, amb lo qual impedeixen l'apropament de la família a l'escola i poder compartir la informació que la família necessitava.

En relació a les ampas, aquestes avalen que la comunicació que s'estableix entre l'escola i les pròpies juntes directives és bastant fluida i informal, fet que suposa un apropament entre les famílies que hi participen a les ampas i les escoles. Però que amb les famílies que no estan associades manca d'aquest apropament. La comunicació és escassa, degut principalment a la baixa participació de les famílies en les associacions de pares i mares, i en el cas de les famílies immigrades encara és menys present encara. El fet que les famílies immigrades no estiguin representades en les Ampas fa que l'informació tampoc els arribi per les mateixes vies que a les famílies associades. Si l'escola no fa extensiva la informació a totes les famílies no se'n assabenten d'activitats, actes, serveis que aquestes associacions ofereixen. Per tant és l'escola mitjançant el seu equip directiu qui fa de pont de forma voluntària amb aquestes famílies. La via de comunicació més utilitzada per part de l'escola envers les famílies és l'agenda, que potser, des de la seva opinió, no és la que més propicia el contacte directe.

Referent a l'estat de la comunicació que mantenen les ampas amb les famílies la situació tampoc millora, ja que la participació i la implicació dels pares i mares en les activitats d'aquestes associacions és pràcticament nul·la. La junta directiva està formada per mares i pares de l'escola que voluntàriament i fora del seu horari laboral es dediquen a fer les gestions necessàries pel manteniment i activitat de l'associació. Normalment recau aquest treball en persones voluntarioses que volen ajudar i cooperar amb les famílies i amb l'escola en benefici de l'educació dels infants, però volen tenir bona relació i relleu en el moment que precisen i tant una cosa com l'altre es fa difícil. La resta de famílies no volen implicar-se però si gaudir dels beneficis i serveis que pot donar l'Ampa.

Tot i que les famílies corroboren que es fa difícil la participació en les activitats proposades per les associacions de pares i mares, els seus fills i filles opinen que de tant en tant els seus pares i mares han col·laborat en alguna activitat puntual, desitjant la majoria dels alumnes entrevistats que les seves famílies participessin més a les activitats que proposa l'escola i les ampas.

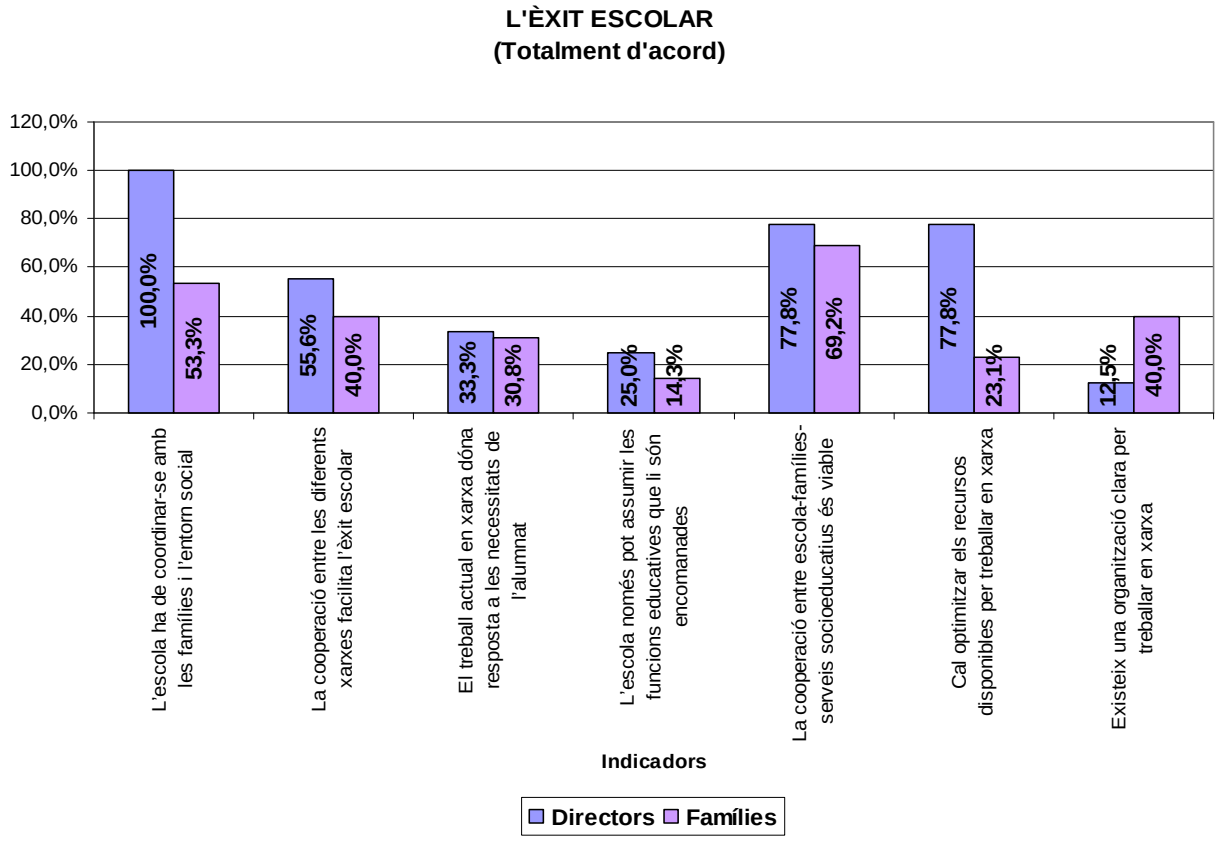
Les ampas i les famílies manifesten que hi ha poc coneixement del que fa els serveis socioeducatius municipals amb l'escola. Tota l'informació a les famílies arriba via escola principalment. Fet que també avalen els centres educatius quan es queixen d'haver de fer de mitjancers i si no es fa, l'ajuntament no es preocupa de que arribi a la població a la que s'adreça, en aquest cas les famílies amb fills i filles escolaritzats.

Els serveis socioeducatius dels ajuntaments, a l'hora d'exposar l'estat de comunicació d'aquests amb les escoles i famílies mostren totes aquelles accions i projectes que es fan en relació a obrir canals de comunicació amb les escoles, però no poden ratificar si aquestes actuacions arriben allà on es volia, ja que no disposen d'eines avaluatives per fer-ho. Tot i que estan satisfets dels programes educatius que duen a terme a la població veuen greus dificultats en avaluar la seva incidència en la millora de rendiments escolars de l'alumnat, en general, i més dificultós encara, en el cas de l'alumnat nouvingut. L'únic programa que avaluen amb cert rigor són les activitats de reforç escolar que desenvolupen les escoles i que ells subvencionen. La resta de programes consideren que segurament ajuden a millorar l'èxit escolar, però veuen molt difícil valorar en quina mida ho assoleixen ja que l'educació no la consideren mesurable de manera immediata.

En aquest primer bloc de conclusions de l'estudi, hem conegut també de veu dels implicats, ***Què entenen per èxit escolar, quins són els factors afavoridors del mateix, i quina l'influència que té aquesta comunicació vers l'èxit escolar de l'alumnat***.

Pel que fa el concepte d'èxit n'hi ha dues idees majoritàries: la d'èxit com a rendiment acadèmic, argumentada per tots els implicats a l'estudi i una segona que fa referència a aspectes de la cohesió social i d'aquells valors fonamentals per a poder defensar-se a la societat actual. Aquest segon aspecte, principalment ha estat definit pel col·lectiu de director/es i representants de l'Ampa. En el cas de les famílies, només ha sortit en aquelles de procedència estrangera. També es desprèn de les definicions que han anat sorgint, que per les famílies i els alumnes l'èxit escolar està relacionat amb la possibilitat d'accedir a estudis superiors, fet que no s'esmenta a la resta de participants.

En relació al nivell d'importància de la comunicació famílies-escoles-serveis com a factor influent a l'èxit escolar no ocupen el mateix lloc per als directors i per a les famílies. Mentre per als directors és més important que l'escola es coordini amb les famílies i l'entorn social, per a les famílies és més important que sigui viable la cooperació entre escola-família-serveis socioeducatius. Als dos grups han considerat en un tercer lloc d'importància *la cooperació entre les diferents xarxes facilita l'èxit escolar, veient els directors poc clara l'existència d'una organització que permeti el treball en xarxa que ho facilitaria,* la qual cosa ens fa pensar que no se li dona importància al treball cooperatiu interxarxes creant l'infraestructura que ho permeti, essent clau per a la millora de la comunicació i l'èxit escolar i no es creu en el paper central de la cooperació, difícilment avançaran en aquest camí.



Taula 13. Factors que intervenen en l'èxit escolar segons l'opinió de directius i famílies.

Els aspectes afavoridors o obstaculitzadors que esmenten els directors/es es centren principalment en l'estructura i l'organització de la institució, com poden ser la manca de recursos materials i personals, l'estabilitat de la plantilla del professorat, les ràtios d'alumnes, i també sobre la implicació de les famílies en el recolzament de l'educació dels seus fills i filles.

Els que expressen les famílies fan referència a mantenir una bona comunicació amb l'escola o amb el tutor/a del seu fill/a que els permeti conèixer que fa el nen o la nena a l'aula. Tenir aquest coneixement els hi permet mantenir més confiança amb el tutor/a per resoldre assumptes relacionats amb l'èxit del fill/a.

Pel que fa a la satisfacció que els participants exposen vers l'èxit de l'alumnat, els directors/es posen en evidència que molt del seu temps el destinen a solucionar problemes que no són de la seva competència, i potser el podrien destinar a altres temes més relacionats al rendiment de l'alumnat, que els podria repercutir en la millora de l'èxit escolar dels alumnes. A més, afegeixen que a causa de l'excessiva mobilitat del professorat no es pot posar en marxa projectes de millora al centre a llarg termini que donin oportunitat a crear noves vies de comunicació per garantir un treball cooperatiu entre ambdues institucions educatives: la família i l'escola.

El professorat a les aules multiculturals es troben amb diversos inconvenients com: el domini de la llengua catalana i castellana però també i amb molta força la quantitat de cultures que conflueixen en un mateix centre i aula, a partir d'un percentatge superior a la franja del 10 al 15% la multiculturalitat passa de ser una riquesa cultural per les escoles a ser un tema difícil de gestionar i disminueix la satisfacció del professorat sobre els resultats acadèmic de l'alumnat.

El professorat interpreta la falta de resposta de les famílies immigrants a la poca preocupació o desconeixença dels pares i mares de la cultura escolar i social de la societat que els acull. Podem dir que en un percentatge tant o més important les famílies autòctones tampoc responen a les seves demandes, però en el primer cas es mantenen o creen prejudicis per manca de diàleg .

Respecte a l'alumnat, l'edat d'escolarització dels nens i nenes en el moment de la matriculació al centre és una altra aspecte que marca diferència. Si les famílies immigrants escolaritzen els seus fills i filles a parvulari les escoles el professorat assumeix que tenen les mateixes oportunitats d'èxit. Si ho fan als 8 o més anys és freqüent que les expectatives del professorat vers els alumnes és que no superen els aprenentatges de l'etapa. Els propis alumnes troben a faltar la comunicació dels seus pares amb els seus professors/es ja que opinen que milloraria el seu rendiment i la seva satisfacció personal.

En quan a l'influència que té la comunicació en la construcció de l'èxit de l'alumnat, els directors/es donen molta importància al paper que la família estableix amb l'escola i com una bona comunicació suposa un factor afavoridor de l'èxit dels infants. Fet que ratifiquen les ampas, assenyalant la importància del treball cooperatiu entre totes dues institucions educatives;:família i escola. No obstant això, les famílies opinen que tot i que la relació entre l'escola i els pares i mares influeix en l'èxit escolar dels seus fills i filles, no reclamen aquesta participació directa amb l'organització i gestió del centre.

.Els serveis socioeducatius tenen ben localitzats els programes vinculats amb el rendiment dels infants que ells posen en marxa, tot i que no són capaços d'afirmar que veritablement aquesta correlació programes-èxit es doni, ja que manifesten que els hi falta tota la part avaluativa que pugui ratificar l'eficàcia del programa. Només ens parlen d'aquells programes que des de serveis socioeducatius es deriven a les escoles perquè els portin a terme, o d'alguns que han destinat a les ampas. En cap cas s'esmenta aquells programes que van adreçats directament a les famílies, perquè no han determinat que hagin tingut èxit.

En un segon bloc de conclusions ens hem conegut ***el tipus de vies de comunicació i la seva eficàcia per tal de poder optimitzar recursos humans, materials i funcionals en la tasca de salvar barreres comunicatives entre els implicats en l'educació dels infants***.

Pel que fa a les vies de comunicació entre família-escola, les ampas fan dos distincions: aquelles que l'Ampa manté amb els centres, les quals defineixen com a bastant informals i directes, i d'altra banda, les que les altres famílies estableixen amb l'escola, que acostumen ser indirectes i distants més que personals i propers, com l'ús de l'agenda. Fet que es constata amb l'afirmació dels directors de que la via de comunicació més eficaç per afavorir la aquesta comunicació és l'agenda. D'altres menys eficaces són: les circulars, les reunions, les entrevistes, el correu electrònic, les web de les escoles o la trobada porta a porta amb els pares i mares, essent aquesta darrera formula una de les més acceptades per la proximitat i l'immediatesa i la millor acceptada, en el cas de les famílies immigrants els correu electrònic i la web, per l'escàs accés a les eines informàtiques. Sobre aquest punt, les associacions de pares i mares, opinen que l'escola hauria de trencar l'esquema tradicional que encara manté, basat sobre tot en l'ús de circulars i de l'agenda per millorar la comunicació família-escola.

Les famílies corroboren aquesta idea, ja que esmenten que les vies de comunicació que estableixen amb l'escola, haurien de ser, sobre tot, més verbals i properes tals com les entrevistes diàries a la porta o les entrevistes formals durant el curs acadèmic, ja que les consideren més eficaces.

En relació a les vies de comunicació que s'utilitzen entre les ampas i les famílies, les associacions de pares i mares posen manifest que les que ells fan servir són més informals i directes que les que fa servir l'escola. Motiu pel qual destaquen la importància de les vies informals, ja que aquestes donen més confiança a les famílies per apropar-se a l'escola, i d'aquesta manera implicar-se i participar-hi més.

En quant als serveis socioeducatius dels ajuntaments afirmen que no tenen gaire contacte directe amb les famílies, ja que les vies que fan servir es dirigeixen principalment a l'escola o a les ampas. Opinen que si la proposta, per afavorir vies de comunicació, surt de l'aula, és a dir, de l'escola, arriba més a les famílies i participen més que si es fa de manera directa als pares i mares. D'altra banda, són conscients de que les propostes que posen en marxa no cobreixen gairebé mai les expectatives o necessitats de les famílies immigrants, i que s'haurien de centrar més en conèixer aquestes.

El tercer bloc de conclusions fa referència *a* ***les expectatives dels implicats coneixent les necessitats no resoltes i les dificultats dels tres col·lectius***

Una de les necessitats no resoltes que expressen famílies, escoles i ampas és el cas de la comunicació amb les famílies immigrants. Ja que tot i que existeix el mediador intercultural,

les famílies d'origen estranger exposen que aquesta figura apareix de manera puntual, i que durant tot el curs aquestes viuen la incomunicació per no poder disposar d'un traductor/a en aquells moments que voldria resoldre dubtes o compartir temes del seu fill/a amb el tutor/a de l'escola.

Amb la finalitat d'intentar solucionar aquesta necessitat, d'obrir noves vies de comunicació entre família-escola, han sortit projectes des de l'escola i des de l'Ampa que han estat molt acceptades i es reclamen de fer d'altres que donin la possibilitat de compartir costums i informació entre les famílies. De fet, tant els directors/es com les famílies han fet esment a totes aquestes activitats de trobada com una bona via de comunicació. Raó que ens permet asseverar que crear aquests espais per compartir i conèixer, tant el professorat, les famílies autòctones i les famílies immigrants, propicia la confiança mútua, la comprensió d'uns sobre uns altres, la participació i la implicació de les famílies en les activitats proposades per l'escola.

Aquesta coneixença, per part de l'escola i de les famílies, pot significar el punt de partida per detectar a aquelles *famílies claus* que poden donar peu a que d'altres menys decidides hi participin. I d'aquesta manera es pot anar fent una cadena de cooperació i col·laboració d'unes famílies a d'altres, a més a més, d'ajudar a prendre consciència, al màxim de famílies, de la importància de la participació amb l'escola.

En aquest triangle d'institucions educatives, els serveis socioeducatius municipals pel que fa al tema d'apropar-se a les famílies opinen que no queda resolt per la manca de recursos i perquè s'hauria de compartir més informació entre les diferents administracions. Esmenten la necessitat de crear un espai de coordinació pedagògica on es considerin a tots els implicats, i on es pugui tractar amb més tranquil·litat les activitats que s'organitzen. Expressen la dificultat que troben en la transmissió d'informació d'administració a administració. Mostren dificultats a l'hora de confiar informació i això dificulta el treball en xarxa i l'optimització de recursos.

El darrer bloc de conclusions respon a la pregunta ***Quins són els factors afavoridors de l'èxit escolar i com és el treball cooperatiu entre les tres institucions considerat factor clau per a la millora de les possibilitats d'èxit escolar de tots els infants.***

Com a factors afavoridors hem detectat els següents:

- La diversificació de l'aula. Disminuir el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especifiques i especials per aula El fet de no atendre com caldria als alumnes nouvinguts provoca *barreres d'aprenentatge* entre les que destaquem el condicionament per efecte del procés d'etiquetació que provoquen les expectatives tant del professorat com de les famílies (Ainscow, 2001).

- L'actitud del professorat i de l'escola davant de la comunicació amb les famílies i dels estereotips creats sobre l'alumnat. L'Informe Includ-ed (2007) en els seus estudis confirmen que un dels requisits previs per a que els estudiants tinguin èxit a l'escola és l'actitud dels professors, (el desconeixement dona prejudicis) així com la resposta que l'escola dona a l'atenció a la diversitat.

- El topall crític en el percentatge d'alumnat nouvingut que pot assumir cada escolar desprès d'estudiar les característiques de cada centre.

- L'accés als recursos materials, humans i funcionals en igualtat de condicions per a tot l'alumnat.
- L'estabilitat de la plantilla de professorat especialitzant-se en el tema intercultural mitjançant formació en centres.
- La implicació de les famílies participant del que es fa a l'escola a través de les AMPAS per a tots.
- El treball emocional com a part del currículo en el cas de l'alumnat i amb les famílies. És una part de la persona que influeix en el seu desenvolupament, en la seva integració social i en la seva motivació per l'aprenentatge i, en canvi està descuidat al currículo i a l'educació familiar.
- El manteniment del procés d'acollida i l'adaptació del currículum a les necessitats de l'alumnat. El currículo ha de fer-se intercultural. Això representa un canvi en profunditat dels continguts.
- El treball cooperatiu entre els tres agents construint un discurs i una acció coherent amb el projecte educatiu de l'escola, consensuat amb les famílies i amb els serveis socioeducatius de suport escolar municipal.

En relació al treball cooperatiu, les ampas afirmen que una ampliació de la seva col·laboració dins de l'horari escolar i mantenir més contacte amb diferents associacions de pares i mares afavoriria el treball en xarxa i milloraria la comunicació. A més, creuen que si hagués més confiança amb les famílies i més col·laboració per part dels professors/es milloraria considerablement la seva tasca.

Aquest treball es xarxa no només hauria d'establir-se entre l'escola i les famílies, sinó que a més hauria de considerar-se als serveis socioeducatius, així ho manifesten tots els directors i la majoria de les famílies. Aquesta triple relació i ajuda mútua podria enriquir les propostes i projectes que es porten a terme, a més, que es podria aprofitar el ventall d'institucions amb les quals col·laboren els ajuntaments com a recursos a favor de la millora de la relació entre l'escola-família-serveis socioeducatius.

Els diferents agents implicats esmenten que per treballar cooperativament cal resoldre problemes de comunicació com els esmentats i optimitzar recursos treballant en xarxa, però per això s'ha d'aprendre.

Aprendre per què cal definir funcions i crear condicions per poder col·laborar i passar-se informació. Atès que per a aquestes institucions, la comunicació directe amb les famílies no és un fet que s'estableix habitualment, no la troben una necessitat que ells hagin d'assolir. La comunicació amb l'àmbit educatiu queda definida a partir dels programes i accions que proposen i fan amb l'escola i les ampas. Ho fan perquè consideren positiu l'arrelament de les famílies immigrants com a factor important per a la integració, cohesió i equitat social que tenen previst als seus programes polítics, però es queixen del seu paper en els consells escolars. Els consideren només una via de reclamació davant de l'ajuntament i això els col·loca en una posició incòmoda en la comunicació amb la resta de participants.

Una altra necessitat detectada des les accions que fan els serveis socioeducatius municipals és la d'avaluar de manera específica els diversos programes que fan amb l'escola i les

ampas, ja que això contribuiria a corregir-los i millorar-los, a més a més, de poder fer una difusió d'aquells que han obtingut uns resultats positius.

Pel que fa a les famílies i els centres per arribar a poder treballar cooperativament cal canviar el sentit de la comunicació. Serà necessari que deixi de ser unidireccional per convertir-se en bidireccional i cooperativa. La participació i la col·laboració mútua entre l'escola i la família té possibilitat de donar-se si els dos agents implicats s'escolten i es respecten mútuament. Per aquest dos col·lectiu és important que hi hagi un contacte més freqüent entre ambdós, es coneguin i s'entenguin. Els pares i mares demanen conèixer el fan les escoles amb els seus fills i filles i les escoles més participació i col·laboració per part de les famílies la qual cosa eliminaria prejudicis creats des del desconeixement mutu de la incomunicació.

En el cas de les famílies d'origen estranger el tema de la comunicació és encara més rellevant i urgent. La figura del mediador intercultural és poc present en els centres per les necessitats que les famílies estrangeres presenten al llarg del curs. Els recursos que l'administració educativa ha posat al seu servei són escassos i en aquests moment residuals. La manca de domini de la llengua de l'escola fa que la incomunicació s'aguditzi. Aquestes famílies depenen de l'actitud del tutor o tutora de l'aula i de recursos complementaris com els propis fills o filles que els fan de traductors o traductores puntuals en moments crítics, però hem de considerar que aquest nen o nens és part de la informació que s'intercanvia a l' escola.

Per cobrir aquesta necessitat, les escoles han buscat solucions parcials en forma de projectes d'apropament a les famílies immigrades que han estat molt acceptades per ambdós parts. Però es reclamen de fer d'altres que donin la possibilitat de compartir costums i informació entre les famílies i avançar en el camí del treball cooperatiu. De fet, tant els directors/es com les famílies han fet esment a totes aquestes activitats com un primer pas que obre vies de comunicació. Raó per la qual, considerem que crear aquests espais per compartir i conèixer, tant el professorat com les famílies autòctones i immigrants, propicia la confiança mútua, la comprensió d'uns sobre uns altres, la participació i la implicació de les famílies en les activitats proposades per l'escola.

Aquesta coneixença, per part de l'escola i de les famílies, pot significar el punt de partida per detectar a aquelles *famílies eix* que poden donar peu a que d'altres menys decidides hi participin. I d'aquesta manera es pot anar fent una cadena de cooperació i col·laboració d'unes famílies a d'altres, a més a més, d'ajudar a prendre consciència, al màxim de famílies, de la importància de la participació amb l'escola.

Els centres, a més esmenten que per part dels ajuntaments cal una millora en la repartició de l'alumnat i dels recursos que aquests donen o reclamen a les famílies. Malgrat existeixen les Oficines Municipals d'Escolarització que fan aquesta tasca, encara cal millorar la distribució inicial de tot l'alumnat però en particular de l'alumnat immigrant, ja que no es pot permetre l'acumulació en alguns centres com en alguns municipis està passant i el perill de la creació i/o consolidació de ghettos que van tant en contra de la equitat i la integració social que s'ha de buscar.

Les ampas també creuen que per poder treballar cooperativament cal que les reconeguin com a agent educatiu, que els donin suport per part de altres professionals orientant-les i que es facin campanyes per augmentar la participació de les famílies immigrants que es troben fora del circuit comunicatiu per motius de domini lingüístic i cultural.

Com a conclusió final podem afegir que la comunicació entre els tres agents educatius que influeixen decisivament en la formació dels infants en les primeres etapes educatives és escassa, burocràtica, poc significativa pels implicats i no potencia el treball cooperatiu entre elles. Aquest treball conjunt és el principal factor que permet la construcció d'un discurs educatiu coherent i una línia d'actuació acorda al discurs creat. Coherència educativa en el discurs i en l'acció són els factors claus per a la motivació i l'implicació en l'aprenentatge. Sense les ganes d'aprendre per part del nen o la nena i la seva aportació personal l'aprenentatge no existeix. Pot existir l'ensenyament però no l'aprenentatge. Si el nen o la nena veu uns pares que no entenen el que fa a l'escola; un mestra que rondina amb el que els pares no fan i unes activitats extraescolars que haurien d'anar al punt neuràlgic del que el nen necessita i no ho fa, difícilment ell o ella entendrà que allò que passa a l'escola és bo per formar-se com individu i ser una persona feliç. Cal doncs, buscar vies d'optimitzar els recursos que tenim i posar-los en comú per avançar cap al que socialment deuria ser el més important: l'educació de tots els ciutadans i ciutadanes de la societat en la que ens ha tocat viure, sense distincions d'origen, de cultures i de llengües. Aquí tenim plantejat el repte que hem de superar.

5. PROPOSTES PER A LA MILLORA DE L'ÈXIT ESCOLAR DERIVADES DE LA INVESTIGACIÓ

En l' àmbit de les propostes plantegem dos tipus d'aportacions:1) Criteris per a l'adopció de polítiques educatives des de les administracions centrals i locals i 2) Estratègies d'intervenció respecte a les entitats que desenvolupen tasques de suport a la Immigració.

5.1. Criteris per adoptar a polítiques educatives.

Respecte a l'administració educativa local i central:

- Caldrà vetllar pel manteniment d'aquelles plantilles de professors que implementin un projecte educatiu de centre realment inclusiu, multicultural i obert al seu entorn per períodes superiors a dos mandats de quatre anys dels seus equips directius o be que es garantitzi el relleu directiu en funció del projecte consensuat.
- Estendre a tots els municipis catalans en tots els seus barris programes educatius complementaris a la tasca escolar que equilibren les possibilitats extraescolars d'aquell alumnat que per raons socioeconòmiques i culturals no pot accedir de forma privada a aquest complement escolar. Es el cas de fills i filles de famílies immigrants entre d'altres. El programa més exitós és l'anomenat Pla d'entorn que cal ampliar en lloc de reduir com està passant ara.

- Millorar la comunicació entre les entitats locals i centrals per tal de fer un traspàs d'informació adient i una coordinació necessària amb els centres i les famílies. Cal que les zones educatives dissenyades a tal efecte s'implementin plenament en aquest sentit. Recorren el camí a diferent ritme i amb diferents tipus de dificultats.

- Fomentar campanyes de sensibilització sobre l'utilitat i el sentit d'associar-se totes les famílies a l'Ampa per evitar discriminacions.

- Reconsiderar el paper dels representants dels serveis socioeducatius municipals en la construcció del discurs educatiu i el coneixement social, ja sigui en els consells escolars o en d'altres activitats educatives i assistencials que promouen. En el moment actual no es desvincula la figura del tècnic de l'ajuntament amb lo polític. Fet

que els fa difícil treballar cooperativament, perquè el tècnic s'acaba convertint en el punt de reclamació vers l'administració. Comunicar amb les famílies o amb les escoles amb aquest determinant els hi suposa una càrrega emocional que no permet treballar-hi conjuntament en igualtat de condicions.

- Ampliar el contacte de les famílies amb els tècnics dels serveis socioeducatius dels ajuntaments, perquè ara és pràcticament nul. Sobretot cal cuidar la via comunicativa amb les famílies immigrades ja que tenen més dificultats per entrar en el circuit comunicatiu escolar i social. Desconeixen la vinculació que té l'ajuntament amb l'escola.
- Avaluar els programes que promouen els serveis de suport municipals per tal d'optimitzar els recursos emprats i afavorir les possibilitats de millora d'èxit escolar.
- Proporcionar recursos materials, humans i funcionals per comunicar amb famílies immigrades que no dominen la llengua de l'ensenyament. Es manifest que cal traduir a les llengües dels grups de població estrangera majoritaris els fulletons informatius, les guies i protocols que es fan servir per informar. La presència de mediadors interculturals als serveis socioeducatius i als centres es converteix en imprescindible. El temps, espais i pressupost per comunicar amb les famílies immigrades és clau per al coneixement mutu i aquest pel treball cooperatiu necessari. Aquesta incomunicació es torna a fer present quan l'ajuntament col·labora amb moltes d'altres institucions i deriva la gestió de les activitats de suport a aquestes institucions sense existir protocols establerts de comunicació entre família i administracions locals.
- Replantejar la coordinació dels serveis socioeducatius amb les ampas de les escoles. Actualment només es relacionen per tràmits administratius. Les ampas sol·liciten subvencions i gestionen els ajuts. Menys burocràcia facilitaria la feina de l'Ampa, i potser podrien treballar en d'altres temes més enriquidors per la comunitat educativa.
- Dinamitzar l'associacionisme a les escoles mitjançant estratègies de formació i d'implicació de les famílies i del professorat. Actualment el nomenament de delegats d'aula és una bona eina per tal d'anar integrant famílies a l'Ampa. Cal aconseguir una dinamització adient de les ampas amb representativitat de totes les famílies fent que tothom formi part de les AMPAS només pel fet de matricular al nen o nena a l'escola. Cal donar l'opció de participar en alguna activitat de l'associació a canvi de pertànyer a ella ja que és un factor clau en el derrocament de barreres comunicatives.
- Promocionar un canvi en la concepció de la comunicació escola-família-serveis socioeducatius a favor de la bidireccionalitat comunicativa. En el moment actual les famílies autòctones i immigrades volen saber que es fa a les escoles i com participar en igualtat de condicions. En totes les entrevistes analitzades demostren un cert desig d'implicar-se més en els afers quotidians de l'escola. Però sostenen que no existeix una conciliació vida familiar i laboral que garanteixi temps per poder realitzar-ho, o que els propis mecanismes organitzatius del centre no ho fan possible.
- Formar conjuntament als tres agents implicats. Cal organitzar la formació de forma externa als tres. Es precisa que una administració que estigui implicada directa o indirectament en els tres col·lectius pugui fer d'espai neutral de trobada i formació conjunta fora dels contextos de l'escola, de l'ajuntament o dels espais de les ampas.

- Considerar els infants de la població diana com a eix central de les actuacions, facilitant a tots les activitats educatives complementàries que els facilita superar barreres comunicatives i dificultats d'aprenentatge. No s'ha d'oblidar que els flls i filles de famílies immigrants tenen poques oportunitats d'accedir per manca d'informació i de recursos i que aquesta manca d'accés es converteix en un factor discriminatori que augmenta les possibilitats de fracàs escolar. En l'actualitat els alumnes són conscients de dues mancances respecte la relació família-escola: la falta de temps i recursos i la manca de participació dels pares i mares en les activitats de l'escola.

5.2 Estratègia d'intervenció respecte a les entitats que desenvolupen tasques de suport a la Immigració.

- Afavorir la formació de famílies canviant l'estratègia formativa més tradicional dels cursos per a pares per propostes d'acció directa com la dels anomenats *Diàlegs NEC* (Necessitats, Expectatives i Compromisos).

- Per a avaluar l'eficàcia de l'estratègia d'intervenció formativa que proposem s'ha fet un estudi exploratori durant el curs 2009-2010 considerant-la un servei formatiu sense suport econòmic i per voluntarietat dels formadors/es. Van ser 10 les famílies que varem participar mitjançant una associació de dones paquistaneses que demanaven ajut per a fer de *bones mares* que poguessin fer el seguiment educatiu dels seus fills i filles. Després d'aplicar-lo dos mesos la demanda de les famílies es va multiplicar fins a ser 60 els nens i nenes i les seves famílies que volien aquest servei que avui proposem.

- Esquemàticament consisteix en:

- Apropar al món de l'escola a les famílies migrades a Catalunya amb fills i filles en edat escolar que mitjançant el diàleg entre els implicats es busca que les famílies participin de l'educació dels seus fills i filles al mateix temps que s'integren en un nou context social i escolar des de la seva identitat.

- Ofereix un doble servei:

    - a) seguiment escolar i familiar dels infants de 3 a 16 anys escolaritzats en centres educatius i

    - b) formació de les seves famílies per exercir el paper d'agent educador implicat en l'educació dels fills i filles.

- Es proposa ajudar a expressar el que pensen, necessiten, esperen i poden comprometre's en l'entorn educatiu tant les famílies migrades que participen del projecte com els seus fills i filles escolaritzats.

- D'aquesta formació surten mares i pares que coneixen l'escola, la llengua i es volen implicar en l'ajut de famílies de la seva cultura i llengua que ho necessiten.

- És una formació en cascada. Primer ho fan en determinades associacions o centres cívics i desprès intervenen com a mares o pares voluntaris en les escoles a on van els seus fills i filles. Es crea una xarxa de suport a les famílies immigrades que han escolaritzats al seus fills i filles en una zona escolar o en un barri.

Objectius generals:

- Sensibilitzar als pares i mares respecte als drets i deures en l'àmbit de l'educació dels fills i filles.
- Col·laborar en la integració social i escolar ajudant a assolir el grau d'èxit escolar esperat per tota la població escolar.

Objectius específics:

Respecte a l'implicació de les famílies migrades amb l'escola

- Ajudar a famílies migrades a Catalunya a conèixer el seu paper com a primera xarxa educativa en el context de la societat d'acollida.
- Proporcionar les eines comunicatives i habilitats socials necessàries per establir diàleg escola-família com a suport educatiu dels seus fills i filles.
- Experimentar la participació efectiva en l'acompanyament escolar dels seus fills i filles per millorar les possibilitats de progrés escolar
- Assessorament extern a les famílies en aquest àmbit educatiu i escolar.
- Creació de xarxa de suport escolar i formatiu

Respecte al seguiment escolar dels nens i nenes:

- Aportar coneixements, estratègies de seguiment i activitats en els seus estudis que facilitin la comprensió del context escolar i dels aprenentatges que els hi demana l'escola, per tal de progressar segons les seves capacitats de forma igualitària i solidària.
- Compartir l'anàlisi i propostes de resolució de casos reals d'incomunicació familia-escola-entorn social facilitant el diàleg amb l'escola

Característiques de les persones destinatàries:
Persones migrades amb fills i filles escolaritzats a l'etapa d'ensenyament infantil i obligatori que vulguin treballar cooperativament amb l'escola i el servei de seguiment per l'educació dels seus fills i filles a partir del diàleg i el coneixement mutu. Que vulguin conèixer els processos escolars i ajudar, però es veuen incapacitades per raons d'idioma, de comprensió del fet escolar, de comunicació amb l'escola i dels agents educatius externs. Possible planificació de la implementació del Projecte Diàlegs NEC[16] en Associacions, Fundacions, Altres entitats i Administracions.

[16] Els Diàlegs NEC neixen de l' adaptació realitzada per la Dra. C. Oliver al context cátala dels Tallers per a famílies immigrants canadenques. De Berhard, J. Universitat de Ryerson. Toronto Canadà.

Servei de seguiment escolar i educatiu					
	Agents implicats	**Període**	**Grups**	**Horari**	**Pressupost**
	Nenes i nens de 6 a 16 anys	Set-Juny Curs escolar 2012-13	6 de 10 nens I nenes	17-19h	24h/mes
	Pedagoga/ pedagog format en temes de diversitat cultural aportat per la UB	Set- Juny Curs escolar 2012-13		Dll 2 grups Dm 2 grups Dj 2 grups	
Formació per a la implicació famílies-escola i l'èxit escolar					
	Agents implicats	**Període**	**Grups**	**Horari**	**Pressupost**
	Mares i pares de nens i nenes escolaritzats en etapes d'ensenyament obligatori	Oct-Maig	1 grup de 25 mares	Dx 17 a 18:30h	6h/mes
	Pedagoga/ pedagog format en temes de diversitat cultural aportat per la UB				

Taula 14. possible planificació del diàlegs NEC

Aquesta proposta d'intervenció de ser implementada caldrà adaptar-la al municipi o municipis en que es vulgui implementar. Per l'experimentació prèvia que s'ha realitzat hem pogut comprovar la seva eficàcia. Tot i que ha estat un període massa breu per arribar a conclusions definitives, creiem que marca una bona tendència ja que s'adapta a les necessitats d'aquestes famílies i veuen el benefici immediat de sentir-se mares i pares que eduquen i ajuden a educar.

6. IMPACTE PREVIST

6.1. Publicacions previstes i presentacions de resultats a reunions científiques

Els resultats d'aquesta investigació es presentarà en diferents reunions científiques. A partir del curs 2011-2012 es duran a terme presentacions i publicacions per tal de donar-li difusió entre la comunitat científica**.**

La primera presentació es farà mitjançant la memòria científica i la publicació d'un article en la publicació que realitza el Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració amb el títol de Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració.

Assistirem a congressos i jornades a on es faran ponències i comunicacions. El primer és El V Congreso Internacional de Educación. *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada* que es realitzarà en la Universitat d'Almeria del 10 al 12 de novembre de 2011.

Així mateix durant aquest curs es publicarà en l'editorial Horsori de Barcelona un llibre de divulgació fonamentat en la investigació a on s'exposaran i un article en la Revista d'Educació Bordon de Madrid sobre la necessitat de superar les barreres comunicatives entre els tres agents implicats en l'educació de l'alumnat: famílies, escoles i comunitat social per a millorar les possibilitats d'èxit escolar i personal dels infants com a futurs ciutadans.

6.2. Actuacions que es desprenen dels resultats.

Els resultats de la investigació fonamenten intervencions en àmbits administratius, associatius i educatius formals i no formals. Ens permeten implementar criteris adreçats a diferents audiències: a) a l'administració fonamentant el disseny, planificació i implementació de polítiques sobre les famílies migrades davant situacions de desigualtat educativa; b) a les famílies amb projectes de formació per a famílies i d'acompanyament familiar mitjançant fundacions i associacions de persones immigrades i c) a escoles i associacions de mares i pares amb la creació d'espais interns o externs als centres que facilitin el diàleg i treball cooperatiu entre famílies, professorat i altres serveis de suport. "mares i pares NEC"

7. REFERENTS BIBLIOGRÀFICS

ACOSTA, V y MORENO, A. (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Ars médica

AINSCOW, Mel. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

BANKS, James A. (1989. Multicultural Education: Traits and Goals en *Multicultural Education. Issues and Perspectives,7*.Londres: Allyn and Bacon.

BAUSELA, E. (2005) SPSS. un instrumento de anàlisis de datos cuantitativos. *Revista Informàtica Educativa y Medios Audiovisuales.* Vol. 2 (4) pp. 62 – 69. Recuperat 14 febrer 2011, web: http:// laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf

BARÁIBAR, J. M. (2005). Inmigración, familia y educación infantil. Madrid: Los libros de la Catarata.

BARTOLOME, M. (Coord.) (1997b). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

BERNHARD, J., FREIRE, M y MULLIGAN, V. (2004). *Canadian parenting workshops:preparing children for school success.* Toronto: Chesnut Publishing Group

BERNSTEIN, B. (1975). *Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle sociaL* Paris: Les Editions de Minuit.

BESALÚ, X.(2002). *Diversidad cultural y educación.*Madrid: Síntesis

BOLIVAR, Antonio (2006): Família y escuela:dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación,*339:119-146

BORDIEU P. & PASSERON J.C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.

BRONFENBRENNER, Urie (1987): La ecología del desarrollo humano. Buenos Aires: Ediciones Paidós

BUENO,J.R., BELDA, J.F. (Dir) (2005) Familias inmigrantes en la escuela. Valencia: U. Valencia.

CALLEJO, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.Barcelona: Ariel Practicum.

CAZDEN, C.B. (1986). Classroom discurse. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). New York/London: Macmillan.

CHOQUE LARRAURI, RAUL (2009) Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 49/4 – 10 de mayo de 2009 Edt. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

COLECTIVO AMANI i GÓMEZ LARA, Juan (2005): *La escuela intercultural:resolución de conflictos en contextos multiculturales.Concienciación, negociación, confrontación.*Madrid*:* Libros de la Catarata

COLEMAN,J.S.(1990).*Equaliy and achievement in education.* Boulder:Westview

COMELLAS, Mª.J.(2009). *Família y escuela: compartir la educación.* Barcelona: Graó. Obra Social Caixa de Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión Social en* COMITE DE LAS REGIONES (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea. Ejemplos de buenas prácticas.* Bruselas.

CONSEIL DE L'EUROPE (1989). *L'education interculturelle. Concep, contexte et programme.* Estrasburgo

COOK, T.D y REICHARD, Ch.G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativosen investigación evaluativo.*Madrid: Morata *España*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya

D'AMATO,J. (1987). The belly of the beast: On cultural differences, castelike status, and the politics of the school. *Anthropology of Education Quarterly, 18,* 335-356.

DE HAAN, M. & ELBERS, E. (2004). Minority status and culture: Local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education, 15*(4), 441-453.

De HAAN, M. & ELBERS, E. (2005). Peer tutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: A multi-perspective analysis of diversity. *Comparative Educational Review, 49*, 365-388.

DEL RINCON,D.(1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson

De RUITER, D. & MAIER, R. (2005). *Translating policy into practice: A multicultural school adapting to its local enviroment.* Comunicación presentada en ISCAR. Sevilla, España.

De RUITER, D. (2006,). *Educational disadvantages at multicultural schools: A case study of micro-politics.* Comunicación presentada en el Baice Conference: Diversity and Inclusión: Issues in internacional education. Belfast, Irlanda

ECO, Umberto (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

EISENHARD M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.) *The Handbook of Research on Teaching* (pp. 209–225). Washington DC: American Educational Research Association

ELDERING L. (1997). Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, *28*(3), 330–350.En MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ GIL, C. (eds.) *El fracaso escolar* Madrid: Doce Calles.

ESCANDELL, Mª Victòria (2005). *La comunicación*. Madrid:Gredos

ETXEBARRIA, F. (2004). La formación del profesorado para la diversidad lingüística en *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. Valencia 2004, pp 481-581

FEILER, A., GREENHOUGH, P., WINTER, J., SSALWAY, L., and SCARLAN, M. (2006). Getting engaged: possibilities and problems for home-school knowledge exchange. *Educational Review,* 58(4) 451-469.

FERNÁNDEZ, 5. y SALVADOR, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores,* 36 (169), 7-22.

FULLANA, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar.*Bordón.* 48(2), 15 1-167

GALLEGO M. & COLE M. (2002). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *The handbook of research on teaching* (951–997). Washington DC: American Educational Research Association.

GARRETA, Jordi. (2007). *La relación familia-escuela:una cuestión pendiente*. Lleida: GARRETA, J. (2007). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente. Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María.

GARRETA, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. Popers. *Revista de Sociología*, 43, 115-122

GIBSON, Margaret i OGBU, Jhon (1991)(eds): *Minority Status and Schooling:aComparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities.* New York, Garland

HALLIDAY,M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje.* Barcelona: Médica y Técnica

HARGREAVES , A. (2001). *Una educación para el cambio.* Barcelona:Octaedro

HEATH S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

HUGUET ,A y NAVARRO, J.L.(2006). Inmigración y resultados escolares:lo que dice la investigación. *Cultura y Educación,* nº18 (2), pp:117-126

INFORME INCLUD-ED, (2007).Strategies for inclusión and social cohesión in Europe from education. Report 2: Theories, reforms and otucomes in Eropean educational systems. <www.ub.edu/includ-ed > [Mayo: 2010]

JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema

KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.

LAHIRE, Bernanrd (1995).*Tableux de familles.* Lyon: Gallimard-Le Seuil

LEVINSON B. A. y Holland D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction, en B. A. LEVINSON, E. D. FOLEY y D. C. HOLLAND (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany, State University of New York, 1–54.

LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural.* Madrid: Escuela Española.

MALGESINI, G y JIMÉNEZ, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: La cueva del oso

MARTÍN ROJO, L. (2006). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Empresarial. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL, C. (2000). *Elfracaso escolar* Madrid: Doce Calles.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta,* 60, 23-39.

MEHAN, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development, 41*, 245-269.

MOLL, L., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZÁLEZ, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*, 132-141.

MONTÓN,M.J.(2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias.* Barcelona: Graó

MORIN, E., ROGER, E. y MOTTA, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

MORRIS, Charles (1938). Fondaments de la théorie des signes. *Langages,*35, 1974:15-21

MUÑOZ SEDANO, Antonio. (2001). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106

OGBU J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (3–33). New York: Garland Publishing.

OCDE (1989). *L'ecole et les cultures.* Paris

OLIVER, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad.* Barcelona: Octaedro.

OLIVER, C. (2007). La ecoformación a través del aprendizaje por proyectos integradores. En Torre, S; Pujol, M.A y Sanz, G. (2007) *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación.* Madrid:Universitas.

OLIVER, C.(2010). *Familia y Escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*. Barcelona: Davinci.

ORTEGA, P., Minguez, R y Hernández, M.A(2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España.*Revista Española de Pedagogía,* 243, mayo-agosto, 231-253

PALACIOS, 1 (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar.

PALAIOLOGOU, N. (2007). School adjustment difficulties of inmigrant children in Greece en *Intercultural Education,* Vol. 18, nº 2, mayo, pp:99-110, Taylor @ Francis

PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana- *Educación y Sociedad,* 6,173-195

PÉREZ SERRANO, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores,*130, 749-766.

PISA 2006. Informe Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning.* Thousand Oaks, California: Corwin Press

REVUELTA, F i SÁNCHEZ, M. (n.d.). *Programa de anàlisis cualitativo en espacios* http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

RÍOS GONZALEZ, J. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar* Madrid: Marsiega.

RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1997). El análisis de la realidad, en la intervención social.Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Editorial CCS.

RUIZ DE MIGUEL, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento.*Revista Complutense de Educación.*Vol.12. Núm 1, 81-113

SALES, Auxiliadora i GARCÍA, Rafaela (1977). *Programas de educación intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer

SANTOS GUERRA, M.A.(1990). *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid: Akal

SANTOS REGO, M. A. TOURIÑAN LOPEZANTOMÉ, J. M. (Eds.) (2004). Familia, educación y sociedad civil, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela

SANTOMÉ, J. T. (2007). Centros escolares y famílias en las sociedades multiculturales.

SHANNON, Claude E.i WEAVER, Warren (1981). Teoría Matemática de la Comunicación. Madrid: Forja

SCHRAM, Wilbur (ed.) (1954). The Process and Effects of Mass Communication. Urbana (EE.UU.): University Illinois Press.

TERREN, Eduardo (2005). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social.* Madrid.Los Libros de la Catarata

TORRABADELLA, L. y TEJERO, E. (2002). Experiencias migratorias y de integración de chicas marroquíes en Barcelona. *Anuario de Psicología, Monográfico: Migración y psicología, 4,* 535-550.

TOURAINE,A (2005).*Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy.* Barcelona: Piados

WILBER K-BOHM D.PRIBRAM K.(2003). El *paradigma holográfico* .Madrid: Troquel

8. ANNEXOS

Servei Territorial	ZE 2010-2011
Tarragona	Priorat
	Baix Penedès
	Tarragonès
Baix Llobregat	Baix Llobregat Delta
	Baix Llobregat Est
Barcelona Comarques	Garraf
	Badalona
	Sant Adrià del Besòs
	Santa Coloma de Gramenet
	L'Hospitalet de Llobregat
Girona	Ripollès
	La Garrotxa
	Baix Empordà
Lleida	Segrià
Maresme - Vallès Oriental	Mataró
	Baix Maresme
	Vallès Oriental - Granollers
	Vallès Oriental Nord
	Granollers
Vallès Occidental	Vallès Occidental - Terrassa
	Vallès Occidental Sud
	Vallès Occidental - Sabadell
Terres de l'Ebre	Terra Alta
	Ribera d'Ebre
Catalunya Central	Anoia
	Bages
	Osona

Annex 1. Zones Educatives a Catalunya 2010. Dept d'Educació. Generalitat de Catalunya

Àmbit metropolita: 67% població de Catalunya	Nombre d'habitants	Centres públics d'infantil i primària total àmbit: 1146	
Comarca	Habitants	CEIPS per municipi	% CEIPS
Alt Penedès	101.758	77	6%
Baix Llobregat	781.749	213	19%
Barcelonès	2.235.578	331	30%
Garraf	140.412	38	3%
Maresme	420.521	128	11%
Vallès Occidental	836.456	216	19%
Vallès Oriental	386.465	143	12%
-	**4.928.852**	**1146**	**100%**
Comarques centrals: **7% població de Catalunya**		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals: 260**	
Comarca	Habitants	CEIPS per municipi	% CEIPS
Anoia	114.810	59	22%
Bages	181.346	83	32%
Berguedà	41.488	29	11%
Osona	150.139	77	30%
Solsonès	13.685	12	4.6%
-	**501.468**	**260**	**99.6%**
Camp de Tarragona: **9% població de Catalunya**		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals: 264**	
Comarca	Habitants	CEIPS per municipi	% CEIPS
Alt Camp	44.178	37	14%
Baix Camp	187.403	71	27%
Baix Penedès	95.644	43	16%
Conca de Barberà	21.161	18	7%
Priorat	9.869	16	6%
Tarragonès	241.549	79	30%
	599.804	**264**	**100%**
Ponent - comarques de Lleida: ***2% població de Catalunya***		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals:257**	
Comarca	Habitants	CEIPS per municipi	% CEIPS
Garrigues	20.350	27	10%
Noguera	39.507	39	15%

Pla d'Urgell	36.069	33	13%
Segarra	22.337	17	6%
Segrià	197,391	109	42%
Urgell	36.064	32	12%
	154.524	**257**	**98%**
Comarques gironines: 10% població de Catalunya		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals: 337**	
Comarca	**Habitants**	**CEIPS per municipi**	**% CEIPS**
Alt Empordà	135.413	88	26%
Baix Empordà	130.738	52	15%
Garrotxa	54.437	34	10%
Gironès	175.148	68	20%
Pla de l'Estany	29.645	18	5%
Selva	164.646	59	18%
Ripollès	26.831	18	5%
	716.858	**337**	**99%**
Alt Pirineu i Aran: 1% població de Catalunya		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals: 68**	
Comarca	**Habitants**	**CEIPS per municipi**	**% CEIPS**
Alta Ribagorça	4.375	5	7%
Alt Urgell	22.037	17	25%
Cerdanya	18.656	15	22%
Pallars Jussà	13.840	9	13%
Pallars Sobirà	7.625	11	16%
Vall d'Aran	10.295	11	16%
	76.828	**68**	**99%**
Terres de l'Ebre: 2.6% població de Catalunya		**Centres públics d'infantil i primària total comarques centrals: 99**	
Comarca	**Habitants**	**CEIPS per municipi**	**% CEIPS**
Baix Ebre	81.724	37	37%
Montsià	72.189	25	25%
Ribera d'Ebre	24.004	21	21%
Terra Alta	12.943	16	16%
	190.860	**99**	**99%**

Annex 2. Distribució de centres educatius per Comarques, població i percentatge

ANÀLISI AMB EL SPSS 17.0. TAULES

I. DADES GENERALS DELS DIRECTORS

Gènere

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Dona	6	66,7	66,7
	Home	3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	

Càrrec al centre

		Freqüència	Percentatge
Vàlids	Director/a	9	100,0
	Total	9	100,0

Estadístics de l'Edat

N	Vàlids	9
Mitjana		49,44
Mediana		51,00
Moda		36[a]

a. Existeixen varies modes. Es mostrarà el menor dels valors.

Edat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	De 36 a 45 anys	3	33,3	33,3
	Més de 45 anys	6	66,7	100,0
	Total	9	100,0	
Total		16		

Anys de docència i anys en el centre

		Anys de docència			Anys en el centre		
		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat	Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	De 0 a 5 anys	0	0	0	1	11,1	11,1
	De 6 a 15 anys	2	22,2	22,2	5	55,6	66,7
	De 16 a 25 anys	3	33,3	55,6	3	11,1	77,8
	Més de 25 anys	4	44,4	100,0	4	22,2	100,0
	Total	9	100,0		9	100,0	
Total		16			16		

Nombre de línies en el centre

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	1 línia	1	11,1	12,5
	2 línies	6	66,7	87,5
	3 línies	1	11,1	100,0
	Total	8	88,9	
Perduts	Sistema	1	11,1	
Total		9	100,0	

II. DADES GENERALS DELS PARES DE FAMÍLIA:

Gènere

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	DONA	16	94,1	94,1
	HOME	1	5,9	100,0
Total		17	100,0	

Edat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	26 a 35 anys	9	56,3	56,3
	36 a 46 anys	7	43,8	100,0
	Total	16	100,0	
Perduts	Sistema	1		
Total		17		

Lloc de naixement

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Senegal	3	17,6	17,6
	Autòcton	6	35,2	52,8
	Marroc	4	23,5	76,3
	Algèria	1	5,9	82,2
	Cuba	1	5,9	88,1
	Pakistan	1	5,9	94,0
Perduts	Total	16	94,0	
	Sistema	1	5,9	100,0
Total		17	100,0	

Col·labora amb l'AMPA

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	SI	8	47,1	47,1
	NO	6	35,3	82,4
	Total	14	82,4	
Perduts	Sistema	3	17,6	100,0
Total		17	100,0	

III. DADES GENERALS DE L'AMPA:

Edat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	30 a 40 anys	8	57,1	57,1
	43 a 52 anys	6	42,9	100,0
Total		14	100,0	

Gènere

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Dona	11	78,6	78,6
	Home	3	21,4	100,0

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Dona	11	78,6	78,6
	Home	3	21,4	100,0
Total		14	100,0	

Lloc de naixement

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Romania	1	7,1	7,1
	Autòcton	13	92,9	100,0
Total		14		

Nombre de fills

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	1	2	14,3	14,3
	2	9	64,3	78,6
	3	2	14,3	92,9
	Total	13	92,9	
Perduts	Sistema	1	7,1	
Total		14	100,0	

Càrrec a l'AMPA d'acord al gènere

			Càrrec_AMPA				Total
			President	Secretari	Membres	tresorer/a	
Gènere	Dona	Recompte	4	3	2	2	11
		% del total	28,6%	21,4%	14,3%	14,3%	78,6%
	Home	Recompte	2	1	0	0	3
		% del total	14,3%	7,1%	,0%	,0%	21,4%
Total		Recompte	6	4	2	2	14
		% del total	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	100,0%

Procedència dels membres de l'AMPA d'acord al gènere

			EAMPA_Lloc_naixement		Total
			Romania	Autòcton	
Gènere	Dona	Recompte	0	11	11
		% del total	,0%	78,6%	78,6%
	Home	Recompte	1	2	3
		% del total	7,1%	14,3%	21,4%
Total		Recompte	1	13	14
		% del total	7,1%	92,9%	100,0%

IV. DADES GENERALS DELS ALUMNES:

Edat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	11	35	83,3	83,3
	12	7	16,7	100,0
	Total	42	100,0	

Gènere

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Dona	22	52,4	52,4
	Home	20	47,6	100,0
	Total	42	100,0	

País de procedència

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Autòcton	22	52,4	53,7	53,7
	Marroc	4	9,5	9,8	63,4
	Brasil	1	2,4	2,4	65,9
	República Dominicana	1	2,4	2,4	68,3
	Romania	2	4,8	4,9	73,2
	Senegal	1	2,4	2,4	75,6
	Equador	5	11,9	12,2	87,8
	Bolívia	1	2,4	2,4	90,2
	Argentina	1	2,4	2,4	92,7
	Xina	1	2,4	2,4	95,1
	Colòmbia	2	4,8	4,9	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		42	100,0		

Assignatures que els alumnes consideren de millor rendiment

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Anglès	2	4,8	5,7	5,7
	Plàstica	2	4,8	5,7	11,4
	Educació Física	9	21,4	25,7	37,1
	Matemàtiques	11	26,2	31,4	68,6
	Anglès	3	7,1	8,6	77,1
	Coneixement del medi	2	4,8	5,7	82,9
	Català	3	7,1	8,6	91,4
	Informàtica	1	2,4	2,9	94,3
	Música	1	2,4	2,9	97,1
	Naturals	1	2,4	2,9	100,0
	Total	35	83,3	100,0	
Perduts	Sistema	7	16,7		
Total		42	100,0		

Assignatures que els alumnes consideren de pitjor rendiment

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Educació Física	3	7,1	7,7	7,7
	Medi Natural i medi social	10	23,8	25,6	33,3
	Matemàtiques	6	14,3	15,4	48,7
	Castellà	3	7,1	7,7	56,4
	Música	3	7,1	7,7	64,1
	Català i castellà	1	2,4	2,6	66,7
	Plàstica	3	7,1	7,7	74,4

	Català	3	7,1	7,7	82,1
	Francès	1	2,4	2,6	84,6
	Anglès	2	4,8	5,1	89,7
	Cap assignatura	2	4,8	5,1	94,9
	Informàtica	2	4,8	5,1	100,0
	Total	39	92,9	100,0	
Perduts	Sistema	3	7,1		
Total		42	100,0		

V. DADES GENERALS DELS REPRESENTANTS DE L'AJUNTAMENT:

Edat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	27	1	7,1	8,3	8,3
	28	1	7,1	8,3	16,7
	38	1	7,1	8,3	25,0
	43	1	7,1	8,3	33,3
	46	1	7,1	8,3	41,7
	48	1	7,1	8,3	50,0
	50	1	7,1	8,3	58,3
	52	1	7,1	8,3	66,7
	53	1	7,1	8,3	75,0
	58	1	7,1	8,3	83,3
	61	1	7,1	8,3	91,7
	65	1	7,1	8,3	100,0
	Total	12	85,7	100,0	
Perduts	Sistema	2	14,3		
Total		14	100,0		

Gènere

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Home	5	35,7	35,7
	Dona	9	64,3	100,0
	Total	14	100,0	

Formació

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Administració i Finances	1	7,1	8,3
	Mestre	2	14,3	25,0
	Psicòleg/ga	2	14,3	41,7
	Pedagog/a	3	21,4	66,7
	Periodista	1	7,1	75,0
	Màster en funció municipal	1	7,1	83,3
	Llicenciat d'Història	2	14,3	100,0
	Total	12	85,7	
Perduts	Sistema	2	14,3	
Total		14	100,0	

Ciutat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Ripoll	1	7,1	7,1
	Igualada	1	7,1	14,3
	Cornellà de Llobregat	2	14,3	28,6
	Lleida	1	7,1	35,7
	Terrassa	1	7,1	42,9
	Mataró	2	14,3	57,1
	L'Hospitalet de Llobregat	2	14,3	71,4
	Tarragona	2	14,3	85,7
	Barcelona	1	7,1	92,9
	Mollet del Vallès	1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	

Càrrec a l'Ajuntament

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	Tècnica de Consell Comarcal	1	7,1	7,1
	Regidor	1	7,1	14,3
	Tècnica P. Família	1	7,1	21,4
	Coordinador de Serveis Educatius	1	7,1	28,6
	Cap de promoció educativa i projectes	1	7,1	35,7
	Directora del Institut Municipal de Educació (IME)	1	7,1	42,9
	Cap de la secció socio-educativa	1	7,1	50,0
	Cap de serveis educatius	1	7,1	57,1
	Assessor d'educació	1	7,1	64,3
	Regidor d'ensenyament	1	7,1	71,4
	Gerent de l'Institut Municipal d'Educació	1	7,1	78,6
	Tècnica d'Educació	2	14,3	92,9
	Pedagoga	1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	

Anys d'experiència en la gestió

		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	2,0	1	7,1	8,3
	3,0	1	7,1	16,7
	3,5	1	7,1	25,0
	6,0	1	7,1	33,3
	10,0	1	7,1	41,7
	12,0	1	7,1	50,0
	18,0	1	7,1	58,3
	20,0	2	14,3	75,0
	25,0	1	7,1	83,3
	27,0	1	7,1	91,7
	29,0	1	7,1	100,0
	Total	12	85,7	
Perduts	Sistema	2	14,3	
Total		14	100,0	

Anys d'experiència al mon educatiu				
		Freqüència	Percentatge	Percentatge acumulat
Vàlids	1,5	1	7,1	9,1
	2,0	1	7,1	18,2
	5,0	1	7,1	27,3
	10,0	1	7,1	36,4
	20,0	4	28,6	72,7
	30,0	1	7,1	81,8
	35,0	1	7,1	90,9
	40,0	1	7,1	100,0
	Total	11	78,6	
Perduts	Sistema	3	21,4	
Total		14	100,0	

DADES RECOLLIDES EN LES ENTREVISTES ALS ALUMNES

Estudis de la mare					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Primària	5	11,9	22,7	22,7
	Secundària	6	14,3	27,3	50,0
	Batxillerat	2	4,8	9,1	59,1
	Formació Professional	1	2,4	4,5	63,6
	Diplomat	3	7,1	13,6	77,3
	Llicenciatura	5	11,9	22,7	100,0
	Total	22	52,4	100,0	
Perduts	Sistema	20	47,6		
Total		42	100,0		

Taula de contingència país de procedència, nota promig des de la perspectiva dels alumnes i estudis de la mare							
Estudis de la mare			Nota promig			Total	Percentatge
			Bé	Notable	Excel·lent		
Primària	País_de_procedència	Autòcton	1	0	0	1	4,5%
		Senegal	1	0	0	1	4,5%
		Equador	0	2	0	2	9,1%
		Bolívia	0	1	0	1	4,5%
	Total		2 = 9,1%	3 = 13,6%	0 = 0%	5	22,7%
Secundària	País_de_procedència	Autòcton	1	1	2	4	18,2%
		Marroc	1	0	0	1	4,5%
		Equador	0	1	0	1	4,5%
	Total		2 = 9,1%	2 = 9,1%	2 = 9,1%	6	27,2%
Batxillerat	País_de_procedència	Autòcton	0	0	1	1	4,5%
		República Dominicana	0	1	0	1	4,5%
	Total		0	1 = 4,5%	1 = 4,5%	2	9,1%
Formació Professional	País_de_procedència	Equador	1	0	0	1	4,5%
	Total		1 = 4,5%	0	0	1	4,5%

Diplomat	País_de_procedència	Autòcton	0	2	1	3	13,6%
	Total		0	2 = 9,1%	1 = 4,5%	3	13,6%
Llicenciatura	País_de_procedència	Autòcton	1	1	1	3	13,6%
		Romania	0	1	0	1	4,5%
		Colòmbia	0	0	1	1	4,5%
	Total		1 = 4,5%	2 = 9,1%	2 = 9,1%	5	22,7%
TOTAL			6 = 27,2%	10 = 45,5%	6 = 27,2%	22	100%

Estudis del pare

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Primària	6	14,3	35,3	35,3
	Secundària	5	11,9	29,4	64,7
	Batxillerat	2	4,8	11,8	76,5
	Diplomatura	1	2,4	5,9	82,4
	Llicenciatura	3	7,1	17,6	100,0
	Total	17	40,5	100,0	
Perduts	Sistema	25	59,5		
Total		42	100,0		

Taula de contingència país de procedència, nota promig des de la perspectiva dels alumnes i estudis del pare

Estudis del pare			Nota promig			Total	Percentatge
			Bé	Notable	Excel·lent		
Primària	País_de_procedència	Autòcton	0	1	0	1	5,9%
		Senegal	1	0	0	1	5,9%
		Equador	1	2	0	3	17,6%
		Bolívia	0	1	0	1	5,9%
	Total		2	4	0	6	35,3%
Secundària	País_de_procedència	Autòcton	1	1	1	3	17,6%
		Marroc	1	0	0	0	0%
		Equador	0	1	0	1	5,9%
	Total		2	2	1	5	29,4%
Batxillerat	País_de_procedència	República Dominicana	0	1	0	1	5,9%
		Colòmbia	0	0	1	1	5,9%
	Total		0	1	1	2	11,8%
Diplomat	País_de_procedència	Autòcton	0	0	1	1	5,9%
	Total		0	0	1	1	5,9%
Llicenciatura	País_de_procedència	Autòcton	1	0	1	2	11,8%
		Argentina	0	1	0	1	5,9%
	Total		1	1	1	3	17,6%
TOTAL			5	8	4	17	100%

Taula de contingència d'assignatures de pitjor rendiment i país de procedència

		País de procedència											Total
		Autòcton	Marroc	Brasil	República Dominicana	Romania	Senegal	Equador	Bolívia	Argentina	Xina	Colòmbia	
Assignatures pitjor rendiment	Educació Física	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3 7,9%
	Medi Natural i medi social	4	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	9 23,7%
	Matemàtiques	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	6 15,8%
	Castellà	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3 7,9%
	Música	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 7,9%
	Català i castellà	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 2,6%
	Plàstica	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 7,9%
	Català	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 7,9%
	Francès	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 2,6%
	Anglès	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2 5,3%
	Cap assignatura	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2 5,3%
	Informàtica	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2 5,3%
Total		20 52,6%	3 7,9%	1 2,6%	1 2,6%	2 5,3%	1 2,6%	5 13,2%	1 2,6%	1 2,6%	1 2,6%	2 5,3%	38 100%

Taula de contingència d'assignatures de pitjor rendiment i llengua materna

		llengua materna								Total	Percentatge
		Castellà	Català	Xinès	Català i àrab	Senegalès	Àrab	Català i Castellà	Romanès		
Assignatures pitjor rendiment	Educació Física	1	0	0	1	0	0	1	0	3	7,7%
	Medi Natural i medi social	6	0	2	1	0	0	1	0	10	25,6%
	Matemàtiques	4	0	0	0	2	0	0	0	6	15,4%
	Castellà	0	2	0	0	0	0	0	1	3	7,7%
	Música	2	0	0	0	0	0	1	0	3	7,7%
	Català i castellà	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%
	Plàstica	1	0	0	0	0	1	1	0	3	7,7%
	Català	1	2	0	0	0	0	0	0	3	7,7%
	Francès	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%
	Anglès	2	0	0	0	0	0	0	0	2	5,1%
	Cap assignatura	2	0	0	0	0	0	0	0	2	5,1%
	Informàtica	1	0	0	0	0	1	0	0	2	5,1%
Total		20 51,6%	6 15,4%	2 5,1%	2 5,1%	2 5,1%	2 5,1%	4 10,3%	1 2,6%	39	100%

Taula de contingència país de procedència, nota promig i llengua materna

Llengua materna			Nota promig			Total	Percentatge
			Bé	Notable	Excel·lent		
Castellà	País de procedència	Autòcton	5	4	2	11	26,8%
		República Dominicana	0	1	0	1	2,4%
		Equador	1	4	0	5	12,2%
		Bolívia	0	1	0	1	2,4%
		Argentina	0	1	0	1	2,4%
		Colòmbia	0	0	2	2	4,9%
	Total		6	11	4	21	51,2%
Català	País de procedència	Autòcton	3	3	2	8	19,5%
	Total		3	3	2	8	19,5%
Xinès	País de procedència	Xina	0	1	0	1	2,4%
	Total		0	1	0	1	2,4%
Català i àrab	País de procedència	Marroc	0	1	1	1	4,9%
	Total		0	1	1	2	4,9%
Senegalès	País de procedència	Senegal	1	0	0	1	2,4%
	Total		1	0	0	1	2,4%
Àrab	País de procedència	Marroc	3	0	0	3	7,3%
	Total		3	0	0	3	7,3%
Català i Castellà	País de procedència	Autòcton	1	1	1	3	7,3%
	Total		1	1	1	3	7,3%
Romanès	País de procedència	Romania	0	1	0	1	2,4%
	Total		0	1	0	1	2,4%
Portuguès	País de procedència	Brasil	0	0	1	1	2,4%
	Total		0	0	1	1	2,4%
TOTAL			14	18	9	41	100%

Taula de contingència del nombre d'activitats extraescolars i la nota promig

		Nota_promig_sisè			Total	
		Bé	Notable	Excel·lent		
Nombre d'activitats extraescolars	0	3	3	1	7	19,4%
	1	**6**	**11**	**3**	**20**	**55,6%**
	2	0	3	1	4	11,1%
	3	1	1	**3**	5	13,9%
Total		10 27,8%	18 50%	8 22,2%	36 100%	100%

Taula de contingència d'activitats extraescolars, nota promig i nombre d'activitats extraescolars

Nombre_act_extraescolars			Nota_promig_sisè			Total
			Bé	Notable	Excel·lent	
0	Activitats_extraescolars	No	3	3	1	7
	Total %		**8,3%**	**8,3%**	**2,8%**	**19,4%**
1	Activitats_extraescolars	Futbol	1	2	1	4
		Taekwondo	1	0	0	1
		Dansa	1	0	1	2
		Anglès	1	3	1	5
		tennis	1	0	0	1
		Informàtica	1	0	0	1
		Taller de circ	0	1	0	1
		Ponts	0	3	0	3
		Aeròbic	0	1	0	1
		Música	0	1	0	1
	Total		**6** **16,7%**	**11** **30,6%**	**3** **8,3%**	**20** **55,6%**
2	Activitats_extraescolars	Futbol i Hip Hop		0	1	1
		Basquet i música		2	0	2
		Taekwondo i Teatre		1	0	1
	Total		**0%**	**3** **8,3%**	**1** **2,8%**	**4** **11,1%**
3	Activitats_extraescolars	Plàstica, teatre i romanès	0	1	0	1
		Mix stile, Taekwondo, Anglès	1	0	1	2
		Judo, música i anglès	0	0	2	2
	Total		**1** **2,8%**	**1** **2,8%**	**3** **8,3%**	**5** **13,9%**
TOTAL			**10** **27,8%**	**18** **50%**	**8** **22,2%**	**36** **100%**