UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Gómez Guerrero, Ainoa. *Acollir per incloure: eines, estratègies i agents per a la inclusió de l'alumnat nouvingut a l'educació formal.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Infantil). 56 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336504

under the terms of the  license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Acollir per incloure: eines, estratègies i agents per a la inclusió de l'alumnat nouvingut a l'educació formal

Treball de Fi de Grau

Autora: **Ainoa Gómez Guerrero**
Ainoa.GomezG@autonoma.cat
Grau en Educació Infantil

Tutora: **Gisela Colell Salarich**
Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Universitat Autònoma de Barcelona
1 de juny del 2026

Només si l'escola es torna intercultural podrà complir amb la funció essencial d'obrir els ulls i l'esperit a la diferència
(Weber, 1993; citat per Carbonell, 1997).

La integració escolar i social de tot l'alumnat, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen és una finalitat que inspira el nostre sistema educatiu
(Gomà i Sánchez, 2005, p.24).

Agraïments

A la meva família, i molt especialment als meus avis,
per la vostra forma tan especial de creure en mi. Gràcies per fer-me sentir capaç de tot allò que em proposi, el vostre orgull i confiança m'acompanya en cada etapa de la vida com un gran impuls que guia el meu camí allà on vagi. Gràcies per ser els meus referents constants.

A la meva parella,
per confiar sempre en mi, pel seu suport incondicional, per ser companyia i refugi sempre que ho necessito. Per la seva paciència i suport al llarg d'aquests anys i per celebrar amb mi cada petit pas d'aquest procés. Gràcies per animar-me a donar el millor de mi en tot allò que faig, sense tu jo no seria la persona que soc avui, sense tu aquest camí no hagués estat tan especial.

A la meva ***tutora del Treball de Fi de Grau, Gisela Colell****,*
per la seva implicació, dedicació i disposició en tot moment. Gràcies per l'acompanyament, la confiança i l'orientació que han fet aquest procés més enriquidor. La seva guia ha estat clau per desenvolupar aquest treball amb confiança, motivació i il·lusió tot facilitant aquest procés d'aprenentatge.

A tots els professors i professores
que, al llarg dels 4 anys del grau, han compartit aquesta temàtica amb la passió i el compromís propis de qui estima la seva professió, i que transmeten aquesta passió de forma inspiradora als altres.

A tots els infants que arriben a una nova escola i una nova societat,
per la seva capacitat d'adaptació i resiliència davant d'aquest procés complex i, en molts casos, dur per aquestes famílies. Gràcies per ensenyar-me el veritable valor de la inclusió i per tot el que sou capaços d'aportar a les aules, sou inspiració.

I finalment, ***a mi****,*
per mai abandonar la perseverança i esforç que tant em caracteritza i per sempre lluitar pels meus somnis. A l'Ainoa de fa uns anys, per confiar que tot passa per algun motiu i per continuar endavant passi el que passi. I a la persona que soc avui, per no perdre mai les ganes i la il·lusió d'acompanyar i ajudar els altres amb una mirada sensible cap a cadascun dels infants.

Resum

Actualment, la presència de diversitat cultural a les aules és una realitat que va en augment, i això suposa nous reptes i oportunitats al sistema educatiu de Catalunya. Per tal d'oferir una resposta educativa inclusiva de qualitat a aquest alumnat calen certs protocols, eines, estratègies i professionals que estiguin disposats a treballar amb una mateixa finalitat: acollir aquest alumnat tot afavorint la seva inclusió, la cohesió social i el seu èxit educatiu. La present investigació de revisió bibliogràfica seguint la metodologia Scoping Review parteix d'aquesta realitat i es pregunta sobre com és aquest procés d'acollida tot donant veu als professionals que hi participen i proporcionant estratègies de futur per a seguir treballant en aquesta línia.

Paraules clau: *procés d'acollida, inclusió, alumnat nouvingut, relació família-escola, diversitat cultural.*

Resumen

Actualmente, la presencia de diversidad cultural en las aulas es una realidad que va en aumento, lo que supone nuevos retos y oportunidades en el sistema educativo de Cataluña. Con el fin de ofrecer una respuesta educativa inclusiva de calidad a este alumnado son necesarios ciertos protocolos, herramientas, estrategias y profesionales que estén dispuestos a trabajar con una misma finalidad: acoger a este alumnado favoreciendo su inclusión, la cohesión social y su éxito educativo. La presente investigación de revisión bibliográfica siguiendo la metodología Scoping Review parte de esta realidad y se pregunta sobre cómo es este proceso de acogida dando voz a los profesionales que participan y proporcionando estrategias de futuro para seguir trabajando en esta línea.

Palabras clave: *proceso de acogida, inclusión, alumnado recién llegado, relación familia-escuela, diversidad cultural.*

Abstract

Currently, the presence of cultural diversity in classrooms is a reality that is increasing, and this means new challenges and opportunities for the Catalan education system. In order to offer a quality inclusive educational response to these students, certain protocols, tools, strategies and professionals who are willing to work with the same purpose are needed: to welcome these students while promoting their inclusion, social cohesion and educational success. The present research of a bibliographic review following the Scoping Review methodology starts from this reality and asks about what this welcoming process is like, giving a voice to the professionals who participate in it and providing future strategies to continue working in this line.

Keywords: *reception process, inclusion, newly arrived students, family-school relationship, cultural diversity.*

Índex

1. Introducció....5
1.1 Hipòtesis i Preguntes d'Investigació....6
1.2 Objectius....7
2. Marc Teòric....8
2.1 La Immigració Com a Font d'Exclusió Social....8
2.1.1 Situació Actual de la Immigració a Catalunya....8
2.1.2 Conseqüències Del Procés Migratori en l'Escolarització....10
2.2 Educació Inclusiva de l'Alumnat Nouvingut a les Aules....12
2.2.1 El Plurilingüisme i Interculturalitat a les Aules....12
2.2.2 El Català i la Immersió Lingüística....14
2.3 El Marc Normatiu de Referència....15
3. Contextualització i Metodologia....17
4. Desenvolupament....19
5. Resultats....24
5.1 El Procés d'Acollida i Seguiment a les Aules....24
5.2 Els Professionals Implicats en l'Acollida....33
5.3 Impacte de la Relació Família-Escola en l'Acollida....37
5.4 Possibles Línies d'Actuació de Cara al Futur....41
6. Discussió dels Resultats....45
7. Conclusions....48
8. Referències Bibliogràfiques....50
9. Annexos....52
ANNEX A. Figures del Marc Teòric....52
ANNEX B. Taules del Marc Teòric....54
ANNEX C. Figures dels Resultats....55

1. Introducció

L'arribada de població d'origen estranger al nostre territori és un fenomen social a l'ordre del dia, però que ha estat sempre present en la nostra societat des dels seus inicis. Actualment, la població estrangera a Catalunya representa un 18% de la població catalana (Generalitat de Catalunya, 2025a) i aquestes dades van a l'alça, suposant que la població estrangera en edat escolar obligatòria avui dia sigui d'un 14,3% del total d'estrangers residents a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2025a).

Com és evident, aquest fenomen es veurà reflectit en el món de l'educació tard o d'hora, ja que posteriorment a l'arribada d'aquestes persones en situació de migració al lloc de destí els fills i filles de les famílies s'inseriran en el sistema educatiu a la recerca de noves oportunitats. Aquest fet ha suposat nous reptes per a l'educació inclusiva a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009) i ha provocat que en les últimes dècades el sistema educatiu hagi revisat en diverses ocasions quin significat s'atribueix al concepte d'inclusió i amb quines eines comptem per fer front a aquesta situació a l'escola. Més concretament s'estudiarà què és el que passa durant l'acollida a l'educació infantil, etapa per a la qual m'estic formant, però també a la primària, com a etapa contigua a infantil i en la qual ja es compten amb més recursos inclusius per ser una etapa obligatòria a diferència d'infantil. També s'estudiarà quins agents hi intervenen i com actuar, ja que al llarg dels 4 anys del grau m'han sorgit moltes inquietuds al voltant d'aquesta temàtica i en els diferents centres educatius on he estat no he obtingut una resposta clara de com fer aquesta inclusió en aquestes etapes fonamentals per a la continuïtat dels estudis d'aquests infants.

Per tal d'investigar la situació actual d'aquest fenomen, en aquest treball de fi de grau es busca donar resposta a la pregunta següent: de quines eines, estratègies i professionals disposen els centres per trencar amb les barreres lingüístiques, culturals i socials amb famílies i infants nouvinguts i fer front a la inclusió d'aquest alumnat? Per fer-ho s'han plantejat 4 sub-preguntes d'investigació a les quals es pretén donar resposta als apartats de resultats i discussió: Quin és el procés d'acollida i seguiment a les aules de l'alumnat nouvingut a les escoles? Quins professionals hi estan implicats en aquest procés? Quina és la influència de la relació família-escola en aquest procés? Quins fronts o possibles línies d'actuació a futur hi ha respecte al progrés d'aquest procés d'acollida?

En aquestes primeres pàgines trobareu els plantejaments generals del treball i els objectius, seguits d'un marc teòric complet que té en compte la perspectiva històrica i d'evolució social d'aquest fenomen per tal de posar en situació i context la posterior investigació que es durà a terme en aquest treball sobre l'alumnat nouvingut i les barreres per a la seva inclusió. En l'apartat de desenvolupament s'explicitarà tota la metodologia de recerca de forma detallada i els passos que

s'han seguit per tal de seleccionar la informació acurada i donar resposta a les preguntes anteriorment mencionades. El mètode que es farà servir per dur a terme aquesta revisió literària és el Scoping Review a través del mètode PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Lopez-Cortes, Betancourt-Núñez, Bernal i Vizmanos, 2022) per tal d'oferir als lectors una visió general del que els autors han trobat i afirmat fins al dia d'avui sobre aquest fenomen. D'aquesta forma ens assegurarem que la informació que estem proporcionant és acurada i segueix uns certs criteris d'inclusió o exclusió que ens permeten enfocar-nos en l'educació del nostre territori en uns anys concrets i sobre una temàtica concreta. Finalment, a l'apartat de discussió dels resultats es destaquen i contrasten els resultats més significatius i a la conclusió es proporciona una breu conclusió a tall de recull i resum dels resultats i es detallen els fronts oberts per tal de treballar-los en un futur. En l'últim apartat s'exposen les referències bibliogràfiques que s'han consultat per dur a terme el present treball ordenades alfabèticament segons normativa APA 7ª edició.

1.1 Hipòtesis i Preguntes d'Investigació

La hipòtesi que orientarà l'anàlisi bibliogràfica del present treball de fi de grau es fomenta en el meu criteri, construït a partir de la formació acadèmica que he rebut sobre el tema, les experiències viscudes en l'àmbit escolar (tant educació formal com no formal) i els coneixements adquirits a través de la recerca donat el meu interès per aquest tema, i és la següent:

- El procés d'acollida de l'alumnat nouvingut, malgrat que està força estudiat i s'hi fan esforços per a millorar la inclusió d'aquest alumnat a les aules, avui dia encara presenta mancances que limiten la seva eficàcia. Dins d'aquestes mancances trobem entre d'altres la coordinació entre agents educatius, la coordinació amb la família i la manca de recursos i formació per fer front a la inclusió de tot l'alumnat.

Alguns estudis com el de Macià (2023) sobre acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger encara evidencien problemes que venen de lluny en relació amb aquesta problemàtica de la inclusió de l'alumnat d'origen estranger. Macià (2023) recull les veus de les famílies i els centres envers aquesta necessitat inherent de millora d'aquest procés d'acollida i comunicació amb les famílies i l'alumnat nouvingut encara l'any 2023, lluny de les propostes de millora que ja començava a fer Carbonell el 1997, any en què ja tenia prou perspectiva per a parlar de la necessitat d'educació intercultural.

Per tant, partint d'aquesta hipòtesi, les preguntes d'investigació que estructuraran i donaran forma a aquest treball seran les següents:

PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ PRINCIPAL:

- De quines eines, estratègies i professionals disposen els centres per trencar amb les barreres lingüístiques, culturals i socials amb famílies i infants nouvinguts i fer front a la inclusió d'aquest alumnat?

SUB-PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ:

1. Quin és el procés d'acollida i seguiment a les aules de l'alumnat nouvingut a les escoles?
2. Quins professionals hi estan implicats en aquest procés?
3. Quina és la influència de la relació família-escola en aquest procés?
4. Quins fronts o possibles línies d'actuació a futur hi ha respecte al progrés d'aquest procés d'acollida?

1.2 Objectius

Per tal de donar resposta a les preguntes mencionades anteriorment i al procés d'investigació que suposa aquest treball en si, s'han concretat una sèrie d'objectius que es detallen a continuació.
Com a objectiu general del treball:

- *Fer una revisió, anàlisi i comparació bibliogràfica al voltant de la temàtica de l'acollida de l'alumnat nouvingut als centres i les barreres que apareixen en aquest procés.*

Seguidament, respecte als objectius específics orientats a la investigació bibliogràfica que es desenvoluparà en el treball es pretén:

1. *Revisar la literatura acadèmica i altres publicacions sobre l'acollida de l'alumnat nouvingut en aquest procés d'inclusió i analitzar-la tot establint conceptes clau, idees predominants i punts de discrepància entre diferents autors.*
2. *Establir característiques comunes sobre aquest alumnat, les seves famílies i el procés d'acollida a l'escola.*
3. *Discutir els elements necessaris per a fer una acollida d'èxit a partir dels estudis i programes existents.*
4. *Detectar llacunes o mancances en la literatura acadèmica revisada per establir futures línies d'actuació o recerca sobre aquest procés d'acollida als centres.*

2. Marc Teòric

El fenomen de la immigració és un fet arrelat a la nostra societat, que ha estat present des dels inicis d'aquesta i que va a l'alça, suposant canvis continus en diferents àmbits, dins dels quals es troba el sistema educatiu en el qual s'incorporaran aquests infants nouvinguts. Aquest fet dona lloc a una societat multicultural que cada cop ho és més, i en conseqüència aquest multiculturalisme estarà cada cop més present dins les escoles (Carbonell, 1997). És per això que hem de lluitar per anar cap a la interculturalitat, que es basa en la convivència i interacció de diverses cultures, tot evitant conflictes culturals que poden sorgir entre grups de cultures diferents a causa dels diversos valors, costums, creences religioses… que posseeix cada grup cultural (Muñoz, 2016).

La Generalitat de Catalunya (2025a) confirma que a inicis de l'any passat 1.444.192 estrangers residien a Catalunya, un 6% més que l'any 2023, el que equival a 82.211 persones més que arriben en un sol any al nostre territori. Aquesta població estrangera a Catalunya representa ja un 18,0% de la població catalana, i més concretament la població estrangera en edat escolar obligatòria suposa una proporció del 14,3% del total d'estrangers residents a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2025a). Altres estudis (Prokic, 2020; citat per Hernàndez, 2022) demostren que "a Catalunya, 1 de cada 8 menors en edat d'educació obligatòria té una nacionalitat diferent de l'espanyola" (p.9).

Les dades evidencien que a Catalunya la presència de ciutadans estrangers és elevada, i els més petits d'aquest grup assistiran a les escoles del territori a la recerca de nous coneixements i experiències de socialització com és habitual en aquestes edats. Això suposa ja la necessitat d'adaptar les actuacions educatives a aquesta part de l'alumnat, així com amb la resta d'alumnat amb necessitats educatives, i conèixer les diverses realitats i situacions de cada cultura present al centre per tal d'actuar de manera inclusiva.

2.1 La Immigració Com a Font d'Exclusió Social

2.1.1 Situació Actual de la Immigració a Catalunya

La situació de Catalunya segons Gomà i Sánchez (2005) ha estat la següent:

> Al llarg de la seva història, Catalunya ha estat terra d'acollida de persones d'arreu del món, (...) en l'actualitat ens trobem amb un nou repte, la integració d'una nova ciutadania, amb unes característiques i condicions jurídiques diferents de les anteriors, a causa de les lleis d'estrangeria i de la seva procedència, en tant que són de països extracomunitaris (p.7).

Per analitzar la situació actual de l'alumnat estranger al sistema educatiu català es prendran com a referència les dades del curs 2023/2024, ja que són les més completes i recents que s'han trobat a les bases de dades de l'Idescat i la Generalitat.

L'Idescat (2025b) constata que, com bé hem dit fins ara i es pot observar a la Figura 1 (vegeu Annex A), el fenomen migratori és un fenomen que va a l'alça i que actualment entre el 17 i el 18% de la població del nostre territori és d'origen estranger (Figura 1), el qual comporta que l'any 2023 dels aproximadament 8 milions de ciutadans de Catalunya 1.361.981 eren població estrangera.

La Figura 2 (vegeu Annex A) evidencia que la població estrangera que hi ha a Catalunya majoritàriament prové del Marroc, Romania, Itàlia, Colòmbia, Xina, Hondures i Pakistan, en aquest ordre (Idescat, 2025d). És molt important tenir aquestes dades en compte per preveure quina procedència pot tenir l'alumnat que assistirà a les nostres aules i anticipar-nos a conèixer els seus costums i cultures per incloure'ls a l'aula.

Pel que fa al que ens podem trobar més concretament a les escoles, la Taula 1 (vegeu Annex B) ens mostra la quantitat de nens i nenes estrangers d'entre 0 i 16 anys que hi ha a Catalunya, que són els infants que es troben en edat d'escolarització Infantil, Primària i Secundària al nostre territori. Entre tots suposen aproximadament un 18,66% sobre la població total (Idescat, 2025c).

Finalment, dins de l'alumnat matriculat en aquest curs trobem la Taula 2 (vegeu Annex B) que especifica la procedència concreta dels alumnes estrangers de Catalunya al curs 2023/2024, en la qual podem observar que majoritàriament aquest alumnat prové d'Amèrica Central i del Sud, del Magrib i de la Unió Europea, respectivament. Tenint en compte això podem saber que alguns d'aquests infants potser ja han estat en contacte amb el castellà per ser la llengua que es parla en els seus països, però no amb el català que els queda lluny del seu país d'origen.

Cal ressaltar també, que aquest alumnat acostuma a concentrar-se a centres de titularitat pública com es veu a la Figura 3 (Vegeu Annex A) i a partir d'aquest fenomen de la tria escolar és que sorgeix la segregació escolar, la fugida de les famílies autòctones i la guetització (Farré i Ortega, 2020) de la qual es parlarà al següent apartat.

2.1.2 Conseqüències Del Procés Migratori en l'Escolarització

Com és evident el procés migratori i l'arribada a un país desconegut provoca en les persones migrades incertesa, pors, risc d'exclusió i tot un seguit d'efectes que els remou per dins durant aquest procés. En aquest cas ens centrarem en els efectes negatius que pateixen els infants al llarg del procés, més concretament en l'àmbit educatiu abordant així el risc d'exclusió educativa al qual s'enfronten.

En primer lloc, aquests infants en edat escolar tenen els primers contactes amb els iguals de la seva generació majoritàriament a l'escola, reajustant així i fent evolucionar la seva **identitat individual** a partir de la convivència amb els diversos grups que l'envolten (Carbonell, 1997). En aquesta socialització entren en contacte diverses identitats culturals que interactuen i es produeix el procés d'aculturació, en el qual l'immigrant es troba majoritàriament en situació de minoria i és pressionat cap a l'aculturació pel grup cultural majoritari (Carbonell, 1997). D'aquesta forma l'immigrant rondarà entre la seva cultura i la cultura majoritària del país de destí, tenint sempre totes dues cultures (la pròpia i la nova) interferències de l'altra i a més a més desenvoluparà **inseguretat** pel fet de no estar immers en la cultura pròpia, la **pèrdua de relacions familiars i el desarrelament** (Carbonell, 1997).

> Empès, esquinçat a vegades, entre el procés d'endoculturació (adquisició de la cultura pròpia) a què el sotmet la seva família i la forta pressió aculturadora del seu entorn, però especialment de l'escola, (...) l'infant immigrant pot presentar trastorns importants en l'estructura de la personalitat si no prestem una atenció específica a la seva situació familiar i individual, i al seu procés de construcció de la identitat (Carbonell, 1997, p.88-89).

Aquesta situació comporta el risc de transformar en "**invisibles**" les minories culturals, ja que sovint només se'ls permet la diversitat en espais íntims i privats (Carbonell, 1997) i també com bé diu Sánchez (2007) s'accentua la **segregació** d'aquestes minories als barris, escoles, espais… fent variar la composició ètnica de les escoles segons on ens trobem, ja que algunes famílies autòctones catalanes fulgeixen de les escoles amb presència d'immigrants. Així mateix, els immigrants quan arriben al seu país de destí també s'agrupen amb membres del seu mateix grup d'origen seguint els seus costums i la seva cultura del país d'origen – *aquest procés s'anomena self selection* – (Galster, 1982; Borjas, 1999; Cutler et al., 1999; Clapp y Ross, 2004; citats per Sánchez, 2007) i d'aquesta forma les escoles dels barris on es concentren les persones migrades pateixen el risc de convertir-se en **escoles gueto**, així com passarà també amb aquests barris (Sánchez, 2007). Aquest fenomen de la segregació es fa notar també en la divisió entre la **xarxa pública i la xarxa privada** en tant que "l'escolarització d'aquest alumnat no s'està fent de manera equilibrada entre els diversos centres que conformen la

xarxa escolar catalana" (Ballestín i González, 2016, p.269-270). Així ho demostren les dades de Ballestín i González (2016): "el 86,6% assistia a centres públics, el que suposa l'11,8% dels alumnes d'aquests centres. En el cas de la xarxa privada, la presència d'alumnat estranger se situava entorn del 4,7%" (p.270).

Tot i això, no n'hi ha prou amb l'escolarització conjunta de l'alumnat estranger i autòcton, cal que a més es produeixi un autèntic contacte intercultural entre alumnes per evitar la **segregació intraescolar,** que és la tendència a elaborar itineraris segons els criteris de procedència o ètnia sobreexposant així els col·lectius més vulnerables (Ballestín i González, 2016). En algunes escoles trobem també les agrupacions per nivells, que limiten molt el contacte intercultural i les relacions socials, contribuint a consolidar estigmes i jerarquies entre companys (Hallinan, 1978; Moody, 2001; González Motos, 2014; citats per Ballestín i González, 2016).

Un altre repte en aquest procés que destaquen Ballestín i González (2016) és el fet que "trobar-se en condicions de desigualtat pel que fa a **l'accés als aprenentatges i als canals participatius escolars** afecta negativament la identitat i el sentiment de pertinença en la societat d'acollida" (p.275). Així, els infants que es troben en situació de desavantatge respecte a l'alumnat autònom **falten més a l'escola** i el seu **rendiment escolar és més baix**, associant això al **fracàs escolar** d'aquest alumnat. "Només 7 de cada 10 estrangers finalitzen l'ESO amb el títol" (Ballestín i González, 2016, p.281)

D'altra banda, una **mala situació econòmica** pot provocar efectes en l'àmbit escolar com per exemple dificultats a l'hora que els pares donin suport als fills en la formació acadèmica, necessitat que els més joves busquin ocupació prematura abandonant així la seva trajectòria educativa, manca de material escolar adient, menors possibilitats d'accedir a les noves tecnologies i recursos digitals, limitacions per a apuntar-se a activitats extraescolars… tot això s'aguditza en els casos on la pobresa coincideix amb aquestes famílies migrades i pot provocar fracàs escolar (Ballestín i González, 2016).

A tots aquests fets se li suma un altre que és el de la **matrícula viva**, ja que molts d'aquests infants s'incorporen a l'escola un cop el curs ja ha començat perquè venen del sistema educatiu del seu país d'origen que té un calendari diferent i això fa que les famílies **no puguin escollir l'escola** que més els agrada perquè els períodes d'inscripció han finalitzat i **no poden accedir a demanar ajuts ni beques** (Serra, 2013). A més, pel que fa als infants Alegre (2005) destaca altres efectes:

> Arribar un cop el curs i els ritmes escolars estan ja avançats, arribar quan bona part dels companys d'institut o escola ja es coneixen i han format els seus grups d'amistat, augmenta els sentiments d'incertesa, confusió, desorientació, vergonyes, incomunicació, etc. (p.36-37).

Tanmateix, els infants poden sentir que es deposita **menys confiança i suport** en ells des del centre i que els professors tenen **expectatives educatives més baixes** en ells que en la resta (Carrasco et al., 2021; citats per Alorda, 2020) i això pot afectar la seva autoestima i la seva trajectòria eductiva.

Finalment, trobaríem els **conflictes interculturals** (Muñoz, 2016), que afecten aquests infants en tant que han de patir que se'ls assenyali i se'ls diferenciï de la resta pel simple fet de ser d'una altra cultura i tenir altres costums.

2.2 Educació Inclusiva de l'Alumnat Nouvingut a les Aules

La Generalitat de Catalunya (2025b) defineix **l'educació inclusiva** com:

> … un dels fonaments del sistema educatiu català que té com a objectiu vetllar per les oportunitats d'aprenentatge de totes les persones, independentment de les seves capacitats, de la condició social o cultural, la religió, la diversitat sexual o la d'identitat de gènere (Par. 1).

I estableix com a principi de l'educació inclusiva "el respecte de les diferències individuals i l'acceptació de la diversitat com un fet que enriqueix les persones" (Generalitat de Catalunya, 2025b, Par. 2). Cal destacar també que el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu* va suposar un canvi de concepte en l'educació inclusiva, ja que ara no es parla d'atenció educativa només de l'alumnat amb necessitats educatives especials, sinó de tot l'alumnat per garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públic siguin inclusius. Aquest decret té com a base una escola per tothom, que no exclogui ningú i garanteixi l'equitat i igualtat d'oportunitats per a l'èxit educatiu (Generalitat de Catalunya, 2025b).

2.2.1 El Plurilingüisme i Interculturalitat a les Aules

Com hem esmentat anteriorment, en les últimes dècades al nostre territori hem experimentat canvis en l'heterogeneïtat identitària, lingüística i ètnica que han suposat al nostre sistema educatiu nous reptes desconeguts fins ara, com per exemple el fet que actualment a Catalunya es parlen més de 200 llengües que són presents a les aules de les escoles de forma diversa i heterogènia (Generalitat de Catalunya, 2012). Anys enrere el repte era que coexistien dues llengües a l'escola, el català i el castellà (Generalitat de Catalunya, 2012), però actualment aquesta realitat ha canviat i això suposa que cada vegada hi ha més alumnes multilingües que difereixen de la llengua de l'escola, el català:

> L'arribada d'un nombre creixent d'alumnat estranger que té llengües familiars diferents del català i del castellà al nostre sistema educatiu planteja nous reptes i no és cap exageració pensar que aquest fenomen fa trontollar en moltes ocasions algunes de les qüestions que aparentment teníem resoltes en el nostre sistema educatiu (Generalitat de Catalunya, 2012, p.16).

Davant aquesta situació plurilingüe és important entendre que aquests infants no són incompetents lingüísticament un cop arriben aquí, sinó que tenen desenvolupades habilitats lingüístiques, però en la seva llengua materna i, per tant, com bé diu la Generalitat de Catalunya (2012):

> Es necessita un tipus de pràctica educativa que faci possible que el bagatge lingüístic de l'alumnat es faci present a l'aula i sigui el punt de partida per a què, inicialment, reconegui una nova manera lingüística de fer mitjançant la nova llengua (...) el que ja fa des de la seva llengua (p.27).

Deixant de banda la immersió lingüística en el català (de la qual parlarem al següent apartat), també és fonamental donar importància a la llengua materna de l'alumnat, cal reconèixer-la i tenir-la present a l'aula, "com ara tenir en algun lloc visible el nostre alfabet i el seu, no prohibir la llengua materna, conèixer trets principals de cada llengua…" (Serra, 2013, p.24). L'escola esdevé, aleshores, "un agent d'obertura a unes llengües i cultures que no tenen prestigi cultural ni social entre la població de recepció i, simultàniament, ha d'assumir el fet de treballar amb una dimensió sociocultural de més pes que la viscuda fins ara" (Palaudàrias, 2002, p.202).

Per tant, com assenyala Carbonell (2003; citat per Gomà i Sánchez, 2005, p.41) l'objectiu principal de l'**educació intercultural** ha de ser la convicció que som més iguals que diferents. D'aquesta forma hem de reconèixer la pluralitat que existeix en la nostra societat i establir vincles de solidaritat i fomentar la convivencial en els valors democràtics per esdevenir un territori socialment cohesionat; i és per això que no només s'ha de plantejar l'educació intercultural en els centres amb presència de diverses cultures, sinó que ha de ser un element fonamental en el currículum de tots els infants (Generalitat de Catalunya, 2009). La Generalitat de Catalunya (2009) estableix de manera molt encertada que:

> L'educació intercultural implica un model educatiu que potencia la cultura del diàleg i de la convivència i ajuda a desenvolupar el sentiment d'igualtat com a condició prèvia per al coneixement i el respecte de les diferències culturals en el marc de la nostra realitat escolar. Des d'aquest punt de vista, podem dir que el sistema educatiu té com a objectiu fonamental que tots els alumnes assoleixin una sòlida competència cultural, és a dir, que desenvolupin actituds i aptituds per viure en una societat multicultural i multilingüe com la nostra (p.30).

I, per tant, els objectius principals de l'educació intercultural als centres són 3 (Generalitat de Catalunya, 2009): Desenvolupar la consciència d'igualtat, conèixer i respectar les diverses cultures i potenciar la cultura del diàleg i la convivència. En conclusió, en una societat on "el racisme, la discriminació i les desigualtats es converteixen en un desafiament actual que hem de combatre i

saber donar resposta (...) l'educació intercultural n'és la peça clau" (Alorda, 2020, p.5) i s'ha de basar en 3 eixos o principis bàsics de l'educació inclusiva: la igualtat, la diversitat i la identitat (Generalitat de Catalunya, 2016).

2.2.2 El Català i la Immersió Lingüística

En tant que el català és la llengua pròpia del nostre territori i, per tant, del nostre sistema educatiu "la normalització en l'ús social de la llengua catalana ha estat una preocupació constant de l'administració educativa" (Generalitat de Catalunya, 2009, p.6) i cal que l'escolarització en el nostre sistema educatiu garanteixi l'assoliment de la competència lingüística en català i castellà, com a llengües oficials, de tot l'alumnat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009). El desconeixement d'alguna de les dues llengües oficials pot suposar un greu problema en la integració i la cohesió de la nostra societat (Generalitat de Catalunya, 2009), i és per això que apareixen els programes d'immersió lingüística per garantir que l'alumnat estranger adquireix aquesta competència lingüística necessària.

> La legislació actual i, de manera especial, la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, estableix que el català com a llengua pròpia de Catalunya també ho és de l'ensenyament, en tots els nivells i les modalitats educatius (article 20.1). Aquesta mateixa Llei determina, també, que l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya ha de rebre un suport especial i addicional d'ensenyament del català (article 21.8) (Generalitat de Catalunya, 2009, p.6).

"Cal advertir, però, que per aconseguir aquest objectiu s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius" (Generalitat de Catalunya, 2009, p.6), ja que les relacions personals són les que afavoriran una millor inserció d'aquest alumnat en la societat i crearan un context afectiu necessari per a l'aprenentatge del català que els permetrà seguir els aprenentatges escolars (Generalitat de Catalunya, 2009).

Les polítiques d'immigració ben concebudes posen especial atenció en aquest aprenentatge de la llengua pròpia del territori per tal de poder en un futur "accedir a la participació ciutadana i a llocs de treball millor considerats i qualificats per tal d'incorporar-se a la societat de manera més rica i més completa" (Gomà i Sánchez, 2005, p.6), ja que aquesta és la forma d'obrir-se a noves oportunitats en el país de destí i hem de veure la llengua "com a un projecte igualador d'oportunitats que permeti una integració real per tal de tenir un accés a les oportunitats laborals, culturals, d'habitatge i de participació ciutadana…" (Gomà i Sánchez, 2005, p.6). Finalment, Serra (2013) destaca concretament

en l'àmbit de l'educació la llengua vehicular de l'escola com a instrument clau que facilita la comunicació entre iguals, interaccions amb els infants autòctons, relacions interpersonals més riques, aprenentatge…

Tot i això, cal ser conscients que, com diu l'estudi Gomà i Sánchez (2005) "és a partir dels cinc anys d'estada quan l'alumnat nouvingut es troba en la mateixa situació d'igualtat que la resta d'alumnat per a desenvolupar-se lingüísticament de manera autònoma i, per tant, per comunicar-se, seguir amb normalitat les classes, etc." (p.37-38). I és per això que és fonamental que aquest alumnat cursi l'etapa d'educació infantil dels 3 als 6 anys, ja que l'alumnat d'origen estranger que cursa aquesta etapa adquireixen el domini de la llengua de forma molt més satisfactòria i ràpida (Gomà i Sánchez, 2005).

A diferència de la submersió lingüística que és un altre model d'aprenentatge de la llengua, Gomà i Sánchez (2005) destaquen que la immersió lingüística és voluntària, té en compte i es preocupa per la llengua familiar de l'alumnat i usa estratègies didàctiques que intenten reproduir el procés natural d'adquisició de la llengua; essent més respectuosa amb les necessitats dels infants i posant-los en situacions i contextos reals en què la llengua catalana és necessària per a la vida social.

2.3 El Marc Normatiu de Referència

Com hem vist, cal convertir la nostra societat en una societat cohesionada per incloure els ciutadans nouvinguts, i per assolir aquesta fita cal, com diu la Generalitat de Catalunya (2009) una educació de qualitat i un sistema educatiu públic avançat en aquest àmbit. És per això que neixen un seguit de plans i polítiques d'actuació en els quals de forma coordinada diferents agents i serveis educatius uneixen les seves forces per vetllar per la inclusió (Generalitat de Catalunya, 2009). Val a dir, però, que fins al curs 2002-2003 no va haver-hi cap pla d'actuació dissenyat per a l'alumnat de nacionalitat estrangera concretament, tot i que la immigració era un fet que ja anava a l'alça des d'anys enrere; únicament existien plans com el Programa d'Educació Compensatòria, que estava inicialment destinat a generalitzar l'escolarització de la població infantil d'ètnia gitana i altres intervencions del Servei de l'Ensenyament del Català (SEDEC), però que no se centraven en l'alumnat estranger concretament sinó en l'ensenyament del català (Gomà i Sánchez, 2005).

El primer document que detallava suports per a l'alumnat estranger va ser el **Pla d'actuació per a l'alumnat nacionalitat estrangera (PAANE)**, aprovat pel Departament d'Ensenyament va ser el document a través del qual "s'elabora i inicia un pla d'actuació específic per a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu, amb la necessària participació i col·laboració de totes les institucions i entitats relacionades amb l'àmbit educatiu" (Gomà i Sánchez,

2005, p.23-24). Un dels seus objectius va ser el domini oral i escrit de la llengua catalana però sense tenir en compte l'educació intercultural i aspectes de cohesió social (Gomà i Sánchez, 2005).

El curs 2004-2005 es va posar en marxa el **Pla per a la Llengua i la Cohesió Social** gràcies al canvi de govern de la Generalitat de Catalunya, que buscava oferir respostes més globals tenint en compte aspectes emocionals, relacionals i tenir la llengua catalana com a vehicle de comunicació i integració, l'educació intercultural i la cohesió social, el foment del treball en xarxa…, en comptes de centrar-se només en l'aprenentatge de la llengua, com passava amb el PAANE (Gomà i Sánchez, 2005). Els objectius específics del pla són: consolidar la llengua catalana i l'aranès, si escau, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i de convivència i promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol mena de marginació (Gomà i Sánchez, 2005).

D'altra banda, trobem també el **Pla d'Acollida**, que Gomà i Sánchez (2005) descriuen com un conjunt d'actuacions que el centre posa en marxa per facilitar l'adaptació de l'alumnat que arriba nou al centre a través de l'adaptació escolar i l'aprenentatge de la llengua catalana per tal de garantir el seguiment normal del currículum per part d'aquest alumnat i la seva autonomia. I més concretament en relació amb l'alumnat nouvingut especifica una sèrie de mesures que cal seguir per a una bona acollida sempre des del respecte de la seva cultura i llengua (Generalitat de Catalunya, 2009).

També dins els centres trobem el **Projecte Lingüístic del Centre (PLC)**, que forma part del **Projecte Educatiu de Centre (PEC)**, i busca el tractament de la llengua catalana com a llengua vehicular i d'aprenentatge, afavorint que el català sigui l'instrument de cohesió social en un marc plurilingüe i promovent així el respecte envers totes les llengües, la valoració positiva de la diversitat lingüística, la desaparició dels prejudicis lingüístics i la importància de l'aprenentatge d'una nova llengua (Gomà i Sánchez, 2005 i Generalitat de Catalunya, 2009).

Altres documents més universals que inclouen aquest alumnat i detallen els suports necessaris són el DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, l'índex d'inclusió i el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA).

El **Decret d'Inclusió** ens parla en relació a l'alumnat nouvingut d'un altre pla que és el **pla de suport individualitzat (PI),** el qual segons el Departament d'Ensenyament (2017) és "un document que recull les valoracions i la presa de decisions dels equips docents —amb la participació de la família i de

l'alumne—, sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars" (p.9).

D'altra banda, l'**Índex per a la inclusió** de Booth i Ainscow ens ofereix una sèrie de dimensions i indicadors i preguntes que ens ajuden a revisar si el nostre centre és inclusiu, però concretament parla també de l'alumnat nouvingut i diu que hem de tenir en compte que poden experimentar series dificultats perquè se senten separats de la seva cultura, però, tot i això, no hem de caure en estereotips (Booth i Ainscow, 2004).

Per últim, el **DUA** (Dalmau, Sala i Llinares, 2015) ens proporciona un conjunt d'estratègies per a superar les barreres a la inclusió a través d'unes pautes concretes. Per tant, no parla de forma específica d'aquest alumnat, però sí que proporciona eines per a la reflexió i el canvi del currículum i l'escola cap a espais més inclusius on tothom se senti còmode i representat.

Finalment, fora dels centres trobem també els **Plans Educatius d'Entorn**, que són segons la Generalitat de Catalunya (2009) "una xarxa de suport a la comunitat educativa amb la col·laboració dels diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu" (p.33), que acompanyen i donen suport a les accions que es prenen dins l'escola i amb les polítiques educatives. "Són instruments per donar una resposta integrada, dissenyant una acció coordinada per a tot l'alumnat, posant especial èmfasi en els alumnes nouvinguts i/o en risc de marginació, que fomenti la interculturalitat i la cohesió social" (Generalitat de Catalunya, 2009, p.33).

3. Contextualització i Metodologia

El context que s'analitzarà en la recerca bibliogràfica correspon al del nostre territori: Catalunya. Es pretén analitzar la situació del sistema educatiu català pel que fa a la resposta que dona a l'acollida de l'alumnat nouvingut, que actualment suposa un 14,3% del total d'estrangers residents a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2025a). Més concretament s'analitzarà la situació des de l'any 2005, any en què es va canviar de govern i el Departament d'Educació va elaborar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social que estableix les bases de l'acollida a les escoles tal com la coneixem avui dia. Específicament la recerca se centrarà en l'etapa d'educació infantil i primària i en com es du a terme l'acollida i inclusió als infants nouvinguts en aquestes edats més primerenques.

Per tal de donar resposta a les sub-preguntes d'investigació plantejades en la introducció d'aquest treball cal dur a terme una recerca que doni resposta a les preguntes en l'apartat de resultats. Per a

fer aquesta recerca s'ha seguit el mètode de recerca anomenat **Scoping Review,** el qual és un tipus d'investigació bibliogràfica que permet analitzar un àmbit del coneixement extraient-ne unes característiques generals, llacunes d'investigació, problemes principals, teories, models… per tal d'oferir als lectors una visió general del panorama actual d'aquell fenomen que es vol treballar i obrir possibles futurs fronts d'investigació o elaborar noves preguntes (Codina, 2023). Lopez-Cortes, Betancourt-Núñez, Bernal i Vizmanos (2022) donen suport a aquesta idea:

> Las scoping reviews se caracterizan por revisar contenidos amplios respondiendo a preguntas de población-contexto-concepto (PCC) enfocadas en conceptos clave, metodologías específicas y lagunas del conocimiento, con fuentes de información heterogéneas (ensayos clínicos aleatorizados, estudios observacionales, información de blogs, sitios web, entrevistas, opiniones, congresos, estudios de metodología cualitativa, etc.) y presentan como producto final una síntesis informativa de toda la evidencia recopilada. (...) Además de su utilidad en el mapeo de áreas emergentes del conocimiento, las scoping reviews son de utilidad en los trabajos académicos, pues permiten plantear los antecedentes y marco teórico para el desarrollo de un estudio (anteproyecto, proyecto de tesis), así como identificar vacíos de conocimiento que, a su vez, conllevan realizar nuevas preguntas de investigación y desarrollar nuevos estudios originales o revisiones sistemáticas (p.98).

Aquesta metodologia ens permet fer una recerca més acurada, transparent i acotada per tal d'organitzar la informació i plasmar el procés de selecció de documents en diverses taules seguint la guia que pauta PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews), com veurem en el següent apartat, per a, partint d'aquest punt, poder comparar i contrastar els articles seleccionats i obtenir els resultats necessaris per donar resposta a les preguntes plantejades. Segons Lopez-Cortes, Betancourt-Núñez, Bernal i Vizmanos (2022) l'extensió PRISMA per a Scoping Review (PRISMA-ScR) pauta tot un protocol previ a l'inici de la recopilació d'informació, i això és el que trobareu en el següent apartat on es desenvoluparà tota aquesta metodologia al voltant de la investigació i s'aniran seleccionant els arxius necessaris per a donar resposta de forma clara a les sub-preguntes d'investigació i s'exclouran els que no segueixin els criteris d'inclusió establerts.

Per a seleccionar els articles, investigacions i documents que formaran part d'aquesta Scoping Review es farà la recerca a través de diverses bases de dades, principalment Google Scholar, el Cercador de Biblioteques de la UAB i Dialnet, tant per a trobar paraules clau com per a consultar documents en català, castellà i anglès que puguin donar resposta als nostres interrogants.

4. Desenvolupament

Per tal de planificar aquesta recerca o Scoping Review seguint la guia PRISMA (Lopez-Cortes, Betancourt-Núñez, Bernal i Vizmanos, 2022) que ens portarà a obtenir uns resultats acurats i en la línia del nostre treball, s'ha treballat en diferents fases prèviament a l'extracció, contrast i redacció dels resultats del següent apartat del treball. En un primer pas s'han detallat les paraules clau que delimiten la temàtica del present treball de forma acurada i sintètica, que són les següents:

Conceptes clau: *educació, alumnat nouvingut, barreres, inclusió, acollida, llengua, educació intercultural, diversitat, relació família-escola, procés d'acollida i agents educatius.*

Partint d'aquests conceptes establerts i amb l'objectiu de dur a terme una recerca profitosa de documents a les bases de dades ja mencionades amb anterioritat es farà ús de la següent combinació de paraules clau en la recerca (en català, castellà i anglès) (Taula 3):

Taula 3.
Equacions de paraules clau emprades en la recerca.

Equacions de recerca (terme + terme)	
Educació	+ inclusiva + acollida + alumnat nouvingut + agents educatius + risc d'exclusió + immigració
Família	+ escola + alumnat nouvingut + inclusió + participació
Barreres	+ culturals + lingüístiques / comunicatives + idiomàtiques + inclusió
Alumnat nouvingut	+ escola + inclusió + barreres + suport escolar + currículum + llengua

A continuació, seguint la guia PRISMA-ScR (Lopez-Cortes, Betancourt-Núñez, Bernal i Vizmanos, 2022), s'ha establert una sèrie de criteris a tenir en compte a l'hora d'incloure o excloure els documents trobats i seleccionats en una primera recerca més àmplia que es durà a terme (Taula 4).

Taula 4.

Criteris d'inclusió i exclusió a tenir en compte per seleccionar els documents.

ÍTEM	INCLUSIÓ	EXCLUSIÓ
Any	Articles a partir del 2004/2005, que va ser quan amb el canvi de govern el Departament d'Educació va començar a Elaborar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social que articula l'acollida als centres i es creen les Aules d'acollida d'acord amb aquest pla.	Articles publicats abans del curs 2004/2005.
Territori	Catalunya.	Fora de Catalunya.
Tipus de document	Articles, estudis, investigacions, memòries, articles divulgatius, articles científics… fonts primàries i secundàries. Documents que parlin de l'acollida educativa des d'una primera instància, el procés d'acollida des del nivell d'infantil i/o primària o de forma generalitzada i com a model del territori de Catalunya.	Documents i estudis aliens a la temàtica treballada (per exemple: estudis sobre polítiques educatives d'altres països, de nivells superiors com la secundària, batxillerat o universitat exclusivament, documents que parlin de formes d'acollir fora de Catalunya…).
Idioma	Català, castellà o anglès.	La resta d'idiomes (per exemple: francès, xinès, àrab…)
Temàtica	Educació, inclusió, família-escola, immigració, alumnat nouvingut, acollida, escola, xarxa educativa…	Salut, biologia, física, música, química…

Partint d'aquestes equacions de recerca i aquests criteris d'inclusió i exclusió s'han seleccionat una sèrie d'articles i investigacions que s'han recopilat en la següent taula (Taula 5), detallant únicament la informació necessària per a poder aportar una primera visió general de cada article de forma sintètica sense la necessitat de llegir-lo sencer:

Taula 5.

Recull d'arxius seleccionats de la recerca.

Nº	TÍTOL	CITA EN APA 7ª ed.	RESUM
1	**Educació i immigració: L'acollida als centres educatius.**	Alegre, M. A. (2005). Educació i immigració: L'acollida als centres educatius. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/u/t/x/f/z/3/7/g/j/397.pdf	Els punts 2, 3 i 4 del treball detallen per parts el procés d'acollida que aquests infants inicien quan s'introdueixen en el sistema educatiu de país de destí. Destaca també algunes tendències evidents en aquest procés i el tipus de relacions

			que s'estableixen (família-escola, alumnat-professorat…), essent rellevant per a aquest treball l'apartat de relació família-escola. Com a tancament del document estableix algunes propostes d'intervenció com a plans de futur que em semblen molt interessant i riques com a proposta.
2	**Alumnado de otras culturas: Acogida y escolarización**	Oller, C. i Colomer, E. (2010). *Alumnado de otras culturas.: Acogida y escolarización* (Vol. 6). Grao. https://www.grao.cat/llibres/alumnado-de-otras-culturas-1145	L'apartat 3, 4 i 5 d'aquest llibre ens parlen del procés d'acollida associat als professionals corresponents en cada pas d'aquest procés i de com s'impliquen o s'haurien d'implicar les famílies en aquest procés perquè sigui un bon procés d'acollida oferint exemples d'instruments adients per a usar en aquest procés d'acollida. Relata alguns exemples reals d'alumnes en cada part del procés que serveixen per a entendre allò a què fa referència de forma més teòrica.
3	**De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**	Benito, R. i González, S. (2010). De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició. https://fundaciobofill.cat/publicacions/de-laula-dacollida-laula-ordinaria-orientacions-la-transicio	Detalla el procés a seguir idealment des que l'infant arriba a l'escola fins que s'integra a l'aula ordinària, parlant en el procés de l'aula d'acollida i les recomanacions per a una millor inclusió d'aquest alumnat a les aules i als centres.
4	**Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration**	OECD (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en	Parla dels factors que influeixen en aquest procés en general, però hi ha un apartat on explica la rellevància de les expectatives dels pares en aquest procés. Afegeix també polítiques educatives que poden afavorir la integració d'aquest alumnat en el sistema educatiu del lloc de destí.
5	**L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. *L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària.***	Gomà, N., i Sánchez, I. (2005). L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. *L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària.* https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat_nouvingut.pdf	Document que parla del fenomen migratori a Catalunya i el relaciona amb la legislació i la llengua del territori. A l'apartat "6.2. L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA" i les pàgines contigües s'explicita quin és el procediment més burocràtic i per passos que ells proposen i recomanen seguir (no és realment el que es pauta pel Departament, ja que el consideren poc pautat) en el cas dels alumnes d'incorporació tardana als centres de Catalunya i quins professionals hi intervenen en cada pas. Aporta també futures línies d'actuació partint de reptes detectats en l'educació amb aquest alumnat.

6	**Estratègies i metodologies per a la inclusió de l'alumnat nouvingut a les aules de parvulari**	Serra, M. (2013). Estratègies i metodologies per a la inclusió de l'alumnat nouvingut a les aules de parvulari. [Treball de fi de grau, Universitat de Vic]. Repositori UVic. http://hdl.handle.net/10854/2581	Explica el procés a seguir en l'acollida de l'alumnat nouvingut fent referència a documents com el Pla LIC, entre d'altres, i als professionals que s'hi haurien d'implicar en aquest procés. Usa referències d'autors rellevants com Carbonell i Alegre. Seguidament, parla de les famílies i com integrar-les en el procés (ús de mecanismes com l'entrevista i altres).
7	**L'Acollida: acompanyament d'alumnat nouvingut.**	Carbonell, F. (2006). *L'Acollida: acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo. https://fundaciobofill.cat/publicacions/lacollida-acompanyament-alumnat-nouvingut	Parla sobre les actituds que cal adoptar en aquest procés d'acollida i exposa com se senten els alumnes nouvinguts amb exemples reals de situacions i comentaris que s'han donat en alguns centres. De forma més informal i paròdica explica com es poden sentir aquests alumnes en el seu procés i com passen de ser immigrants, a immigrats fins a arribar a companys. Detalla diverses tècniques d'acompanyament i diversos plans que tenen cabuda en aquest procés.
8	**Notes per a la comunicació amb les famílies**	Generalitat de Catalunya (s.d.). *Notes per a la comunicació amb les famílies*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/acollida/notes/	Notes o instruments que la Generalitat ofereix als centres en les primeres comunicacions o contactes amb les famílies d'aquest alumnat per a fomentar la seva inclusió al centre.
9	**PLA D'ACOLLIDA A LES FAMÍLIES. PROTOCOL D'ACCIONS**	Generalitat de Catalunya (s.d.). *PLA D'ACOLLIDA A LES FAMÍLIES. PROTOCOL D'ACCIONS*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/escolaifamilia/docs/00-protocol-actuacions.pdf	Document que ofereix accés a altres documents que detallen un seguit d'accions pel que fa a l'acollida de les famílies en diferents àmbits: entorn, centre i aula.
10	**L'Acolliment de l'alumnat nouvingut als centres educatius**	Romero, R. (2011). L'Acolliment de l'alumnat nouvingut als centres educatius. [Treball de fi de grau. Universitat de Girona]. http://hdl.handle.net/10256/3854	Ens parla de l'acollida en general i de l'aula d'acollida i la forma d'organització que hi existeix d'aquest recurs. Detalla l'avaluació a seguir amb aquest alumnat i se centra molt en l'aprenentatge de la llengua, els processos relacionals i els recursos externs amb els quals comptem en aquest procés d'acollida. En aquest document fa un estudi i comparació en el qual busca respondre a les següents preguntes entre d'altres: *1. Els centres tenen elaborat un pla d'acollida pels alumnes nouvinguts?* *2. Com es realitza l'acolliment de l'alumnat a l'aula ordinària?* *3. Són efectives les aules d'acollida?* *5. Quina relació hi ha amb les famílies de l'alumnat nouvingut?*

11	**Las experiencias escolares de la inmigración**	Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers. Revista De Sociologia, 96*(1), 205–223. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.164	Els punts 2. *Los progenitores y la escuela,* 3. *El alumnado y la relación entre la familia y la escuela* i 4. *Los docentes ante la presencia de alumnado y familias de origen inmigrado* poden servir per a l'apartat de relació família-escola, ja que parla d'inconvenients, relacions, expectatives…
12	**Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola**	Macià, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, (24), 17-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9626706	Es tracta d'un estudi que analitza i descriu la situació actual de la participació d'aquest tipus de famílies dins les escoles, oferint finalment estratègies de millora per al foment d'aquesta relació família-escola.
13	**Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. *Reptes de l'educació a Catalunya.***	Ballestín, B., i González, S. (2016). Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, 265-298. https://ddd.uab.cat/record/301757	Estableixen diversos reptes i propostes de l'educació a Catalunya en relació amb l'alumnat d'origen estranger, centrant-se en dades reals i situacions reals de l'etapa de primària i secundària al nostre territori.
14	**Generalitat de Catalunya. (2019). Protocol d'àmbit comunitari de prevenció, detecció i intervenció davant situacions d'absentisme [protocol].**	Generalitat de Catalunya. (2019). Protocol d'àmbit comunitari de prevenció, detecció i intervenció davant situacions d'absentisme [protocol]. Departament d'educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2943/protocol_ambit_comunitari_prevencio_deteccio_intervencio_situacions_absentisme_protocol_2019.pdf?sequence=1	Pauta el protocol a seguir davant la no-escolarització o absentisme dels infants en etapes obligatòries de l'educació i explicita la no necessitat de seguir aquest protocol a l'etapa infantil.
15	**L'estat de l'educació a Catalunya.**	León, M i Albaigés, B. (2024). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2024. https://fundaciobofill.cat/publicacions/anuari-2024-estateducacio-catalunya-pol94	L'anuari revisa el panorama educatiu de Catalunya i estableix reptes de l'educació que cal abordar en els pròxims anys per a obrir camí cap a una educació inclusiva de qualitat. Dins d'aquest s'ofereixen propostes i mesures per a abordar la desigualtat d'accés a l'etapa d'infantil per part dels infants socialment vulnerables al nostre territori.

A partir d'aquesta selecció en la qual els documents exclosos no es faran servir per a la revisió bibliogràfica i l'extracció de resultats, s'agruparan i classificaran els diversos articles seleccionats per a ser inclosos (que són: 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 i 15) segons la categoria o temàtica de la qual aporten informació en la següent taula (Taula 6):

Taula 6.
Articles seleccionats classificats per categories.

CATEGORIA	Nº ARTICLE
C1: Procés d'acollida	ART: 2, 5, 6, 7, 10, 12
C2: Professionals implicats	ART: 2, 5, 6, 7, 10
C3: Relació família-escola	ART: 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12
C3: Propostes de futur	ART: 5, 13, 15

5. Resultats

Aquest apartat s'ha elaborat amb l'objectiu de donar resposta a les sub-preguntes d'investigació que estructuren i donen sentit a aquest treball. A continuació, trobareu la resposta a aquestes preguntes gràcies a la profunda anàlisi elaborada dels articles seleccionats en l'apartat anterior i les connexions i contrastos que s'han elaborat entre articles i autors/es dels diferents documents, per tal de proporcionar informació rigorosa i contrastada i comparar les opinions dels diferents autors i organismes que donen veu a aquest fenomen de la immigració dins les aules.

5.1 El Procés d'Acollida i Seguiment a les Aules

El Centre Acollidor

Ser un **centre acollidor** va molt més enllà de disposar de documents que recullin les intencions educatives, els protocols establerts i les voluntats de l'equip pedagògic. Ser un centre acollidor és viure immers en una atmosfera que impregni les actuacions quotidianes de la vida escolar a partir de petites accions, és tenir aquests plantejaments acollidors com a rutines que no exigeixen de replantejament constant (Oller i Colomer, 2010). Carbonell (2006) dona suport a aquesta idea afegint que "l'acollida ha de ser més una actitud que uns protocols d'intervenció" (p.10).

Serra (2013) destaca la importància d'aquesta acollida als centres posant èmfasi en el dol dels alumnes nouvinguts, que deixen part de la seva vida al país d'origen. Aquesta rebuda o acollida al centre és essencial, diu, per ajudar els infants a passar el dol de la forma més favorable possible. Aquesta idea del dol migratori és defensada també per Carbonell (2006), qui considera que el fet d'adaptar-se a una nova cultura o nou clima fa sentir estranys a aquests alumnes, provocant sentiments de desarrelament i de pèrdua, tristesa, baixa autoestima, ansietat…

> S'anomena dol migratori el període durant el qual la persona immigrada suporta el procés de superació d'aquella tristesa i aquell estrès ocasionats per les pèrdues esmentades, entre les quals tenen especial importància la separació familiar (...) i la pèrdua d'estatus social (Carbonell, 2006, p.92).

Totes aquestes actituds que es manifestaran durant el dol migratori dels alumnes nouvinguts no poden passar desapercebudes ni ser ignorades durant la fase d'acollida (Carbonell, 2006).

Les entrevistes ja realitzades en la investigació de Gomà i Sánchez (2005) conflueixen en el fet que:

> Fa falta oficialitzar i establir un protocol en el circuit d'escolarització, acompanyament i acollida al centre de l'alumnat d'incorporació tardana, en la majoria de centres i poblacions de Catalunya, i que cal un treball més coordinat entre la xarxa de serveis i recursos del municipi (p.46).

Oller i Colomer (2010) i Macià (2023) coincideixen en aquesta idea que prèviament a l'escolarització dels infants és necessari comptar amb un pla d'acollida que ajudi a conscienciar a la comunitat educativa de la realitat del centre i de les actuacions que caldrà dur a terme de cara als infants, les famílies i la pròpia organització del centre. Manca, per tant, un protocol estandarditzat d'acollida d'aquests infants i famílies que guiï als centres (Macià, 2023).

Però, com ja detallaven Gomà i Sánchez (2005) cada centre educatiu ha d'elaborar el seu propi pla d'acollida dins el Projecte Educatiu de Centre (PEC) seguint les orientacions i recomanacions oficials del Departament d'Ensenyament o, si cal, com deia Carbonell (2006) poden comptar amb el suport de professionals de programes i serveis externs. Així i tot, avui dia no existeix encara un document oficial del Departament d'Ensenyament o la Generalitat en què trobem quins passos concrets s'han de seguir en aquest procés, sinó que cada centre pauta els seus.

Les Primeres Passes

Prèviament a l'arribada a l'escola, si un dels serveis municipals (Servei d'Atenció al Ciutadà, Unitat Bàsica d'Atenció Primària, Centre Educatiu, Servei de Traducció, Tècnic/a d'immigració…) detecten

que hi ha un infant d'entre 6 i 16 anys sense escolaritzar al municipi han de notificar-ho a Inspecció Educativa per activar el Protocol de derivació d'un infant o adolescent sense escolaritzar, però prèviament a la notificació caldria assabentar-se de les dades d'interès del nen o nena sense escolaritzar: nom i cognoms, edat i data de naixement, adreça, germans escolaritzats i centre on s'escolaritzen, lloc d'origen/país de procedència, arribada al municipi/assentament, llocs on ha viscut, escolarització prèvia, llengua familiar i llengües que coneix i data d'arribada a Catalunya. Aquestes dades s'obtindrien de la reunió que l'educador/a social faria amb la família, tot explicant-li l'obligatorietat de l'escolarització i el procés a seguir a partir d'aquest moment. En aquesta trobada caldrà proporcionar informació a la família sobre l'elecció de l'escola pel seu fill/a, la presentació de les escoles, els criteris de distribució de l'alumnat, aspectes econòmics i els recursos i serveis del municipi i derivació (Gomà i Sánchez, 2005, p.48).

Seguidament, Inspecció Educativa de la zona segons el cas pot actuar de dues formes diferents:

1. Assigna un centre educatiu concret si:
    a. Només hi ha un centre de Primària i/o Secundària al municipi
    b. Criteris prèviament acordats en la distribució d'alumnat nouvingut per la Comissió d'Escolarització. Molts municipis distribueixen l'alumnat de forma equitativa entre els centres educatius del municipi a mesura que van arribant, de manera que quan arriba un alumne nou primer caldrà veure on s'ha escolaritzat l'últim, així no se li atorgarà el mateix centre educatiu.
2. Proposa de convocar una Comissió d'Escolarització.

(Gomà i Sánchez, 2005, p. 49)

Cal afegir que a infantil (etapa 0-6) en no ser una etapa obligatòria de l'educació a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2019) l'administració pot detectar l'infant, però no activa aquest protocol tan marcat per inserir l'infant en l'escolarització, ja que no es detecta com a no-escolarització o absentisme en ser una etapa voluntària. L'obligació recau, per tant, sobre la família d'aquest infant si és del seu interès escolaritzar-lo en el sistema educatiu en l'etapa infantil. Per tant, els organismes administratius mencionats en aquest apartat poden identificar l'infant no escolaritzat i oferir informació a la família sobre l'escolarització en aquesta etapa, però com en aquesta edat l'escolarització no és obligatòria no s'activen els mecanismes i protocols pautats que sí que s'activarien a la primària o qualsevol altra etapa de l'educació obligatòria.

En cas que la família sigui la que es dirigeixi en un primer moment a l'Oficina Municipal d'Escolarització, serà aquesta junt amb un/a assistent social de l'EAP o l'ELIC la que emetrà un informe amb la informació de l'alumne nouvingut i l'enviarà al centre escolar assignat (Oller i Colomer, 2010), sigui a primària o a infantil.

Cal destacar que l'escolarització d'aquests infants o adolescents ha de ser ràpida, ja que han d'estar escolaritzats en un màxim de tres dies (Gomà i Sánchez, 2005). D'altra banda, Serra (2013) afegeix també el terme *matrícula viva* quan parla dels infants d'incorporació tardana, els quals s'incorporen fora de termini al sistema educatiu del país d'arribada, quan el curs escolar al país d'origen finalitza i el curs del nou sistema educatiu ja ha començat, i per tant el procés d'acollida d'aquests infants seria el mateix, però el d'assignació de centre podria variar.

Més tard, en una segona entrevista es notifica a la família el centre educatiu atorgat i els tràmits que cal seguir per fer la preinscripció, comprar llibres, ubicació del centre… (Gomà i Sánchez, 2005).

Un cop l'escolarització al centre sigui oficial, el cap d'estudis o el coordinador pedagògic comunicarà als mestres de l'aula d'acollida l'arribada d'un nou alumne i els facilitarà l'informe amb les seves dades que ha preparat l'oficina municipal d'escolarització (Oller i Colomer, 2010). A partir d'aquí, el centre acollidor hauria de vetllar perquè les preocupacions de la família i l'infant nouvingut siguin també les seves preocupacions, per tal d'adaptar el pla d'acollida a cada cas (Oller i Colomer, 2010). En aquest primer moment, el mestre de l'aula ordinària també pot expressar les seves inquietuds envers la inclusió d'aquest alumnat a l'aula, i ha de partir del nivell de l'alumne per començar a adaptar els aprenentatges a l'aula (Oller i Colomer, 2010).

L'Arribada i l'Acollida Inicial

En el moment de l'arribada, les famílies mostren preocupacions i expectatives pel que fa a l'escolarització dels seus fills, i aquests infants alhora pateixen inquietuds pel que fa al canvi d'escola, de grup, de sistema educatiu… i tot això s'agreuja encara més quan l'infant arriba a mitjan curs i es troba amb un grup classe ja cohesionat en el qual pot ser difícil encaixar. Cal destacar aleshores que l'arribada d'aquest alumnat és imprevisible, i molts no s'incorporen a l'inici de l'escolarització, sinó que arriben quan les circumstàncies territorials, familiars o econòmiques els hi permeten (Oller i Colomer, 2010). Per tant, Gomà i Sánchez (2005) destaquen que en l'acollida inicial caldria donar a conèixer el sistema educatiu de Catalunya a les famílies, el funcionament del centre, el pla de treball o PI i adaptació curricular que es durà a terme amb el seu fill/a, la presentació del tutor/a i el professorat de l'aula d'acollida, el calendari escolar, la participació en colònies i excursions escolars i altres qüestions d'interès del centre o del municipi (menjador, extraescolars, transport escolar…).

Oller i Colomer (2010), Gomà i Sánchez (2005) i Romero (2011) coincideixen a dir que en aquests primers moments es pot requerir la presència d'un traductor o un alumne del centre que col·labori per transmetre de forma correcta, clara i entenedora les primeres informacions a la família i és

important conèixer la situació que viu l'alumne (relacions familiars, necessitats econòmiques, trajectòria educativa…) per poder intervenir de la millor manera partint de la situació detectada. Montón (2003, citat per Gomà i Sánchez, 2005) detalla els objectius de l'acollida inicial són: "assegurar-se que el missatge s'entén, compartir les informacions dels nens i nenes i potenciar les relacions entre les famílies" (p.53). Oller i Colomer (2010) destaquen la importància d'anar revisant periòdicament aquesta informació, segons vagi evolucionant la vida de l'infant i la família en el país d'acollida.

Oller i Colomer (2010) fan una proposta de model que podeu veure a les figures 4, 5 i 6 (vegeu l'Annex C) per la recollida d'informació inicial de l'alumne nouvingut, ja que no hi ha un model oficial universal, sinó que cada centre elabora el seu.

En aquest primer contacte, a banda de la informació que han d'aportar les famílies, l'administratiu de secretaria o el cap d'estudis demana certa documentació que cal que presentin per a fer efectiva la matriculació i inscripció de l'infant al centre, que sovint és: fotocòpia del DNI o permís de residència, fotos de carnet, fotocòpia del carnet de vacunació, resguards de pagaments segellats per l'entitat bancària i la signatura de documents de seguretat escolar (protecció de dades, drets d'imatge, menjador…) (Oller i Colomer, 2010).

L'Avaluació Inicial i el Pla Individualitzat (PI)

En un primer moment també s'elabora una avaluació inicial, la qual té l'objectiu de conèixer la formació acadèmica prèvia de l'infant i el seu nivell per tal d'oferir l'orientació i adaptació dels continguts de forma adequada. Generalment, aquestes proves són bàsicament de llengua, matemàtiques i idioma estranger (anglès, francès…); per tal de veure quin és el seu coneixement de l'alfabet llatí, quin és el nivell de coneixement de l'idioma estranger, quins conceptes bàsics matemàtics saben… (Oller i Colomer, 2010). Gomà i Sánchez (2005) afegeixen que aquestes proves de nivell existeixen a Catalunya en diverses llengües: xinès, francès, àrab, anglès, català i castellà i que es va fer la demanda de traduir-les a totes les llengües presents en cada context segons les necessitats per tal d'aplicar-les correctament. Serra (2013) també destaca aquest procés inicial d'avaluació com a part de l'acollida perquè l'escola s'adapti a l'infant. D'altra banda, Carbonell (2006) defensa que en aquesta avaluació inicial "no ens podem acontentar mai només amb una avaluació protocol·lària dels coneixements acadèmics adquirits al país d'origen" (p.38), sinó que cal també descobrir el bagatge personal i el capital humà de l'alumne per tal de partir del que ja sap a l'aula i poder donar-li el protagonisme, autoestima i confiança en si mateix.

És a partir d'aquests resultats de l'avaluació inicial que s'analitza la situació acadèmica de l'infant per part del cap d'estudis o el coordinador pedagògic, el tutor i el professorat de l'aula d'acollida i s'elabora el Pla Individualitzat (PI) segons les característiques de l'infant (Oller i Colomer, 2010).

> En la elaboración de los planes individualizados debe intervenir el conjunto del profesorado del equipo docente, coordinado por los tutores del alumno, bajo la supervisión de la comisión de atención a la diversidad que orienta la toma de decisiones y establece los criterios marco que habrán de regir en su elaboración (Oller i Colomer, 2010, p. 50).

Aquest pla pautarà, segons Oller i Colomer (2010): les hores de classe a l'aula d'acollida on aprendrà de forma intensiva l'idioma i la lectoescriptura i les hores que assistirà amb el grup classe a l'aula ordinària, a les matèries que no requereixen un coneixement tan precís de l'idioma (educació física, plàstica, música…) i a les tutories de grup. Cal no deixar de banda aquestes hores que l'infant assistirà a l'aula ordinària, ja que és important que l'alumne se senti integrat en el grup i s'estableixi un clima de normalització a l'aula acompanyat de l'actitud acollidora del mestre, encaminada a integrar l'alumne en l'àmbit social i d'aprenentatge a l'aula (Oller i Colomer, 2010).
Oller i Colomer (2010) i Serra (2013) coincideixen a dir que el PI, aleshores, ofereix un currículum adaptat per a aquests infants d'incorporació tardana al sistema educatiu en el qual s'especifiquen quines matèries cursarà l'alumne a l'aula ordinària i quines a l'aula d'acollida (o inclús quines matèries no cursarà temporalment) i quin tipus d'avaluació cal seguir en cada cas.

El Seguiment del Procés i les Aules d'Acollida

Pel que fa al seguiment un cop establertes totes les actuacions i adaptacions necessàries, cal destacar que és responsabilitat de tota la comunitat educativa, no només del professor de l'aula com s'explicarà en el punt 2 d'aquest apartat de resultats. En aquest punt de l'acollida, el tutor s'ha d'assegurar d'orientar l'alumne com ho faria amb la resta del grup, assessorant-lo i acompanyant-lo, també ha de vetllar perquè la resta de professors que treballen amb l'infant portin a terme les adaptacions curriculars adequades i pertinents i l'avaluïn en coherència amb aquestes adaptacions i, finalment, recollir observacions per a comentar-les en avaluacions o reunions (Oller i Colomer, 2010).

D'altra banda, al llarg d'aquest procés trobem com a eina de suport les aules d'acollida a primària, que permeten segons Oller i Colomer (2010):

> … atender al alumno recién llegado, en pequeños grupos, durante un cierto número de horas de su horario lectivo, con la finalidad básica de facilitar su integración a las costumbres y ritmos del país de acogida y establecer así un plan intensivo de aprendizaje del idioma (p. 21).

Aquest és alhora pels infants un espai de trobada amb altres nens i nenes en una situació similar a la seva i on pot trobar figures referents en els seus companys i companyes que van una mica més avançats que ell o ella en aquest procés d'inclusió a les aules i aprenentatge intensiu de la llengua. "En el aula de acogida, aunque se sigue una programación común de aprendizaje de la lengua, muchos alumnos avanzan a partir de una metodología diferente, adaptada a su nivel y a sus capacidades" (Oller i Colomer, 2010, p. 61).

Aquest espai proporciona a aquests alumnes un ritme acadèmic adaptat a la seva situació i les seves possibilitats lingüístiques així com suport i recursos per progressar en les matèries de l'aula ordinària i també un espai segur per passar el seu dol migratori i explicar les seves experiències (Oller i Colomer, 2010). Però tot i que aquest sigui sovint l'espai on se senten més feliços i emparats a l'escola, cal recordar que és només un recurs provisional que servirà per fer de pont en l'aprenentatge de la llengua i algunes matèries, però sempre amb l'objectiu d'anar cap a la inclusió total a l'aula ordinària que li ha estat assignada a aquest infant (Oller i Colomer, 2010). Així i tot, Carbonell (2006) vol remarcar que "l'espai propi de tots els infants en el nostre sistema educatiu és l'aula ordinària. De tots. També dels nouvinguts" (p.65), i això suposa que "els infants nouvinguts no haurien de posar mai els peus a l'aula d'acollida abans de posar-los a l'aula ordinària" (p.65). Tot i que els altres autors analitzats defensin la importància d'aquest recurs per a la inclusió d'aquests infants al centre, cal no oblidar mai el que diu Carbonell (2006) per a una millor acollida d'aquests infants i una millor inclusió a l'aula.

Dins l'aula ordinària, al llarg d'aquest procés, és important remarcar les similituds que tenen aquests infants amb els companys i companyes i no tant les diferències, per tal d'afavorir la seva inclusió i normalització al grup i, per tant, cal donar-li protagonisme usant els seus coneixements per interactuar dins el grup i respectar el seu ritme de treball (Oller i Colomer, 2010). A més, els mestres d'àrees o matèries concretes cal que no oblidin que ells també esdevenen mestres de llengua, cadascú des del seu context d'aprenentatge de la seva matèria per ajudar aquests alumnes a avançar en l'aprenentatge del llenguatge específic de cada àrea a més del que ja aprendran a l'aula d'acollida (Oller i Colomer, 2010). A més, aquests infants acostumen a tenir un mestre de reforç dins l'aula ordinària quan s'incorporen a fer activitats amb el grup, sobretot a primària (Oller i Colomer, 2010).

Oller i Colomer (2010) suggereixen que "l'aula d'acollida té la tasca inicial de facilitar la base dels aprenentatges que, més tard, l'alumne es trobarà a l'aula ordinària" (p.62). En aquesta aula els infants podran accedir a recursos bàsics que els permetran inicial el procés d'ensenyament-aprenentatge i

introduir els continguts culturals del país, la llengua i el llenguatge específic d'altres matèries (matemàtiques, ciències socials, ciències naturals…). Però el que més destaquen aquests autors de l'aula d'acollida és l'aprenentatge accelerat de la llengua d'acollida que s'aprendrà a través d'un procés intensiu d'immersió lingüística, ja que com abans aconsegueixi assimilar el català abans serà capaç d'incorporar-se a l'aula ordinària i entendre els continguts de les diverses matèries que s'imparteixen en aquesta (Oller i Colomer, 2010). Al principi l'estada de l'infant a l'aula d'acollida pot suposar moltes hores, però aquest nombre d'hores s'anirà reduint progressivament quan el nen o nena vagi avançant en l'aprenentatge de la llengua. Aleshores, podem dir que coexistiran dos ritmes d'aprenentatge al procés d'aprenentatge d'aquests alumnes, el de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida, que a poc a poc s'aniran fusionant per quedar reduïts únicament a l'aula ordinària (Oller i Colomer, 2010), però és fonamental entendre que l'aula d'acollida és un suport provisional, ja que com consideren Oller i Colomer (2010):

> La máxima aspiración del alumnado de incorporación tardía proveniente de otras culturas es la de normalizar su currículo participando en las actividades ordinarias de su grupo, siguiendo el ritmo de las clases para poder ser evaluado con los parámetros comunes a los demás alumnos. Todo lo que suponga una segregación temporal, en un aula de acogida, por ejemplo, debe contemplarse como algo provisional, como un mal menor necesario del que debe prescindirse cuanto antes (p. 84).

Per tant, entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària, el professorat té un triple repte al davant:

1. Garantir l'aprenentatge elemental i comunicatiu de la llengua.
2. Apropar aquest alumnat al coneixement d'un altre nivell de llenguatge més acadèmic i específic, de les disciplines del currículum.
3. Suplir el desconeixement dels aspectes culturals bàsics sobre els quals s'assenta el coneixement occidental i, en concret, el del país i el territori d'acollida.

(Oller i Colomer, 2010, p.70)

Al llarg d'aquest procés, d'una banda, caldrà que el professorat de l'aula ordinària entengui que la presència de l'alumnat nouvingut en un primer moment a les classes de les diferents assignatures no té sempre com a prioritat aprendre els continguts d'aquesta, sinó que més aviat començarà amb els objectius que l'alumne avanci en l'aprenentatge de la llengua en un context ordinari, facilitant la immersió lingüística, i afavorir la socialització de l'alumne en un context ordinari i els vincles afectius amb els companys/es (Oller i Colomer, 2010).

D'altra banda, caldrà que el centre es plantegi mesures diversificades i organitzatives que puguin donar resposta a la realitat complexa d'aquest alumnat i que el conjunt del professorat dugui a terme les adaptacions necessàries del currículum perquè l'infant es pugui integrar en els plans d'estudi (Oller i Colomer, 2010). En aquest sentit, ja sabem que el currículum té un gran nombre de continguts, sabers, competències bàsiques i coneixements que l'alumnat ha d'adquirir i que ajuden a la seva formació integral, però en el cas de l'alumnat nouvingut podem alleugerar aquest currículum ja de per si sobrecarregat i prescindir d'alguns continguts o simplificar la seva complexitat i deixar-los per a més endavant, quan aquest ja hagi adquirit el nivell suficient de la llengua per a assolir aquests aprenentatges amb més facilitat (Oller i Colomer, 2010).

L'Avaluació

Finalment, després d'aquesta adaptació del currículum i observació del progrés dels infants en la llengua i els continguts curriculars, és fonamental la part de l'avaluació d'aquest alumnat, la qual haurà de tenir en compte el punt de partida de cada infant per a valorar el grau de progressió i els nivells d'aprenentatge assolits tant en l'idioma com en les adaptacions del currículum a les diferents àrees (Oller i Colomer, 2010). Caldrà tenir en compte el PI com a instrument essencial per a les avaluacions trimestrals i finals, partint de les adaptacions individuals que s'havien establert en la incorporació d'aquest infant a l'escola (Oller i Colomer, 2010).

Partint d'aquesta avaluació que no només té en compte els continguts curriculars de les matèries sinó que valora l'aprenentatge de la llengua comunicativa, l'adquisició dels hàbits acadèmics bàsics i la progressiva integració de l'alumne als àmbits culturals i tradicionals del país d'acollida com a eixos transversals de l'aprenentatge, es valorarà si els infants han assolit els aprenentatges necessaris per a passar de nivell o de curs (Oller i Colomer, 2010).

Més administrativament parlant, Carbonell (2006) afegeix que, en la teoria, després de 24 mesos d'escolarització al país d'acollida l'infant deixa de considerar-se nouvingut, però, educativament parlant, en la pràctica cal que aquest alumnat deixi de sentir-se nouvingut com més aviat millor. Que socialitzi i teixeixi llaços afectius amb els companys/es serà el millor indicador de l'acabament de la fase d'acollida, "aquest pas de nouvingut a company sí que cal fer-lo des del primer dia" (Carbonell, 2006, p. 64-65).

5.2 Els Professionals Implicats en l'Acollida

Diversos autors coincideixen a defensar que la responsabilitat de l'acollida, el seguiment i l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut és feina de **tota la comunitat educativa** (Oller i Colomer, 2010; Gomà i Sánchez, 2005; Serra, 2013; Carbonell, 2006) i que cal tenir en compte l'actitud que es té davant del fet migratori:

> "Es poden fer molt bons plans d'acollida però si no tenim mentalitats més obertes, si no modifiquem una mica les actituds crec que realment és difícil, cal entendre quines són les necessitats de les persones que arriben i posar-se en la seva situació" (Gomà i Sánchez, 2005, p.55).

> No hi pot haver una bona acollida en un centre que no sigui acollidor. Són la majoria dels components del centre, docents i no docents (...) els que han de manifestar aquesta actitud acollidora, d'obertura a l'altre, de facilitació del procés d'adaptació als qui acaben d'arribar (Carbonell, 2006, p.50).

Tot i ser considerada una feina de tots i totes, cal desglossar quines funcions corresponen a cada professional en aquest procés. Seguint una mica els passos del procés d'acollida es designen les següents funcions a cada agent.

L'**oficina municipal d'escolarització** sovint serà el primer contacte que rebrà la família en aquest procés, i s'encarregarà, junt amb un/a assistent social de l'EAP o l'ELIC, de rebre inicialment la família de l'alumnat nouvingut, elaborar un informe amb la informació de l'infant i derivar-la a l'escola pertinent (Oller i Colomer, 2010).
La **secretaria** del centre serà en un primer moment la que informi la família de la documentació que cal aportar al centre, i l**'equip directiu, coordinació pedagògica i la comissió d'atenció a la diversitat (CAD)** junt amb el **tutor/a** i el **professor/a de l'aula d'acollida** s'encarregaran de planificar la incorporació de l'alumne: assignar el curs i grup, adjudicar-li les assignatures que corresponen i aprovar l'horari i currículum adaptats si correspon.

D'altra banda, a partir dels resultats de l'avaluació inicial de la situació acadèmica de l'infant, **el cap d'estudis o el coordinador pedagògic, el tutor i el professorat de l'aula d'acollida** analitzen la situació i el **tutor amb el suport del mestre de l'aula d'acollida** elaboren el pla individualitzat (PI) en base a aquests resultats. En aquest procés, la comissió d'atenció a la diversitat (CAD o CAEI) pot orientar la presa de decisions i establir els criteris que hauran de regir l'elaboració del PI (Oller i Colomer, 2010).

Posteriorment, en el dia a dia a l'aula, el **tutor/a** serà l'encarregat/da de fer el seguiment de tots els seus alumnes, però amb l'alumnat nouvingut ha d'atendre de forma prioritària: primeres entrevistes, la situació personal i familiar i els canvis que pateix, informar els mestres que impartiran classe a aquest alumne de la seva situació i coordinar amb ells el PI i assegurar-se que aquests estableixen les adaptacions curriculars pertinents segons les possibilitats i capacitats reals de l'alumne, orientar aquest alumnat com qualsevol altre de l'aula i recollir les observacions que es comenten a les reunions i avaluacions sobre aquest alumne entre altres funcions (Oller i Colomer, 2010, p.55 i p.119). Carbonell (2006) destaca els inconvenients que poden esdevenir si considerem que l'acollida d'aquest alumnat ha de recaure únicament en aquesta figura:

> En ser delegada l'acollida exclusivament al tutor o tutora de l'aula d'acollida, es reprodueix als centres educatius el drama de la caixera del supermercat. Les caixeres representen l'únic contacte personalitzat i directe de l'empresa amb el client. Per tant, es descarrega en elles la sobreresponsabilitat de representar l'empresa davant de cada client o clienta, raó per la qual han d'estar sempre contentes, ser molt amables, saludar de manera personalitzada cada persona… (p.49-50).

I és per això que aquests autors (Oller i Colomer, 2010; Gomà i Sánchez, 2005; Serra, 2013; Carbonell, 2006) fan tant d'èmfasi en la importància d'entendre que aquesta és una feina de tots, no només del tutor o tutora, sinó de tota la comunitat.

Un altre repte que planteja Carbonell (2006) amb què es pot trobar el tutor/a de l'aula és no crear dependència, sinó impulsar l'autonomia, l'autoestima i el sentit crític d'aquest alumnat tant com sigui possible en proporció a la seva edat. "En aquests casos (...) una de les funcions de la tutoria ha de ser reforçar la identitat personal fent créixer la seguretat bàsica i l'empoderament tot desenvolupant la resiliència d'aquests infants" (Carbonell, 2006, p.75).

D'altra banda, trobem el **tutor/a de l'aula d'acollida**, que serà d'alguna manera la mà dreta del tutor/a de l'aula, ja que junt amb ell o ella serà la persona de referència, però cal tenir clar que "és el tutor o la tutora de l'aula d'acollida qui ajuda, qui complementa la tasca del tutor o la tutora de l'aula ordinària, i no al revés" (Carbonell, 2006, p.65). D'altra banda, Romero (2011) destaca que:

> La tasca de tutorització s'hauria de realitzar d'una forma conjunta entre el tutor/a del grup classe i el tutor/a de l'aula d'acollida. Això és molt important i permet portar un seguiment molt més exhaustiu de l'alumne, ja que ajuda que el tutor/a no es vegi sol davant dels alumnes amb els quals té bastant complicada la comunicació; fa que l'alumne es trobi més emparat i pugui acudir en tot moment a qui li sigui de més fàcil accés segons la situació (p.31).

Aquests debats i confusions sovint poden confondre també els infants: "les seves anades i vingudes de la classe ordinària fan que no acabi de veure clara la figura del tutor (...) gairebé qui acaba sent percebut com a docent de referència és el professor de l'aula d'acollida" (Romero, 2011, p.32).

Aquest/a professional s'encarregarà de dur a terme l'avaluació inicial de forma compartida amb el tutor/a de l'aula, gestionar l'aula d'acollida (planificar i programar recursos, actuacions, seqüències d'aprenentatge, metodologies…) i avaluar processos i resultats, crear un fons documental que reculli materials didàctics, fer el seguiment d'aquests alumnes i la seva avaluació i incorporació progressiva a l'aula ordinària, fer la coordinació amb els serveis externs del centre: LIC i EAP si és necessari i la coordinació amb el tutor/a de l'aula i altres docents i especialistes del centre (Romero, 2011).

Per part de **l'equip docent**, en aquest procés són responsables (assessorats per l'equip psicopedagògic i la comissió d'atenció a la diversitat) de dur a terme les proves inicials, triar en cada moment què és millor per a l'alumne i establir els criteris i eines o suports que han de regir cada cas, per exemple: si cal que l'alumnat no cursi una matèria concreta a causa de la situació en què es troba són ells i elles qui ho aproven. A més donaran suport en el procés a la incorporació d'aquest alumnat oferint els suports adients i facilitant la comunicació (Oller i Colomer, 2010).

Gomà i Sánchez (2010) per la seva part destaquen el **servei de traducció i interpretació** com a primera acollida al municipi. Aquest organisme coordinat pel Departament d'Educació "dona suport a les tasques d'interpretació, traducció i mediació entre pares, centres docents i alumnat nouvingut" (p.55). Aquest servei està format per un equip de professionals de diferents països que duen a terme tasques de traducció i faciliten informació sobre la realitat educativa i social dels països d'origen als docents i de la realitat educativa i social de Catalunya a les famílies nouvingudes (Gomà i Sánchez, 2010, p.55). Es tracta d'un servei gratuït per als centres educatius, però, tot i això, alguns centres educatius opten per prescindir d'aquest servei i demanar ajuda, davant les barreres idiomàtiques, a altres membres de la mateixa família o de l'alumnat del mateix origen cultural tot i els desavantatges que això pot tenir (informacions errònies, manca d'objectivitat en interpretar demandes o propostes, poca disponibilitat de temps…) (Gomà i Sánchez, 2010). Per tant, és important treballar amb el servei de traducció i interpretació quan calgui, amb l'objectiu de "permetre una primera acollida intercultural, flexible i dialogant" (Gomà i Sánchez, 2010, p.55).

Fora de l'escola també trobem els anomenats **serveis externs**, que segons el Departament d'Educació (2011; citat per Romero, 2011) són "equips multiprofessionals que donen suport i assessorament als

centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris (professorat, alumnat i famílies)" (p.33). Existeixen dos tipus (Romero, 2011):

- Els **serveis educatius de zona**: els CRP (centres de recursos pedagògics), els EAP (equips d'assessorament i orientació psicopedagògic) i els ELIC (equips d'assessorament en llengua i cohesió social).
- Els **serveis educatius específics**: "donen suport a l'activitat pedagògica dels centres en la seva actuació amb l'alumnat amb discapacitats específiques que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular" i "a més a més, donen atenció directa i orientació a aquest alumnat i a les seves famílies" (p.33). Són el CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius) i el CREDV (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals) en col·laboració amb l'ONCE; però també els SEEM (serveis educatius específics per a l'alumnat amb greus trastorns motrius i d'accessibilitat) i el SEETDiC (per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i la conducta).

D'aquests vull desglossar els EAP i els ELIC, ja que són els que formen part del sistema educatiu i treballen directament amb els centres (Romero, 2011):

- EAP: "donen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació amb els alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies" (p.35). S'encarreguen d'identificar i avaluar les NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu) dels alumnes i fer la proposta d'escolarització en col·laboració amb els serveis específics necessaris, assessorar professorat, famílies i equips docents, donar suport als centres en la millora de l'atenció a la diversitat i la inclusió… Segons Oller i Colomer (2010) l'EAP s'encarregarà de l'estudi familiar i personal per a detectar les NESE de l'infant i farà, a petició del centre, el seguiment de l'alumne amb NESE (ja sigui problemes emocionals greus, retard maduratiu, trastorn de personalitat…).

- ELIC: "donen suport al professorat en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat, especialment procedent de la immigració i/o amb l'alumnat amb risc d'exclusió social, en l'àmbit dels centres educatius i els plans educatius d'entorn" (p.33). S'encarreguen d'assessorar el professorat i l'equip docent en la resposta educativa a l'alumnat de cultures minoritàries, donar suport al centre en la millora de l'atenció a la diversitat cultural i social i la inclusió de tot l'alumnat, promoure activitats d'intercanvi i formació del professorat… (Romero, 2011). Segons Oller i Colomer (2010) l'ELIC s'encarrega d'assessorar el professorat de l'aula d'acollida i oferir recursos i materials als professionals per a l'atenció de l'alumnat

> provinent d'altres cultures a més de vetllar per la presència dels principis de llengua, interculturalitat i cohesió social a la quotidianitat del centre i els documents de centre.

Per tant, tots dos serveis seran fonamentals per a atendre les dificultats que pugui trobar l'alumnat nouvingut a les escoles, però sobretot els ELIC, que van dirigits principalment a donar suport a l'atenció d'aquest alumnat.

5.3 Impacte de la Relació Família-Escola en l'Acollida

Cal tenir en compte que en aquest procés migratori una de les grans preocupacions que sorgeixen a les famílies és l'educació dels fills, a més de l'economia domèstica i l'estabilitat familiar (Oller i Colomer, 2010). Aquesta angoixa en el procés per l'educació dels seus fills i filles genera inquietuds a les famílies, que dipositen en les escoles la totalitat de la responsabilitat formativa a causa de la situació en què es troben (Oller i Colomer, 2010).

Carbonell (2006), per tant, defensa que és rellevant conèixer els objectius que busca assolir la tasca a desenvolupar amb les famílies a les escoles per a poder desenvolupar aquesta tasca de forma adient. Els objectius són els següents:

- Incrementar les intervencions preventives, especialment en l'etapa de l'educació infantil, de gran transcendència perquè determinades famílies entrin amb bon peu al sistema escolar.
- Promoure el desenvolupament d'activitats conjuntes per convertir les famílies en protagonistes de la seva formació, facilitant l'intercanvi amb altres famílies de les seves idees sobre el desenvolupament i l'educació dels fills i filles, i sobre els comportaments que consideren més adequats per afavorir-los.
- Garantir una millor continuïtat educativa entre l'escola i la família mitjançant la reflexió conjunta entre pares, mares i professorat.
- Estudiar conjuntament estratègies i recursos concrets per millorar les pràctiques educatives familiars (establiment de normes i límits en els comportaments dels infants, per exemple) sense perjudici de l'autoestima de les famílies pel que fa a una possible censura del seu exercici de la maternitat o de la paternitat.

(Carbonell, 2006, p. 82)

Respecte a la participació de les famílies nouvingudes, Oller i Colomer (2010) i Macià (2023) afirmen que generalment les famílies nouvingudes es mostren interessades i confiades en l'escola com a agent que transmeti als seus fills i filles coneixements acadèmics suficients per a afavorir la futura

situació acadèmica i/o laboral dels seus fills, però no sempre és així, ja que com expressa Carbonell (2006) per a algunes d'aquestes famílies no és fàcil dipositar la confiança en "estranys". Oller i Colomer (2010) afegeixen en la seva línia que les expectatives acadèmiques de les famílies seran molt diferents:

> … algunas desearán que sus hijos aprendan a leer y a escribir –sobre todo en el caso de familias procedentes de países subdesarrollados–; otras, en cambio, querrán que consigan hablar el idioma del país de acogida para que puedan encontrar más fácilmente un trabajo; y, otras, que sus hijos puedan conseguir el título de graduado que les permita seguir con estudios de ciclos formativos o de bachillerato (Oller i Colomer, 2010, p.35 - 36).

Gomà i Sánchez (2005) i Macià (2023) per la seva banda destaquen també la importància del paper de les famílies a les escoles com a part essencial de la comunitat educativa que cal cuidar, i aquesta última autora cita diversos estudis[1] que evidencien que "quan s'optimitza la relació família-escola i les famílies s'impliquen en l'educació dels seus fills i filles, aquests milloren les actituds i comportaments cap a l'escola i obtenen millors resultats acadèmics" (p.19). Tot i això, Gomà i Sánchez (2005) coincideixen amb Oller i Colomer (2010) i Macià (2023) en afirmar que cal tenir en compte que hi ha famílies que tenen jornades laborals molt llargues i situacions de precarietat laboral i això suposarà que no puguin marcar pautes en l'àmbit escolar i que com a docents trobem diferents formes d'implicar-se de les famílies a l'escola, no per manca de voluntat sinó per manca de temps en molts casos. Per contra, Carbonell (2006) ratifica que:

> D'altra banda, aquestes famílies desfavorides han de jugar necessàriament un paper molt més secundari en el procés si el que pretenem és l'èxit dels més desfavorits. No els podem atribuir tota la responsabilitat en l'èxit o bé el fracàs escolar, quan tenen prou feina a no perdre el control de condicions més bàsiques per a la supervivència familiar (p.82).

Però amb això no vol dir que cal ignorar aquestes famílies, sinó que pel contrari no cal "fer-les carregar responsabilitats impossibles d'assumir o que no els pertoquen" (Carbonell, 2006, p.82).

Oller i Colomer (2010), per tant, partint d'aquesta base, diferencien dos tipus de famílies nouvingudes en aquest procés d'escolarització dels menors: per una banda, es troben les famílies poc instruïdes, les quals matriculen als seus fills i filles a l'escola perquè es tracta d'un tràmit més que han de dur a terme en l'arribada al país de destinació. Aquestes famílies fan grans esforços en escolaritzar els seus

[1] Flores i Kyere, 2021; Gil et al., 2021; Jeynes, 2015; Machancoses et al.,2022; Park i Holloway, 2017.

fills i filles a un centre, ja que la seva situació econòmica és molt precària, i és per això que els hem de valorar i ajudar-los a entendre la importància de l'educació tal com la coneixem en el nostre entorn. Com a conseqüència, aquestes famílies experimenten una forta desvinculació amb l'escola, perquè pocs cops sol·liciten entrevistes per a fer un seguiment del progrés acadèmic dels seus fills/es i a causa de la situació econòmica en què es troben tenen por de demanar permís al treball per a acudir a activitats escolars o reunions (Oller i Colomer, 2010).

D'altra banda, en l'altre extrem es troben les famílies conscients de la importància de l'educació, aquelles amb estudis superiors al seu país d'origen, busquen donar una oportunitat de futur als seus fills i filles molt millor que la seva. Per tant, el que volen és assegurar una bona educació als seus infants i s'impliquen en concertar entrevistes per a fer seguiment del progrés dels seus fills a l'escola o aclarir dubtes i es mostren veritablement interessats (Oller i Colomer, 2010).

És per això que és fonamental que les escoles siguin conscients de les angoixes de totes les famílies i prevegin i anticipin el pla d'acollida i les actuacions necessàries per a ajudar els pares i mares a entendre quin és el seu paper en relació amb l'educació, a l'escola i als mestres i les activitats que es duen a terme en el curs escolar dels seus fills i filles (Oller i Colomer, 2010). A més, com ja comentàvem en el procés d'acollida uns apartats més amunt, les primeres entrevistes esdevenen una eina clau per a conèixer-se i establir vincles de confiança amb les famílies i que es generi un sentiment de respecte mutu entre la família i l'escola (Oller i Colomer, 2010 i Serra, 2013). En aquest primer moment és important fer-los entendre que poden comunicar al centre qualsevol inquietud que tinguin i garantir un seguiment individual al seu infant, a més del que ja hem esmentat què serà el moment de conèixer la situació inicial i actual de la família, conèixer les seves idees i expectatives i intercanviar opinions sobre la seva adaptació (Oller i Colomer, 2010).

Autors com Gomà i Sánchez (2010) proposen que els centres educatius es mantinguin oberts a la realitat cultural i social que els envolta per a facilitar l'apropament de les famílies i facilitar la seva relació amb les AMPA com a font de vincle entre aquestes famílies i el centre. D'aquesta forma, "si l'escola convida a la participació, les famílies aniran modificant gradualment els seus sistemes de relació amb els centres educatius" (Gomà i Sánchez, 2005, p.44). I per a fomentar i afavorir aquest vincle les persones entrevistades per Gomà i Sánchez (2005) destaquen la importància de:

- Plantejar iniciatives que potenciïn el coneixement de les famílies entre elles per possibilitar l'oportunitat de conviure i crear espais de diàleg que poden resultar realment productius.

- Intervenir directament amb els pares i les mares. Per exemple, aprofitar quan els pares acompanyen als fills a l'escola, per organitzar conjuntament activitats diverses (classes d'alfabetització, tallers, cursos de reforç, tertúlies explicant de la importància de l'aprenentatge de la llengua catalana i el seguiment escolar...).

(Gomà i Sánchez, 2005, p.45)

Per tant, aquest procés d'acollida com bé sosté Serra (2013) implica una relació càlida i afectuosa entre família i escola, ja que aquesta és un agent de socialització molt important i cal mantenir-la ben informada del procés d'aprenentatge dels seus fills i filles, tot i que en aquest procés ens trobarem amb famílies molt diverses. I és per això que cal conèixer les seves necessitats i atendre-les "perquè puguin integrar-se i formar part de la comunitat educativa" i puguin "involucrar-se positivament en l'educació dels seus fills/es, ja que aquests en sortiran beneficiats" (Serra, 2013, p.14). Carbonell (2006) per la seva banda coincideix amb Serra (2013) i Macià (2023) en defensar la necessitat indispensable de la relació família-escola en aquest procés, però discrepa en dir que no és suficient aquesta coordinació amb les famílies i que per això es van crear i potenciar els anomenats Plans Educatius d'Entorn (PEE), en part com a eina de suport per a la situació d'aquestes famílies. El mateix autor també destaca que aquesta responsabilitat de mantenir una relació estable amb les famílies recau sobretot en la institució escolar, ja que la família sovint "no disposa de les habilitats culturals i socials necessàries per a dur la iniciativa en aquesta relació" (Carbonell, 2006, p.79 - 80) i cal tenir sempre en compte "la possibilitat de malentesos, que potser ens passen desapercebuts o no valorem adequadament, abans de jutjar un comportament aparentment poc compromès dels pares" (Carbonell, 2006, p.80).

En conclusió, com manifesta Carbonell (2006) encara avui hi ha molta feina per fer amb les famílies per a ajudar als infants: tallers de pares i mares, tertúlies i berenars, festes i celebracions, tallers de reciclatge i botigues de segona mà, parelles lingüístiques i clubs de conversa, aules d'alfabetització… I Macià (2023) avala els arguments de Carbonell (2006) afirmant que "la inclusió de les famílies d'origen estranger a les escoles, així com la seva participació, és un repte encara pendent" (p.17) i que "la relació entre l'escola i les famílies d'origen estranger és força distant i els índexs de participació d'aquest col·lectiu són encara molt baixos" (p.19).

Tenint en compte això, es considera pertinent esmentar alguns recursos que ofereix la Generalitat de Catalunya en el seu espai web del Departament d'Ensenyament per a facilitar la comunicació i relació

amb les famílies per part del centre, oferint recursos en diferents idiomes que es poden consultar en els següents espais com a eina per afavorir l'entesa d'aquestes famílies que parlen altres idiomes:

- https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/acollida/notes/[2]: notes d'interrelació traduïdes en diferents llengües pensades per als primers contactes amb l'alumnat nouvingut i les seves famílies fer a millorar i fomentar la comunicació amb aquestes.
- https://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/escolaifamilia/docs/00-protocol-actuacions.pdf[3]: presenta les eines de comunicació amb les famílies, què són i com adaptar-les a les famílies nouvingudes, aportant enllaços a diversos serveis, documents i webs externs per a més informació.

5.4 Possibles Línies d'Actuació de Cara al Futur

Per tal de conèixer les possibles actuacions que podem dur a terme com a agents de la comunitat educativa en la millora d'aquest procés que han de seguir els infants nouvinguts, durant la recerca s'han trobat nombrosos documents centrats en la situació a secundària i com abordar-la a partir d'aquestes dades disponibles, però pel que fa a infantil-primària els resultats han estat molt limitats. Aquest fet exposa i evidencia clarament la necessitat d'aprofundir en aquest àmbit a infantil i primària i de desenvolupar propostes específiques adaptades a aquestes etapes educatives.

Així i tot, autors com Ballestín i González (2016) i León i Albaigés (2024) fan algunes propostes generals de millora de cara als pròxims anys que inclouen aquestes etapes educatives, i són les que s'exposaran a continuació, seleccionant únicament les que tenen a veure amb l'alumnat nouvingut i el seu procés educatiu.

En primer lloc, Ballestín i González (2016) i Gomà i Sánchez (2005) davant l'evidència que cal reduir la **segregació** escolar entre la xarxa privada i la pública esmenen que "la distribució equilibrada entre centres finançats amb recursos públics, és a dir, entre centres públics i concertats, requereix l'assoliment d'un compromís per part dels centres de titularitat privada per assumir, en igualtat de condicions, els diferents perfils d'alumnat que s'escolaritzen" (Ballestín i González, 2016, p.270) i, per tant, cal també eliminar les possibles **barreres** d'accés per a aquestes famílies en la tria de centre (quotes voluntàries, religió, manca de dispositius d'atenció a la diversitat…) (Ballestín i González, 2016). D'aquesta manera, els autors busquen aconseguir que tots els centres proveïts de fons públics

[2] Generalitat de Catalunya (s.d.). *Notes per a la comunicació amb les famílies*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/acollida/notes/
[3] Generalitat de Catalunya (s.d.). *PLA D'ACOLLIDA A LES FAMÍLIES. PROTOCOL D'ACCIONS*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/escolaifamilia/docs/00-protocol-actuacions.pdf

siguin accessibles per a aquests infants i les seves famílies sense distincions, tot evitant la segregació d'aquest alumnat en determinats centres.

A més, dins de cadascuna de les xarxes Ballestín i González (2016) incideixen a dir que també cal reduir la segregació escolar entre centres, i per fer-ho proposen buscar una nova forma de distribuir les zones escolars perquè estiguin més barrejades pel que fa al nivell socioeconòmic o d'origen de les famílies i d'aquesta forma aconseguir "composicions escolars menys homogènies a nivell intraescolar i menys distants entre centres" (p. 272). Per aconseguir-ho també caldria orientar a les famílies en la **tria escolar** per evitar que triïn sempre els mateixos centres segons el perfil de la família i comptar amb el suport **d'Inspecció educativa** per a "l'aplicació d'instruments com les reduccions o increments de ràtio, les reserves de places per a alumnes amb necessitats educatives específiques o la distribució de la matrícula viva, entre d'altres" (p. 272). Finalment, en referència a la segregació intraescolar, els mateixos autors proposen revisar i redefinir les decisions **organitzatives i dinàmiques pedagògiques** que són les que poden causar aquesta segregació dins els centres. Formes de treball com les estructures paral·leles (grups de reforç, aules d'acollida…) sovint van en contra de la fita d'aconseguir èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social (Ballestín i González, 2016) i, per tant, cal qüestionar-les i no reproduir-les.

Tanmateix, la segregació també es pot veure reflectida en **l'efecte barri**, el qual cal prevenir o compensar. Aquest fa referència als barris o municipis amb concentració més elevada d'alumnes amb condicions més desfavorables o vulnerables, els quals cal que comptin amb majors inversions per a tenir més oportunitats educatives i un progrés social tant de l'alumne com de la família (León i Albaigés, 2024). Per tant, aquests autors proposen la creació d'un fons econòmic per a la millora d'aquesta situació i que d'aquesta forma hi hagi una "millora de les oportunitats educatives complementària al Fons de Recuperació Urbana, Ambiental i Social de Barris i Viles d'Atenció Especial previst per la Llei 11/2022" (p. 803), tot partint de la priorització dels territoris més vulnerables. Des d'aquesta perspectiva, i segons León i Albaigés (2024), algunes de les actuacions que s'haurien de considerar com a prioritàries són:

- La dotació dels centres amb recursos econòmics extraordinaris de forma equitativa (Fundació Jaume Bofill, 2021; citada per León i Albaigés, 2024).
- La coordinació entre centres educatius i altres infraestructures socials dels barris (equipaments, serveis i teixit associatiu).

- L'impuls d'estratègies de dinamització comunitària focalitzades en famílies, infància i adolescència que promoguin l'arrelament socioeducatiu en el territori i reforcin les seves capacitats d'acció col·lectiva.
- La necessitat de reforçar programes de transformació dels entorns escolars

(León i Albaigés, 2024, p. 804)

En segon lloc, en el context actual de Catalunya és fonamental "comprendre els aspectes emergents de les pertinences identitàries" (Ballestín i González, 2016, p. 277) i fer recerca sobre "les **construccions identitàries** dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades per comprendre els nous contextos i condicionants que les influeixen" (p. 277). Per a aconseguir-ho, cal també una educació intercultural que se centri en els elements comuns entre la població de la mateixa edat i de diferents cultures i orígens (Ballestín i González, 2016). Gomà i Sánchez (2005) afegeixen que juntament amb aquest reconeixement de les pertinences identitàries cal el reconeixement de la llengua i la cultura pròpies oferint, per exemple, classes d'àrab, xinès… a les escoles per a tothom qui vulgui aprendre-les.

Continuant amb aquesta qüestió de la llengua, Gomà i Sánchez (2005) també proposen establir **projectes de barri o municipals de reforç al català** en sentit transversal i **fomentar la integració lingüística dels pares i mares** per a facilitar conseqüentment la dels fills/es.

D'altra banda, i més enfocat al primer cicle d'infantil (0-3 anys), ambdós articles coincideixen a dir que cal **incrementar les taxes d'escolarització 0-3** en general, però sobretot de l'alumnat nouvingut per a "reduir part de les desigualtats educatives atribuïdes a característiques familiars i ajudar alhora a facilitar la conciliació laboral i familiar i a l'increment de les oportunitats d'ocupació de les dones de determinades procedències" (Ballestín i González, 2016, p. 281). León i Albaigés (2024) donen suport a aquesta idea i proposen "La creació de 20.000 places d'I1 i d'I2 per garantir l'accés gratuït de l'alumnat amb necessitats educatives específiques (el Pacte Nacional per a l'Educació 0-3)" (p. 791), ja que defensen, igual que Ballestín i González (2016), que la participació en el primer cicle d'infantil té un gran impacte sobre els resultats educatius de l'alumnat vulnerable. La seva proposta es basa a millorar la detecció de l'alumnat amb NESE derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals i garantir la gratuïtat del primer cicle d'educació infantil als infants en condicions desfavorables d'educabilitat, reservant places específiques per a aquest alumnat dins els centres, tot això sense descuidar la qualitat i formació dels professionals (León i Albaigés, 2024).

Altrament, Ballestín i González (2016) posen èmfasi a **reduir les desigualtats de rendiment escolar** tant a través de la proposta que feien per a reduir la segregació com incrementat els recursos

d'aquelles escoles que atenen infants en risc d'exclusió social com l'alumnat d'origen estranger, ja que aquests recursos compensatoris per a atendre aquest alumnat s'han vist reduïts en els darrers anys. Per tant, els autors defensen que aquests centres on es concentra un bon gruix d'alumnat amb necessitats educatives s'han de dotar de millor professorat, adequar les ràtios per classe, treballar amb metodologies d'educació inclusiva i programes de suport lingüístic, psicològic i pedagògic per a aquests alumnes amb dificultats. Altrament, Gomà i Sánchez (2005) per a reduir **l'absentisme** i el **fracàs escolar** posen en relleu la importància del treball coordinat entre l'escola, la família i l'àrea d'educació i serveis socials com a element clau.

Un altre repte que cal abordar segons Ballestín i González (2016) és el de reduir les diferències en la transició a l'**educació postobligatòria**, que tot i no estar directament relacionat amb les etapes educatives abordades en aquest treball s'hi relaciona en tant que cal incrementar des de les primeres etapes escolars com infantil i primària l'èxit escolar d'aquest alumnat per tal d'afavorir i augmentar la seva presència en les etapes postobligatòries. I amb això cal també repensar i redissenyar les adaptacions curriculars i els dispositius d'atenció a la diversitat per tal d'igualar oportunitats en totes les etapes educatives (Ballestín i González, 2016).

Centrant-nos en les **activitats extraescolars**, que Gomà i Sánchez (2005) descriuen com a escasses entre l'alumnat nouvingut, d'una banda, León i Albaigés (2024) proposen la creació de motxilles extraescolars que donin suport als aprenentatges per tal de fomentar activitats de lleure amb alt valor educatiu per millorar el rendiment escolar i adquirir noves competències, a més de crear ajuts econòmics anuals perquè l'alumnat més vulnerable també pugui gaudir d'aquests beneficis. D'altra banda, proposen que el temps de migdia esdevingui temps lectiu per reforçar l'equitat i aportar un caràcter més educatiu del menjador escolar, i parlen de la necessitat de simplificar el laberint burocràtic que suposa apuntar-se a aquest tipus d'activitats o serveis, fent la informació més accessible i els tràmits en línia més simples. "La introducció del temps de migdia a l'horari escolar significaria considerar l'horari del menjador com una extensió de l'aprenentatge" (León i Albaigés, 2024, p. 796). En aquesta línia, León i Albaigés (2024) plantegen també la possibilitat d'incloure una **sisena hora** diària de reforç per a l'alumnat amb dificultats per garantir una atenció més personalitzada amb ràtios més reduïdes en les àrees de matemàtiques i llengües. Però per a això caldria una gran dotació de personal i recursos necessaris per garantir la qualitat i viabilitat del servei.

Així mateix, per tal de potenciar l'èxit educatiu d'aquests alumnes més vulnerables que tendeixen a presentar més dificultats en les seves trajectòries escolars, cal promoure i millorar els **programes d'acompanyament a l'escolaritat** que tenen un paper essencial a l'hora de compensar les

desigualtats educatives i en consonància amb aquesta proposta els ajuntaments han de consolidar els programes de lluita contra l'absentisme, de reforç escolar, de noves oportunitats (PFI, centres de noves oportunitats, etc.), de diversificació curricular, d'orientació formativa i de seguiment de l'alumnat que ha abandonat prematurament el sistema educatiu, entre d'altres (León i Albaigés, 2024). Respecte a la incorporació tardana d'aquest alumnat, que és un altre de les dificultats d'aquest procés, Gomà i Sánchez (2005) proposen la creació **d'aules d'acollida** a tots els centres educatius i comptar també amb projectes de reforç escolar per tal d'afavorir l'adaptació d'aquest alumnat al curs corresponent.

I parlant de recursos, per a una millora notable de la inclusió educativa cal **l'increment de recursos** en tot el sistema educatiu del territori, i és fonamental que aquesta distribució de recursos es dugui a terme de forma **equitativa**, tenint en compte la concentració d'alumnat amb necessitats educatives específiques de cada centre per sobre del nombre de grups, ja que actualment en aquesta dotació es dona prioritat al nombre de grups per sobre de les NESE (León i Albaigés, 2024). Respecte als professionals "són necessaris més recursos orientats tant a la detecció com a la intervenció de necessitats" (León i Albaigés, 2024, p.798) i per això els mateixos autors proposen:

> … transformar els equips docents en equips socioeducatius a totes les escoles, amb especial atenció als centres més complexos, una major clarificació de les funcions dels professionals per evitar solapaments i millorar l'eficiència, la incorporació de figures no docents per alleugerir els docents de tasques administratives i altres funcions de suport, o l'impuls de la codocència i la cotutoria per atendre millor la diversitat sense externalitzar totalment les funcions dels docents. Les propostes busquen una atenció educativa més completa i una distribució de tasques que permeti als docents centrar-se en la seva labor principal (p. 798).

Finalment, en el sector econòmic, cal la **revisió del sistema actual de garantia de renda** (Renda garantida de ciutadania [RGC] i Ingrés mínim vital [IMV]) amb l'objectiu de millorar tant la quantitat com la qualitat dels recursos destinats a llars amb infants i joves. D'aquesta manera es podria donar millor resposta a les necessitats d'aquestes famílies i contribuir a la reducció de les desigualtats educatives afavorint la continuïtat dels estudis d'infants en contextos de vulnerabilitat (León i Albaigés, 2024). Això inclou la revisió dels complements segons l'etapa educativa, posant especial èmfasi en l'etapa 0-3 per tal de fomentar l'accés al sistema educatiu dels infants en situacions de vulnerabilitat des d'inicis i prevenir situacions de desigualtat des de les primeres etapes escolars (León i Albaigés, 2024). Complementàriament, cal simplificar els tràmits de sol·licitud per tal que aquests tràmits siguin de fàcil accés per a totes les famílies de forma equitativa i els tràmits siguin més fluids per limitar les barreres administratives (León i Albaigés, 2024).

6. Discussió dels Resultats

Posteriorment a la recerca, l'anàlisi i el contrast de la informació trobada i recuperant els objectius inicials del treball que estructuraven aquesta investigació al voltant de l'acollida de l'alumnat nouvingut i les barreres que apareixen en aquest procés, aquest apartat de discussió dels resultats pretén interpretar la informació trobada al llarg de la recerca tenint en compte la realitat de l'educació avui dia.

El **procés d'acollida** es descriu com un procés laboriós en si, amb molts passos a seguir, amb fases llargues i molts agents implicats que cal que es coordinin entre ells i duguin a terme el treball en xarxa necessari perquè aquest procés sigui el més satisfactori possible pels infants. A més, el fet que no existeixi un protocol estandarditzat pel Departament d'Ensenyament del qual partir, sinó que cada escola hagi d'elaborar el seu segons el seu propi criteri (Oller i Colomer, 2010; Macià, 2023 i Gomà i Sánchez, 2005), suposa més implicació per part de les escoles.

Durant tot aquest procés cal tenir sempre en compte els **sentiments** de les famílies i els infants, com s'assenyalava al marc teòric, amb l'objectiu que puguin afrontar de la millor manera possible el seu **dol migratori** (Carbonell, 2006) per evitar els sentiments d'inseguretat i desarrelament que poden aparèixer a conseqüència d'aquest procés migratori (Carbonell, 1997). En aquest sentit, partint de la revisió bibliogràfica es pot interpretar que en la bibliografia trobada que parla del procés d'acollida i seguiment a les aules es troba a faltar tota una part més humana, d'empatia i apropament a aquestes famílies com a persones que estan passant per un procés dur, ja que els resultats de la recerca se centren més en la burocràcia i no tant en com acompanyar aquestes emocions al llarg del procés.

Aquesta necessitat es veu reflectida en l'apartat de resultats com la necessitat que tot el centre esdevingui un **centre acollidor** (Carbonell, 2006) perquè les famílies se sentin acompanyades i els infants se sentin segurs en el seu entorn escolar. En aquest sentit, el present treball ha permès comprovar que tot i que avui dia esdevenir un centre acollidor és una de les fites principals de les escoles (Oller i Colomer, 2010) la posada en pràctica d'aquesta idea és el que requereix més esforços, ja que les investigacions posen en relleu la manca de recursos i la necessitat de més professionals a les escoles (León i Albaigés, 2024) per poder garantir aquesta inclusió, més enllà dels documents organitzatius del centre, que hi han de ser per llei. Aquesta necessitat d'esdevenir un centre acollidor posa en relleu així mateix la necessitat de professionals que adoptin una **mentalitat oberta** (Gomà i Sánchez, 2005) i no només que s'atinguin al procés a seguir.

Durant la present investigació s'ha pogut comprovar també com aquest procés d'escolarització es veu dificultat per altres barreres, i és el que passa amb la **matrícula viva** (Serra, 2013 i Alegre 2005)**.** Aquesta permet, per una banda, la possibilitat que aquests infants entrin al sistema educatiu a mig curs, però, per l'altra banda, dificulta a les famílies l'obtenció d'ajuts o beques així com els impossibilita l'oportunitat de tria escolar, relegant aquesta decisió a l'oferta de places de matrícula viva que quedi en aquell moment. A més, de cara a l'infant aquest desavantatge en l'escolarització augmenta els sentiments d'incertesa, confusió, vergonya… en introduir-se a mitjan curs en una aula on el grup ja està força cohesionat (Alegre, 2005). Una altra barrera destacada per molts autors al llarg de la investigació (Farré i Ortega, 2020; Sánchez, 2007; Ballestín i González, 2016; Gomà i Sánchez, 2005 i León i Albaigés, 2024) i relacionada amb la matrícula viva és la **segregació escolar**, i és per això que algunes línies d'actuació donen veu a la necessitat de distribuir millor les places de matrícula viva en els diferents centres perquè d'aquesta forma es redueixin les desigualtats educatives a través de la reducció de la segregació (Ballestín i González, 2016).

Aquestes barreres que generen malestar, sumades a les **altes ràtios** (Ballestín i González, 2016) a les aules, fan que les figures d'alguns professionals siguin confuses, com s'ha evidenciat a la recerca que passa amb la figura del **tutor d'acollida i la del tutor de l'aula** (Carbonell, 2006 i Romero, 2011). Aquestes troballes s'interpreten com a resultat de la situació que es troba a les escoles, ja que tots dos tenen rols diferenciats en aquest procés, però cal fixar-se que mentre el tutor de l'aula té uns 20-30 infants als quals atendre de la forma més individualitzada possible, el tutor de l'aula d'acollida fa un treball molt més personalitzat i amb un nombre molt més reduït d'infants, i és per això que s'interpreta que aquests infants puguin desenvolupar un vincle més estret amb aquest professional. Per tant, s'interpreta que, com s'assenyala al marc teòric i la recerca, és necessari que hi hagi uns rols definits i coordinats entre els diferents agents educatius, però a la pràctica també s'ha d'entendre que hi ha diversos factors que fan que no tot surti com estava pautat. Aquest fet posa en evidència la necessitat de revisar les ràtios a les aules (Ballestín i González, 2016) com a futura línia d'actuació, sobretot a les escoles amb un percentatge més elevat d'alumnat nouvingut.

Durant aquest procés també cal valorar aspectes de la **integració social (León i Albaigés, 2024) i emocional i relacional** (Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, 2009), ja que l'escola no esdevé només un espai d'aprenentatge, sinó que en aquests casos es converteix en un espai potent de socialització on crear vincles afectius i relacionals alhora que descobreixen una nova cultura i van desenvolupant la seva **identitat cultural** (Carbonell, 1997). En aquest sentit, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2009) va suposar un gran avenç com s'ha comprovat al marc teòric. Partint d'aquests resultats, ens

preguntem si en aquests casos s'ha de donar prioritat als aspectes relacionals i emocionals per sobre dels curriculars, ja que si aquestes necessitats bàsiques i emocionals no estan cobertes l'infant no podrà estar preparat per a atendre a allò que curricularment se li demana que aprengui per edat.

Les experiències a les escoles permeten interpretar que a l'etapa d'infantil com etapa més primerenca es dona més prioritat a aquests aspectes de benestar, tot i ser una etapa no-obligatòria com hem vist a la recerca, però a l'etapa de primària aquests aspectes poden quedar relegats a un segon pla per les pressions d'assolir els continguts de les diverses àrees de continguts que s'avaluen a final d'etapa.

Tot aquest procediment implica comptar amb la **família** durant tot el procés (Generalitat de Catalunya, 2009; Departament d'Ensenyament, 2017; Carbonell, 2006; Gomà i Sánchez, 2005; Macià, 2023; Oller i Colomer, 2010 i Serra, 2013) i treballar a l'uníson perquè els infants sentin que el que passa a casa està connectat amb el que passa a l'escola, el que es mencionaria a la recerca com la necessitat d'educació **intercultural** (Gomà i Sánchez, 2010 i Ballestín i González, 2016). Però les evidències mostren que la inclusió i participació d'aquestes famílies a l'escola és encara un repte pendent (Macià, 2023), i aquesta mancança s'interpreta com una possible conseqüència de les llargues jornades laborals (Gomà i Sánchez, 2005; Oller i Colomer, 2010 i Macià, 2023) i la necessitat de simplificar processos (León i Albaigés, 2024) entre d'altres. Per tant, de cara al futur, resulta necessari simplificar els tràmits i obrir a les famílies les portes al centre per afavorir que se sentin representats, valorats i escoltats i seguir avançant en el respecte mutu i la relació família-escola (Oller i Colomer, 2010 i Serra, 2013).

En conclusió, gràcies a la perspectiva històrica de la recerca s'han observat esforços per a progressar en aquest procés, però s'interpreta que cal continuar millorant encara ara altres punts clau d'aquest. Durant tota aquesta investigació es posa en evidència la necessitat de recerca i implicació sobretot en les etapes més primerenques respecte a aquest fenomen, ja que infantil i primària són dues etapes fonamentals per al desenvolupament integral de l'infant, la continuïtat dels estudis, i com destaquen Gomà i Sánchez (2005), la qüestió de l'aprenentatge i domini de la llengua sobretot a infantil.

Finalment, voldria mencionar que de cara a futures línies d'investigació em resulta d'especial interès aprofundir a investigar quina influència té l'idioma a aquest procés d'acollida i inclusió a l'escola, tanmateix, aquesta qüestió no ha pogut ser abordada dins el present treball a causa de l'extensió d'aquest.

7. Conclusions

A través dels resultats obtinguts en el present treball es pot interpretar que, tot i que cada escola elabora el seu propi protocol d'acollida de cara a incloure aquest alumnat nouvingut, la recerca posa en evidència que encara manca un protocol estandarditzat oficial per part del Departament d'Ensenyament que guiïn les escoles en la redacció d'aquest document, que posteriorment cada centre haurà d'adaptar a la seva realitat perquè aquest tingui sentit.

Altrament, tot i que a escala burocràtica el Pla d'acollida sigui present en el Projecte Educatiu de Centre (PEC), en la pràctica es troben a faltar encara molts recursos que donin suport a aquest procés d'acollida per a poder garantir la seva qualitat i que aquest esdevingui efectiu i es pugui dur a terme comptant amb tots els professionals i recursos necessaris, i això esdevé una línia d'actuació fonamental de cara al futur en la millora d'aquest procés d'acollida.

Durant aquesta investigació s'han trobat a faltar documents que se centrin en l'acollida a les etapes d'infantil i primària. Un dels objectius principals d'aquest treball era fer una anàlisi i comparació de l'acollida de l'alumnat nouvingut als centres i detectar llacunes i mancances en la literatura acadèmica revisada per establir futures línies d'actuació o recerca, i tant l'elaboració del marc teòric com la recerca dels resultats han posat de manifest la necessitat de continuar investigant aquesta qüestió en ambdues etapes. Això connecta amb la quarta sub-pregunta d'investigació sobre les propostes de futur, en la qual es detecta que manca encara aprofundir en aquest tema, ja que poques de les propostes trobades estan enfocades a infantil i primària, tot i ser etapes essencials per a la continuïtat escolar i per establir una base a partir de la qual prevenir futures desigualtats educatives i afavorir el desenvolupament emocional, social i acadèmic dels infants.

En relació amb l'etapa infantil, es detecta que la no-obligatorietat d'escolarització dels 0 als 6 anys dificulta la inclusió d'aquest alumnat en tant que limita les possibilitats d'intervenció educativa primerenca i a la llarga pot suposar desigualtats educatives per la desigualtat d'accés als recursos.

Finalment, responent a un altre dels objectius del treball enfocat en la relació família-escola, val a dir que el treball amb la família suposa part fonamental en aquest procés i cal establir estratègies conjuntes amb la família per a fer-los partícips del procés per tal de millorar la inclusió dels seus fills i filles i els seus resultats acadèmics. Però tot i ser evident la importància d'aquest treball conjunt amb la família, aquest és encara avui un repte pendent, ja que la recerca posa en evidència que la participació d'aquestes famílies encara és excessivament baixa.

En conclusió, el procés d'acollida és laboriós, i durant aquest cal que tot centre acollidor mantingui una mentalitat oberta, tenint en compte els sentiments d'aquestes famílies i infants per abordar els aspectes relacionats amb el dol migratori i fer front a les barreres amb què ens podem trobar durant el procés d'acollida: matrícula viva, segregació escolar, altes ràtios… Aquesta necessitat d'educació intercultural és essencial per la integració social, emocional i relacional d'aquests alumnes i permetrà reforçar la identitat cultural de cadascun a través del treball conjunt amb les famílies.

8. Referències Bibliogràfiques

Alegre, M. A. (2005). Educació i immigració: L'acollida als centres educatius. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/u/t/x/f/z/3/7/g/j/397.pdf

Alorda, I. M. (2020). L'educació intercultural per evitar l'abandonament escolar dels immigrants. [Treball de fi de grau, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/155978/Alorda_Pascual_Isabel_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ballestín, B., i González, S. (2016). Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, 265-298. https://ddd.uab.cat/record/301757

Booth, T. i Ainscow, M. (2004). Índex per a la Inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva.

Carbonell, F. (1997) Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació. Fundació Serveis de Cultura Popular.

Carbonell, F. (2006). *L'Acollida : acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo. https://fundaciobofill.cat/publicacions/lacollida-acompanyament-alumnat-nouvingut

Codina, L. (2023). Revisiones de la literatura sistematizadas: scoping reviews con frameworks SALSA y PRISMA. http://hdl.handle.net/10230/58265

Dalmau, M., Sala, I., i Llinares, M. (2015). Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/documents/pautes-guia-dua.pdf

Departament d'ensenyament. *DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu* (Número 2017/7477). Portal Jurídic de Catalunya, 19 d'octubre de 2017. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf

Farré, L. i Ortega, F. (2020). Immigració, integració i sostenibilitat del sistema educatiu. https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/ca/-/immigraci%C3%B3-integraci%C3%B3-isostenibilitat-del-sistema-educatiu

Generalitat de Catalunya. (s.d.). *PLA D'ACOLLIDA A LES FAMÍLIES. PROTOCOL D'ACCIONS*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/escolaifamilia/docs/00-protocol-actuacions.pdf

Generalitat de Catalunya. (s.d.). *Notes per a la comunicació amb les famílies*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/acollida/notes/

Generalitat de Catalunya. (2009). Pla per a la llengua i la cohesió social. http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf

Generalitat de Catalunya. (2012). Bases teòriques del Programa d'Immersió Lingüística del Servei d'Ensenyament del català: 2004. *Dossier 0. El Programa d'Immersió Lingüística.* https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossier0_pil_rev.pdf

Generalitat de Catalunya. (2019). Protocol d'àmbit comunitari de prevenció, detecció i intervenció davant situacions d'absentisme [protocol]. Departament d'educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2943/protocol_ambit_comunitari_prevencio_deteccio_intervencio_situacions_absentisme_protocol_2019.pdf?sequence=1

Generalitat de Catalunya. (2023). Estadística d'inici de curs. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2023-2024/estadistica-inici-curs/

Generalitat de Catalunya. (2025a). 1.444.192 estrangers resideixen a Catalunya a l'1 de gener del 2024, un 6,0% més que l'any anterior. [Nota de premsa]. Govern.cat. https://govern.cat/salapremsa/notes-premsa/684882/1444192-estrangers-resideixen-catalunya-1-gener-del-2024-60-percent-mes-que-any-anterior

Generalitat de Catalunya. (2025b). Educació inclusiva. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/educacio-inclusiva/

Gomà, N., i Sánchez, I. (2005). L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. *L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària.* https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat_nouvingut.pdf

Hernández, A. (2022). INFORME SOBRE L'ESTAT DE LA IMMIGRACIÓ A CATALUNYA EL 2021. Fundació ACSAR. https://fundacioacsar.org/wp-content/uploads/2022/03/Informe-sobre-lestat-de-la-immigracio-a-Catalunya.pdf

Idescat. (2025a). Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques i Aran. https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15727&t=201900&fil=43

Idescat. (2025b). Población a 1 de enero. Total y extranjera. https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=a&b=0&t=2023&lang=es

Idescat. (2025c). Població estrangera a 1 de gener. Per sexe i edat quinquennal. https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=1&t=2023

Idescat. (2025d). Población extranjera a 1 de enero. Por países. https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12&lang=es&t=2023

León, M i Albaigés, B. (2024). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2024. https://fundaciobofill.cat/publicacions/anuari-2024-estateducacio-catalunya-pol94

Lopez-Cortes, O., Betancourt-Núñez, A., Bernal, M. F., i Vizmanos, B. (2022). Scoping reviews: una nueva forma de síntesis de la evidencia. *Investigación En Educación Médica*, *11*(44), 98-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.44.22447

Macià, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, (24), 17-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9626706

Muñoz, N. (2016). Què fa l'escola per a incloure als alumnes immigrants al Sistema Educatiu espanyol? [Treball de fi de grau, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3707/Munoz_Covas_Neus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oller, C. i Colomer, E. (2010). *Alumnado de otras culturas.: Acogida y escolarización* (Vol. 6). Grao. https://www.grao.cat/llibres/alumnado-de-otras-culturas-1145

Romero, R. (2011). L'Acolliment de l'alumnat nouvingut als centres educatius. [Treball de fi de grau. Universitat de Girona]. http://hdl.handle.net/10256/3854

Sánchez, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *IEB Working Paper 2007/04.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2379500.pdf

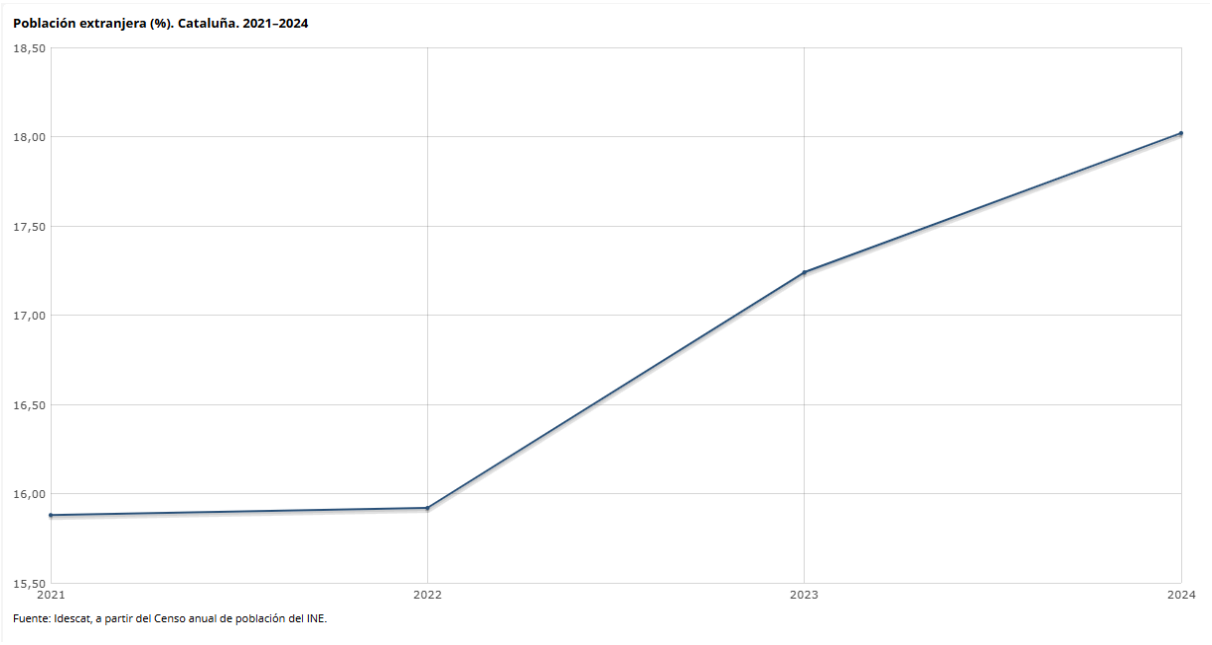
Serra, M. (2013). Estratègies i metodologies per a la inclusió de l'alumnat nouvingut a les aules de parvulari. [Treball de fi de grau, Universitat de Vic]. Repositori UVic. http://hdl.handle.net/10854/2581

9. Annexos

ANNEX A. Figures del Marc Teòric

Figura 1.

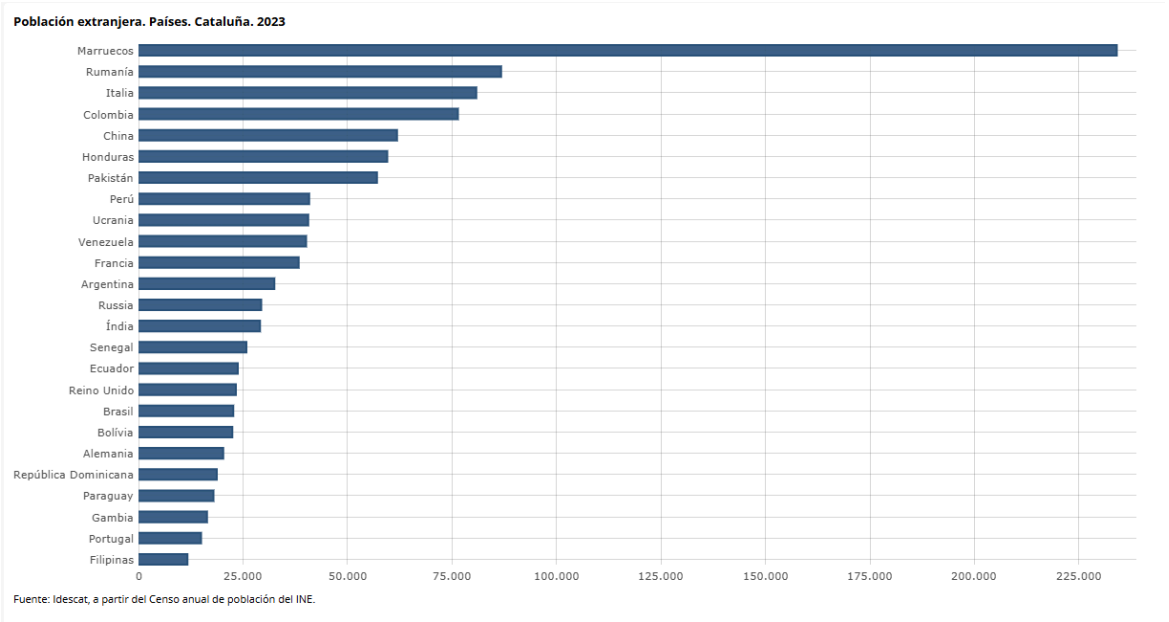
Percentatge de població estrangera a Catalunya de l'any 2021 al 2024.



Nota. Adaptat de *Población extranjera (%). Cataluña. 2021-2024*, d'Idescat, 2025b.

Figura 2.

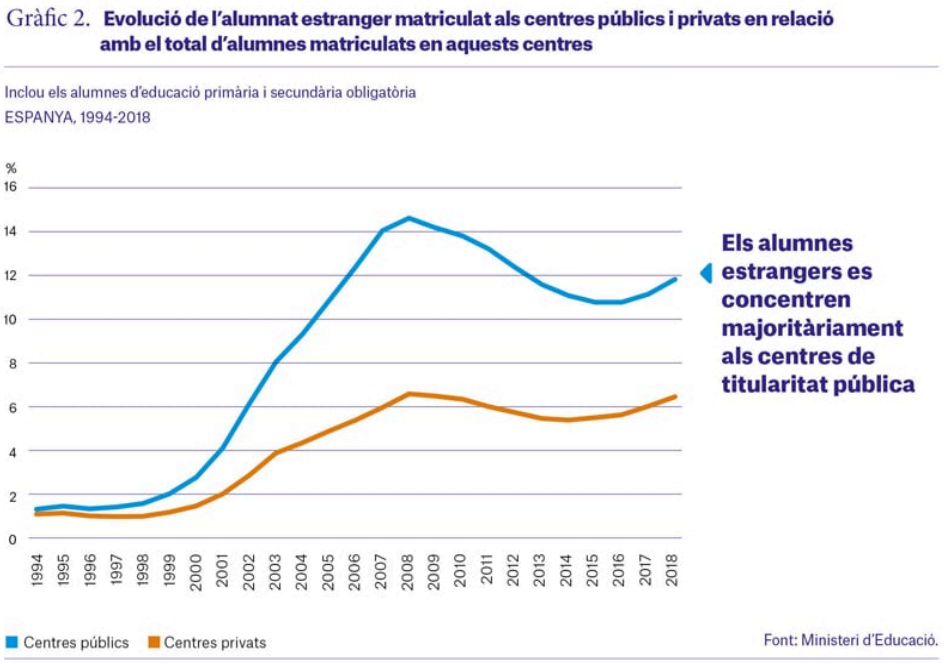
Població estrangera a Catalunya per països de procedència.



Nota. Adaptat de *Población extranjera. Países. Cataluña. 2023*, d'Idescat, 2025d.

Figura 3.

Alumnat estranger matriculat a centres públics i privats i evolució.



Nota. Adaptat de *Evolució de l'alumnat estranger matriculat als centres públics i privats en relació amb el total d'alumnes matriculats en aquests centres*, de Farré i Ortega, 2020.

ANNEX B. Taules del Marc Teòric

Taula 1.

Població estrangera en edat escolar per sexe i % sobre el total de la població.

Població estrangera a 1 de gener. Per sexe i edat quinquennal
Catalunya. 2023

	Homes	Dones	Total	% sobre la població
De 0 a 4 anys	33.639	31.901	65.540	4,81
De 5 a 9 anys	33.432	31.533	64.965	4,77
De 10 a 14 anys	32.324	29.834	62.158	4,56
De 15 a 19 anys	34.097	27.479	61.576	4,52

Font: Idescat, a partir del Cens anual de població de l'INE.

Nota. Adaptat de *Població estrangera a 1 de gener. Per sexe i edat quinquennal. Países. Cataluña. 2023*, d'Idescat, 2025c.

Taula 2.

Procedència de l'alumnat estranger de Catalunya.

Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques i Aran
Vallès Oriental

	Unió Europea	Resta Europa	Magrib	Resta Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
Curs 2023/24	939	440	1.887	806	33	2.256	696	**7.057**

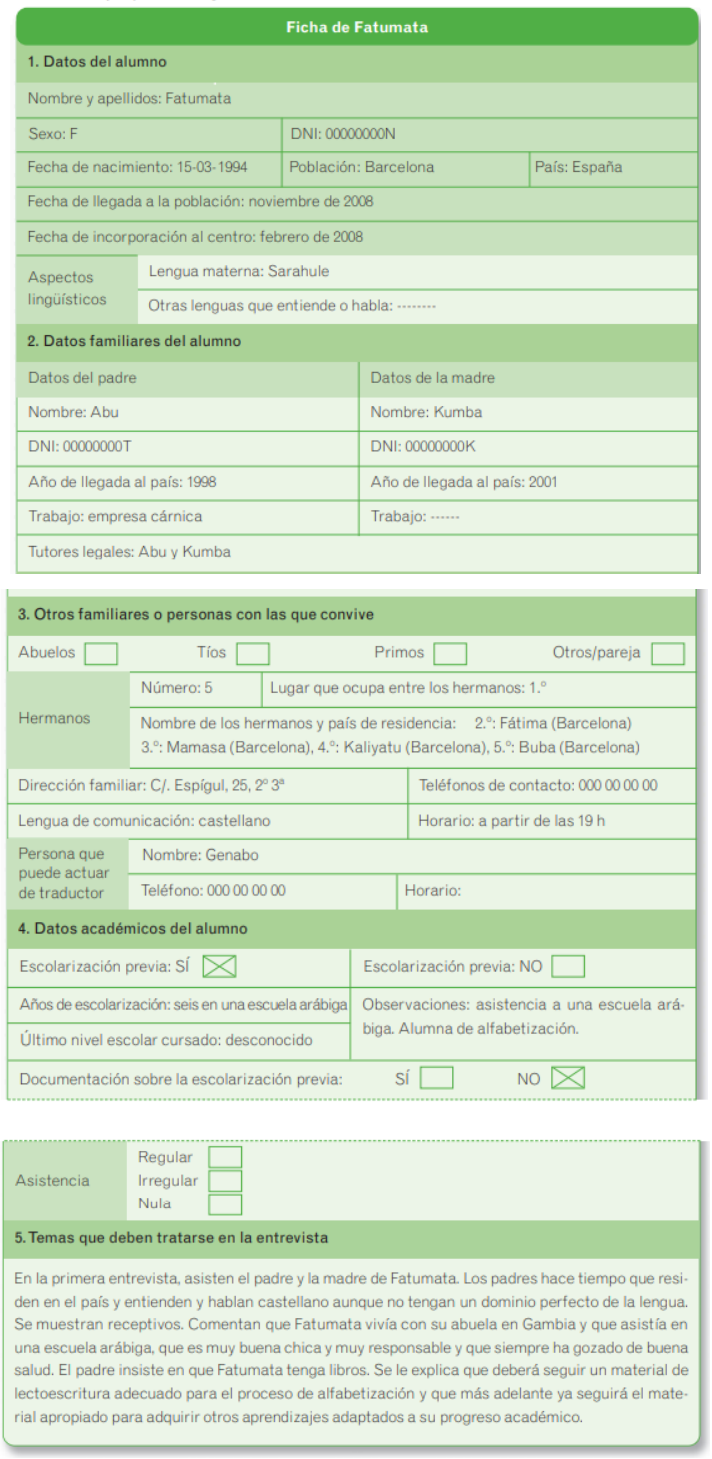
Font: Curs 2023/24: Departament d'Educació i Formació Professional

Nota. Adaptat de *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques i Aran. Vallès Oriental*, d'Idescat, 2025a.

ANNEX C. Figures dels Resultats

Figures 4, 5 i 6.

Exemple d'instrument de recollida de dades inicials



Ficha de Fatumata

1. Datos del alumno

Nombre y apellidos: Fatumata		
Sexo: F	DNI: 00000000N	
Fecha de nacimiento: 15-03-1994	Población: Barcelona	País: España
Fecha de llegada a la población: noviembre de 2008		
Fecha de incorporación al centro: febrero de 2008		
Aspectos lingüísticos	Lengua materna: Sarahule	
	Otras lenguas que entiende o habla: --------	

2. Datos familiares del alumno

Datos del padre	Datos de la madre
Nombre: Abu	Nombre: Kumba
DNI: 00000000T	DNI: 00000000K
Año de llegada al país: 1998	Año de llegada al país: 2001
Trabajo: empresa cárnica	Trabajo: ------
Tutores legales: Abu y Kumba	

3. Otros familiares o personas con las que convive

Abuelos ☐	Tíos ☐	Primos ☐ Otros/pareja ☐
Hermanos	Número: 5	Lugar que ocupa entre los hermanos: 1.º
	Nombre de los hermanos y país de residencia: 2.º: Fátima (Barcelona) 3.º: Mamasa (Barcelona), 4.º: Kaliyatu (Barcelona), 5.º: Buba (Barcelona)	
Dirección familiar: C/. Espígul, 25, 2º 3ª		Teléfonos de contacto: 000 00 00 00
Lengua de comunicación: castellano		Horario: a partir de las 19 h
Persona que puede actuar de traductor	Nombre: Genabo	
	Teléfono: 000 00 00 00	Horario:

4. Datos académicos del alumno

Escolarización previa: SÍ ☒	Escolarización previa: NO ☐
Años de escolarización: seis en una escuela arábiga	Observaciones: asistencia a una escuela arábiga. Alumna de alfabetización.
Último nivel escolar cursado: desconocido	
Documentación sobre la escolarización previa: SÍ ☐	NO ☒

Asistencia	Regular ☐ Irregular ☐ Nula ☐

5. Temas que deben tratarse en la entrevista

En la primera entrevista, asisten el padre y la madre de Fatumata. Los padres hace tiempo que residen en el país y entienden y hablan castellano aunque no tengan un dominio perfecto de la lengua. Se muestran receptivos. Comentan que Fatumata vivía con su abuela en Gambia y que asistía en una escuela arábiga, que es muy buena chica y muy responsable y que siempre ha gozado de buena salud. El padre insiste en que Fatumata tenga libros. Se le explica que deberá seguir un material de lectoescritura adecuado para el proceso de alfabetización y que más adelante ya seguirá el material apropiado para adquirir otros aprendizajes adaptados a su progreso académico.

Font: Oller i Colomer (2010).

Nota: Imatge adaptada de *Ejemplo de recogida de datos iniciales* (p.34) de Oller i Colomer, 2010.