



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

**Concepcions sobre la discapacitat en famílies
immigrades d'alumnes de primària a Mataró: Una
anàlisi del paper de les famílies en l'adaptació escolar**

Chaymae Harrak El Harrak

Treball final de Grau
Grau en mestre d'educació primària
Tutora: Marina Pibernat Vila
Modalitat de recerca
Curs: 2024-2025

ÍNDIX

1. Introducció.....	1
2. Marc teòric i normatiu sobre la discapacitat i l'educació a Catalunya.....	2
2.1. Contextualització de la immigració a Catalunya i a Mataró.....	2
2.2. Concepte de la discapacitat i les seves diferents percepcions.....	5
2.3. Diverses maneres d'entendre la diversitat funcional.....	7
2.4. Tipus de família i implicació educativa de les famílies immigrades.....	8
2.5. El sistema educatiu català davant la diversitat funcional i cultural:.....	10
2.6. Estratègies per a l'adaptació escolar dels alumnes immigrants amb discapacitat.....	11
2.7. I després de l'escola, què? Acompanyament en la inserció social i laboral.....	12
3. Marc metodològic.....	13
3.1. Pregunta d'investigació/hipòtesi.....	14
3.2. Objectius.....	14
3.2.1. Objectiu General:.....	14
3.2.2. Objectius Específics:.....	14
3.3. Context i participants.....	15
3.4. Instruments i procediments de recollida de dades.....	17
3.5. Model d'anàlisi de les dades.....	18
4. Resultats.....	20
4.1.1 Concepcions familiars sobre la discapacitat i experiències de les famílies.....	20
4.1.2 Participació i implicació de la família a l'escola.....	22
4.1.3 Dificultats i barreres en el procés educatiu.....	24
4.1.4 Estratègies familiars i expectatives de futur.....	27
4.2 Interpretació i discussió dels resultats.....	28
5. Conclusions.....	32
6. Referències bibliogràfiques.....	35
7. Annexos.....	41

Agraïments

En primer lloc, vull agrair a l'equip docent de l'escola de pràctiques 3 que m'ha obert les portes amb amabilitat i ha fet possible aquest treball, facilitant el contacte amb les famílies i proporcionant-me un suport constant.

També vull reconèixer el rol dels professors i professores de la Universitat de Barcelona que m'han aportat prou coneixements i han despertat en mi una mirada crítica i compromesa. En especial, agraeixo a la Nuria Carrete per la seva orientació i ajuda.

Amb tota la meva estima, dono les gràcies a la meva germana gran Sukeina Harrak pel seu suport, ajuda i per ser una referent per a mi. A la meva parella Ismael Benktib, pel seu amor i paciència, i per no deixar-me caure en moments difícils.

I finalment, amb una gratitud molt profunda, vull agrair a la meva tutora del TFG Marina Pibernat Vila: gràcies per creure en mi quan en moments difícils jo no ho feia, per escoltar-me i per fer-me sentir acompanyada en cada pas. El teu suport i acompanyament ha deixat empremta en aquest treball i en mi.

Resum

Aquest treball final de grau neix de la necessitat d'entendre com les famílies immigrades d'origen magrebí perceben i afronten la diversitat funcional dels seus fills i filles, en el context educatiu de la població de Mataró. Aquesta necessitat planteja la hipòtesi que les famílies es troben amb dificultats d'acceptació i de participació en el procés educatiu dels seus fills i filles, a causa de barreres culturals, idiomàtiques i religioses. El marc teòric recull aspectes relacionats amb la diversitat funcional, la inclusió educativa, la immigració i la relació de família-escola, així com estudis que mostren una baixa participació de famílies d'origen immigrat en el sistema educatiu.

La recerca està basada en una metodologia qualitativa, utilitzant entrevistes semiestructurades a cinc famílies d'origen magrebí de Mataró, amb infants de primària diagnosticats amb algunes necessitats educatives especials. Les dades obtingudes han estat analitzades a través d'una classificació per àmbits, agrupant les respostes en quatre temes principals: concepcions sobre la discapacitat, implicació de les famílies en l'àmbit educatiu, barreres i dificultats, i expectatives de futur i estratègies familiars.

Els resultats reflecteixen que la hipòtesi inicial queda refutada, ja que les famílies mostren una actitud d'acceptació envers la discapacitat, sostinguda en valors religiosos, així com una clara voluntat d'implicació en el procés educatiu dels seus fills i filles. Cal afegir que les barreres i dificultats detectades com la llengua, la coordinació d'horaris o la manca d'estudis bàsics, no han sigut un impediment en la participació. Finalment, les conclusions destaquen la importància de fomentar una educació inclusiva i intercultural, i es proposen futures línies d'investigació, així com l'anàlisi de la visió dels professionals educatius i l'ampliació de la mostra a altres contextos culturals d'altres poblacions.

Paraules Claus: *diversitat funcional, immigració, diversitat cultural, família, inclusió, magrebí.*

Resumen

Este trabajo final de grado nace de la necesidad de entender como las familias inmigradas de origen magrebí perciben y afrontan la diversidad funcional de sus hijos e hijas, en el contexto educativo de la población de Mataró. Esta necesidad plantea la hipótesis que las familias se encuentran dificultades de aceptación y de participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, a causa de barreras culturales, idiomáticas y religiosas. El marco teórico recoge aspectos relacionados con la diversidad funcional, la inclusión educativa, la inmigración y la relación de familia-escuela, así como estudios que muestran una baja participación de familias de origen inmigrado en el sistema educativo.

La investigación está basada en una metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas a cinco familias de origen magrebí de Mataró, con niños de primaria diagnosticados con algunas necesidades educativas especiales. Los datos obtenidos han sido analizados a través de una clasificación por ámbitos, agrupando las respuestas en cuatro temas principales: concepciones sobre la discapacidad, implicación de las familias en el ámbito educativo, barreras y dificultades, y expectativas de futuro y estrategias familiares.

Los resultados reflejan que la hipótesis inicial queda refutada, puesto que las familias muestran una actitud de aceptación hacia la discapacidad, sostenida en valores religiosos, así como una clara voluntad de implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Hay que añadir que las barreras y dificultades detectadas, como la lengua, la coordinación de horarios o la carencia de estudios básicos, no han sido un impedimento en la participación. Finalmente, las conclusiones destacan la importancia de fomentar una educación inclusiva e intercultural, y se proponen futuras líneas de investigación, así como el análisis de la visión de los profesionales educativos y la ampliación de la muestra a otros contextos culturales, otras poblaciones.

Palabras clave: *diversidad funcional, inmigración, diversidad cultural, familia, inclusión, magrebí.*

Abstract

This final degree project arose from the need to understand how immigrant families of North African origin perceive and deal with the functional diversity of their children in the educational context of the population of Mataró. This need raises the hypothesis that families encounter difficulties of acceptance and participation in the educational process of their children, due to cultural, linguistic and religious barriers. The theoretical framework includes aspects related to functional diversity, educational inclusion, immigration and the family-school relationship, as well as studies that show a low participation of families of immigrant origin in the educational system.

The research is based on a qualitative methodology, using semi-structured interviews with five families of Maghreb origin from Mataró, with primary school children diagnosed with some special educational needs. The data obtained were analyzed through a classification by areas, grouping the responses into four main themes: conceptions of disability, family involvement in education, barriers and difficulties, and future expectations and family strategies.

The results show that the initial hypothesis is refuted, since the families show an attitude of acceptance towards disability, based on religious values, as well as a clear desire to be involved in the educational process of their children. It should be added that the barriers and difficulties detected, such as language, coordination of timetables or lack of basic studies, have not been an impediment to participation. Finally, the conclusions highlight the importance of promoting inclusive and intercultural education, and future lines of research are proposed, as well as the analysis of the vision of educational professionals and the extension of the sample to other cultural contexts and other populations.

Keywords: *functional diversity, immigration, cultural diversity, family, inclusion, Maghrebi.*

1. Introducció

Actualment, la societat catalana es troba submergida en un procés de canvi constant, destacant la diversitat cultural i la convivència de persones provinents de diversos orígens, sent Catalunya una de les tres comunitats autònoma amb més immigrants (Redacció, 2024).

Aquesta situació ha tingut un impacte directe al sistema educatiu català, que ha hagut d'adaptar-se per respondre a una realitat cada cop més diversa. La presència d'alumnat d'origen magrebí en la capital del Maresme, Mataró, representa un tret característic de moltes escoles. Aquesta diversitat enriqueix socialment i culturalment la població, però malgrat això, posa a prova nous reptes en l'àmbit de la inclusió educativa, especialment quan es tracta d'alumnes amb diversitat funcional¹.

El meu interès principal per portar a terme aquesta investigació sorgeix no només de la meua experiència personal sinó també acadèmica. Com a filla d'immigrants d'origen magrebí, he viscut en primera persona les dificultats que moltes famílies afronten per adaptar-se a un nou context social i educatiu. En el meu nucli familiar, la presència d'un cosí amb discapacitat intel·lectual m'ha permès observar de prop com, sovint, l'acceptació i la gestió d'aquesta realitat poden resultar difícils. A més, he pogut comprovar que, per a moltes famílies d'origen magrebí, la discapacitat continua sent un tema tabú i complex d'entendre, a vegades envoltat d'estigma i de dificultats per accedir a informació i recursos.

Pel que fa a la meua motivació acadèmica, durant la realització de les pràctiques educatives dins del grau d'Educació Primària, he pogut observar les dificultats reals que moltes famílies immigrants experimenten; les barreres idiomàtiques, la manca de coneixement dels recursos existents i les diferències culturals, sovint dificulten la relació entre família i escola, empitjorant la situació dels infants amb necessitats educatives especials. Aquesta realitat demostra la necessitat urgent d'abordar aquest problema des d'una perspectiva educativa i intercultural, amb l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats i la inclusió de tot l'alumnat.

¹ Aquest concepte és una nova connotació del terme de discapacitat que es refereix a les diferències en les capacitats físiques, mentals o intel·lectuals de les persones, sense posar el focus en la manca o la patologia, sinó destacant la diversitat i peculiaritats de les persones.

Font: Contribuïdors de Viquipèdia. (2025, 1 de juny). Diversitat funcional. En *Viquipèdia*. Recuperat el 25 de maig de 2025, de https://ca.wikipedia.org/wiki/Diversitat_funcional#:~:text=Diversitat%20funcional%20%C3%A9s%20u%20terme.discapacitat%22%20o%20%22minusvalidesa%22.

Aquests són els motius que m'han portat a especialitzar-me en la menció d'atenció a la diversitat i realitzar aquesta investigació, partint de la següent hipòtesi: Les famílies immigrades d'origen magrebí tenen dificultats per acceptar la discapacitat dels seus fills i participar activament en el seu procés educatiu, a causa de barreres culturals, idiomàtiques i creences religioses, fet que afecta l'adaptació escolar dels infants.

Per comprovar la hipòtesi anterior, la recerca inclou un recull teòric, posant en context els conceptes clau relacionats amb la discapacitat, la immigració i el paper de la família en l'adaptació escolar, així com una anàlisi del context educatiu català i els principis d'inclusió. Seguidament, partint de l'anàlisi del context de Mataró es duu a terme una recollida de dades amb famílies immigrants amb fills amb diversitat funcional. Finalment, els resultats es compararan amb la hipòtesi inicial per extreure conclusions i possibles futures línies d'investigació.

2. Marc teòric i normatiu sobre la discapacitat i l'educació a Catalunya

En aquest apartat se sintetitzaran les principals qüestions teòriques sobre el concepte de la discapacitat, la immigració i el paper de la família en l'adaptació escolar, així com una anàlisi del context educatiu català i els principis d'inclusió.

2.1. Contextualització de la immigració a Catalunya i a Mataró

Segons la Gran Enciclopèdia Catalana, la immigració es defineix com l'entrada de persones procedents d'un altre país o territori amb la finalitat d'establir-s'hi, de manera temporal o permanent. Aquesta definició posa l'èmfasi en el canvi de residència i comporta habitualment reptes d'integració social, econòmica i cultural (Immigració, s.f.).

La societat espanyola actual es caracteritza per la seva diversitat i multiculturalitat, resultat de les diferents onades migratòries que han arribat al país en les darreres dècades. En concret, Catalunya, segons l'informe del Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible sobre els reptes demogràfics (2015), ha experimentat, especialment a partir dels anys 90, un creixement notable de població immigrant, principalment procedent del Marroc, entre altres orígens.

Aquesta realitat ha enriquit la vida quotidiana en moltes zones del territori, on diverses cultures han conviscut i s'han influït mútuament, donant lloc a una societat cada cop més plural. L'enriquiment cultural generat per aquesta convivència ha beneficiat tant la població autòctona com la migrant, transformant progressivament la identitat col·lectiva. No obstant això, aquest context també ha posat de manifest desigualtats socials i econòmiques que afecten de manera especial els col·lectius nouvinguts, posant en manifest la necessitat d'implementar polítiques inclusives que garanteixin la igualtat d'oportunitats.

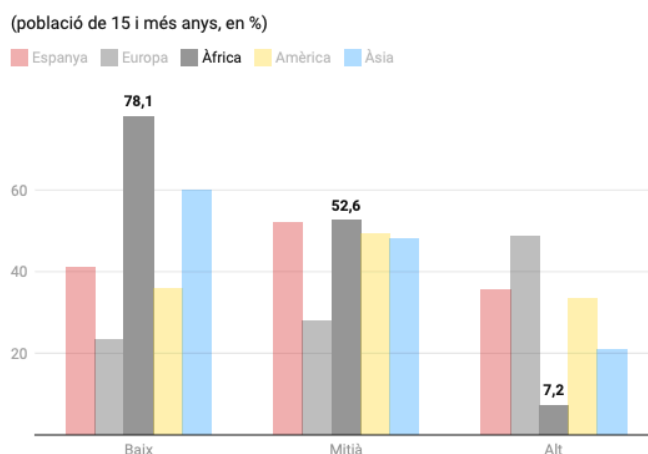
Segons dades de l'IDESCAT (2025a), la població estrangera representa aproximadament un 18,02% del total de la població catalana, amb una presència destacada del 16,7% de la comunitat magrebina, respecte al total de la població estrangera a Catalunya (IDESCAT, 2025b).

Per a aquesta investigació, és important comprendre el nivell socioeconòmic i formatiu de la població immigrant d'origen magrebí, ja que són factors que condicionen directament tant les oportunitats d'integració com les barreres amb què es poden trobar les famílies en el procés d'adaptació escolar dels seus fills. Aquests factors poden condicionar la capacitat d'acompanyament del procés educatiu dels infants, l'accés a la informació sobre recursos i serveis i la participació activa en l'àmbit escolar. A més, poden determinar les condicions materials de vida i la disponibilitat de temps i recursos per implicar-se en l'educació, afavorint o dificultant la relació amb la comunitat educativa.

Segons dades dels fluxos migratoris del Departament d'Economia i Finances (2024), el nivell socioeconòmic de la comunitat magrebina tot i la seva aportació a l'economia i a la vida comunitària a Catalunya, és mitjà-baix. Gran part d'aquesta població participa en les tasques de la llar (44,1%), agricultura (35,4%) i la construcció (31,0%). Tot i que la població estrangera va creixent amb força als llargs dels anys, aquesta representa només un 17% d'afiliats a la seguretat social al desembre 2023.

Segons la Figura 1 sobre el nivell formatiu de la població a Catalunya l'any 2022, un 78,1% de la població africana mostra un nivell educatiu baix, molt per sobre de la resta de continents. Dins d'aquest grup africà també s'hi inclouen els magrebins. A més, només el 7,2% de la població africana ha assolit estudis superiors, fet que reflecteix una concentració bastant important en nivells formatius bàsics en comparació amb altres països.

Figura 1. Direcció General d'Anàlisi i Prospectiva Econòmica. Gràfica de població segons continents i nivell formatiu a Catalunya l'any 2022.



Nivell educatiu baix (educació primària o inferior); nivell educatiu mitjà (primera i segona etapa d'educació secundària), nivell educatiu alt (educació superior).

Font: Generalitat de Catalunya, Departament d'Economia i Finances. (2024, 18 de desembre). *Fluxos migratoris* (amb dades del *Cens anual de població 2024* de l'INE).

En el cas de la població de Mataró, la zona d'estudi d'aquesta investigació, la realitat és molt similar a la de Catalunya. Segons les dades de l'Ajuntament de Mataró (2024) indiquen que amb data de l'1 de gener de 2024, la població d'origen estrangera suma 23.184 habitants i representa el 17,59% de la població total. D'aquesta xifra, destaca la comunitat marroquina, que constitueix el grup més nombrós, amb un augment l'últim any de (+296 habitants).

Centrant-nos més en el barri d'estudi d'aquesta investigació, Cerdanyola, i pel que fa al nivell socioeconòmic, que s'ha pogut observar en trets generals que moltes de les famílies del barri es troben en situacions econòmiques diferents, però principalment la majoria es troba en una situació vulnerable i desafavorida, fet que suposa dificultats per accedir als serveis i recursos que proporciona el poble. Així doncs, a causa de la gran diversitat cultural que hi ha al barri, el nivell econòmic de les famílies és mitja-baix.

Amb relació al nivell educatiu, molts adults d'origen magrebí no han pogut acabar els estudis secundaris obligatoris i el desconeixement de la llengua suposa una barrera afegida per a la seva formació i ocupació. Molts membres d'aquesta comunitat, en el seu país d'origen, la

seva educació es basava a aprendre l'escriptura i la lectura àrab a través de l'Alcorà², així doncs, escolarització com a tal no tenien, només acudien a les mesquites a aprendre sobre la religió. Aquest fet també pot tenir un impacte negatiu en el suport i implicació que poden oferir als seus fills dins del sistema educatiu català.

2.2. Concepte de la discapacitat i les seves diferents percepcions

Al llarg del temps, el concepte de discapacitat ha anat experimentant una evolució, passant d'una visió d'abandonament i rebuig, i després únicament mèdica, fins a un canvi de mirada molt més social i inclusiva.

L'any 1980, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va publicar la *Classificació Internacional de les Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses* (CIDD), en la qual diferenciava tres grans conceptes o àmbits:

- **Deficiència:** la pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica. Aquesta pot ser temporal o permanent.
- **Discapacitat:** la restricció o absència de la capacitat per fer una activitat quotidiana considerada normal de manera autònoma. Aquesta pot ser permanent o temporal i amb relació a l'evolució, pot ser progressiva, estable o regressiva.
- **Minusvalidesa:** es defineix com la situació desavantatjosa que es troba una persona en la societat pel fet de tenir una deficiència o discapacitat.

Aquest primer enfocament es basava principalment en l'estat mèdic de la persona. Tanmateix, amb el pas dels anys, després de reorientar aquesta perspectiva, ha canviat. L'any 2001, l'OMS va introduir la *Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut* (CIF), que suposa un canvi de mirada important: ara la discapacitat s'entén com el resultat de la interacció entre una condició de salut i els factors ambientals i personals (Martín Betanzos, s.f.).

² L'Alcorà: (en àrab: *al-Qur'ān* 'lectura en veu alta', 'recitació', 'predicació') és el llibre sagrat de l'Islam.

Font: Alcorà. (s.f.). En *Gran Enciclopèdia Catalana*.

[https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/alcora#:~:text=Llibre%20sagrat%20dels%20musulmans%20que,hu dā%20\(guia\)%2C%20etc](https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/alcora#:~:text=Llibre%20sagrat%20dels%20musulmans%20que,hu dā%20(guia)%2C%20etc)

La nova classificació se centra en el benestar i en la condició de salut de la persona, i estableix que cal entendre diferents conceptes:

- Funcions corporals i estructures corporals, així com les seves possibles deficiències.
- Activitats i les limitacions en les activitats.
- Participació i les restriccions en la participació.

D'aquesta manera, es redefeixen també els conceptes sorgits el 1980 esmentats anteriorment:

- El que abans es coneixia com a deficiència, ara es denomina deficiència funcional (percepció, motricitat, cognició... o deficiència estructural del cos (òrgans afectats, ossos, teixits...).
- El concepte de discapacitat ara es correspon amb les limitacions en l'activitat.
- El terme minusvalidesa s'entén com les restriccions en la participació.

Tot i aquests canvis de terminologia, en la pràctica, moltes persones amb discapacitat continuen preferint ser anomenades pel nom concret del seu diagnòstic o condició específica, com per exemple: persona cega, sorda o tetraplègica, ja que consideren que aquests s'aproximen més a la realitat en la qual estan, fet que dona a entendre l'acceptació i superació d'aquesta condició (Martín Betanzos, s.f.).

Paral·lelament a l'evolució del concepte de discapacitat tal com exposa Verdugo Alonso (2011), també ha canviat la manera com la societat atén la diversitat. En un primer moment es va passar per etapes de reclusió i abandonament, després per la creació de centres d'educació especial. Tot i això, aquests models mantenien una segregació molt clara. Posteriorment, amb la integració escolar, es va promoure que l'alumnat amb discapacitats compartís espais i continguts curriculars amb la resta d'alumnes. Aquesta integració ha estat la base per arribar al model actual d'inclusió educativa amb el Decret 150/2017 (2017), que busca la participació activa i plena de tot l'alumnat, adaptant els entorns i metodologies a les diverses necessitats de l'alumnat.

La publicació del Decret 150/2017 (2017) de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, suposa un canvi significatiu en la manera d'entendre l'educació inclusiva a Catalunya. Aquest decret representa un canvi conceptual rellevant, ja que regula l'atenció educativa de tot l'alumnat, no només del que presenta necessitats educatives especials sinó que contempla qualsevol alumne sense distincions, a més té per objectiu assegurar que tots els centres educatius finançats amb fons públics del Servei d'Educació de Catalunya siguin inclusius.

Un dels punts més importants amb relació a l'atenció a la diversitat del Decret 150/2017 (2017) és que estableix que tot l'alumnat amb necessitats educatives especials, s'escolaritzi en centres ordinaris i, les famílies podran sol·licitar un canvi d'escolarització a un centre d'educació especial, excepcionalment per aquell alumnat amb discapacitats greus. Aquesta mesura representa un compromís clar cap al model inclusiu, lluitant per la reducció de la segregació a les escoles i prioritzant la inclusió als centres educatius ordinaris.

2.3. Diverses maneres d'entendre la diversitat funcional.

La diversitat funcional no és només un estat mèdic o funcional, sinó també una construcció social que es veu influïda per valors, experiències i maneres d'entendre el món. En moltes famílies, especialment aquelles que han crescut en entorns on la discapacitat no forma part del discurs públic o educatiu, les interpretacions poden estar influïdes per creences simbòliques, espirituals o religioses.

En el cas de les famílies d'origen magrebí, per exemple, poden aparèixer diverses maneres d'interpretar la discapacitat. Algunes d'aquestes poden incloure la percepció que es tracta d'un càstig diví, d'una prova espiritual o d'un disseny d'Al·là. Altres vegades, s'associa a un factor de vergonya o d'estigma social, la qual cosa pot comportar actituds com amagar la condició, evitar parlar-ne o retardar del diagnòstic (Martínez Carracedo, 2013).

A més, en alguns contextos segons Martínez Carracedo (2013), la discapacitat s'associa sovint amb una incapacitat total i permanent, especialment pel que fa a les capacitats intel·lectuals. Aquesta visió pot generar baixes expectatives, tant dins de la mateixa família com en l'entorn social més proper, dificultant així la identificació de les potencialitats de l'infant i la seva inclusió activa en l'àmbit escolar i comunitari.

Generalment, quan les famílies magrebines arriben a Catalunya mantenen les seves concepcions d'origen, sobretot en les primeres etapes del procés migratori. El contacte amb el sistema educatiu català posa en manifest noves mirades i discursos sobre la discapacitat. No obstant això, el canvi de mirada no és ni immediat ni generalitzat, sinó que depèn de diversos factors com el grau d'integració, el suport rebut, el nivell educatiu i socioeconòmic, i les experiències personals amb els professionals docents (El Mouali Samadi, 2021).

Tanmateix, la presència d'estereotips i prejudicis tant en la societat d'origen com en la societat d'acollida, pot agreujar encara més la situació. A Catalunya, sovint s'enfoca sobre les famílies magrebines la idea que són poc participatives, tancades o reticents als serveis, mentre que, des de la comunitat magrebina, es pot percebre la societat autòctona com a poc empàtica o desconeixedora de la seva realitat (Carrasco et al., 2009, p. 14-15).

En resum, totes aquestes maneres de percebre la discapacitat, poden dificultar el procés d'acceptació del diagnòstic, el seguiment de les intervencions especialitzades i la col·laboració amb l'escola.

Per això, és important que els professionals de l'educació adoptin una mirada intercultural i empàtica, basada en l'escolta activa, el respecte i el reconeixement de les diverses formes de donar sentit a la discapacitat. Aquest enfocament no només permet construir vincles entre escola i família, sinó que també contribueix a generar entorns més acollidors i sensibles a la diversitat (Generalitat de Catalunya. Serveis Educatius del Ripollès, 2019).

2.4. Tipus de família i implicació educativa de les famílies immigrades.

La família juga un paper fonamental en el desenvolupament educatiu i emocional dels infants, i encara més quan aquests es troben en situacions com ara la immigració o la discapacitat. Els vincles familiars, el tipus de relacions establertes i el grau d'implicació educativa dels progenitors són factors clau per a l'èxit escolar i l'adaptació emocional dels infants (Bolívar, 2006; Epstein et al., 2002).

Així doncs, cal deixar clar quins tipus de família trobem. Aquests poden variar significativament en funció del context cultural i social. En el context migratori, trobem famílies nuclears (estructura familiar bàsica formada per pare, mare i fills/es), sovint famílies nuclears reagrupades (on un dels progenitors arriba al país després d'un període de

separació), monoparentals (formada només per un progenitor responsable dels fills i filles per circumstàncies de migració o familiars, o bé extenses, amb la presència d'altres membres com poden ser els avis, oncles o cosins. Aquests models tenen una gran influència en la manera com s'organitza la criança dels infants i en com s'estableix el vincle amb l'escola (Ajenjo i Cosp i Blanes Llorens, 2008).

Pel que fa als rols dins del nucli familiar, generalment, segons Garreta et al. (2010) és la mare qui s'encarrega de les tasques de la llar i la criança dels fills, essent ella, la majoria de vegades, qui s'implica més en el procés educatiu dels fills i filles. En relació amb la figura paterna, se li atribueix el rol del proveïdor i sustentador de la família, sovint fent treballs mal remunerats.

Cal mencionar que, la implicació de les famílies és fonamental per a l'èxit acadèmic i emocional dels infants, especialment en situacions d'immigració o discapacitat. Segons Essomba Gelabert et al. (2019), les famílies amb una major implicació en el procés educatiu dels seus fills i filles, mostren una millora educativa en diferents aspectes com els resultats acadèmics, assistència a l'escola, habilitats cognitives, comportament i en el desenvolupament de la confiança de l'alumne. És per això que insisteix en la necessitat de transformar les escoles cap a una mirada intercultural, oberta i flexible, que escolti i valori els sabers i experiències de les famílies.

En el cas del col·lectiu magrebí, en relació, a la implicació familiar i la importància de l'educació dels fills i filles, partint des de l'experiència pròpia, la majoria de les famílies tenen una gran valoració de l'educació dels seus fills i filles, aquesta preocupació és causada pel fet que, tal com s'ha comentat amb anterioritat, molts dels pares i mares que han arribat al país no superen educació secundària obligatòria al Marroc, perquè els seus estudis són corànics o perquè la seva situació econòmica no els va permetre estudiar. Així doncs, donat aquest fet, moltes famílies no volen que els seus fills o filles passin per la mateixa situació, vetllant així per un accés a l'educació.

Malgrat això, cal destacar que la seva participació és baixa, pel fet que sovint es troben amb dificultats per participar activament en el procés escolar. Aquestes dificultats o impediments, sovint són causades per la falta de temps a causa de la dedicació d'algun dels progenitors a jornades laborals extenses i poc remunerades. Pel que fa a les barreres idiomàtiques, aquestes impedeixen als progenitors ajudar als fills i filles amb les tasques de l'escola, a més sovint

aquesta ajuda pot ser causada pel desconeixement del funcionament de l'escola (Garreta et al., 2010).

Finalment, cal destacar que el fet d'implicació educativa va més enllà d'assistir a les reunions de l'escola, tutories o ajudar als infants amb les tasques de l'escola. Inclou també totes aquelles pràctiques, formals o informals, mitjançant les quals les famílies acompanyen el procés d'aprenentatge dels fills: establir rutines d'estudi, transmetre expectatives positives i motivadores, o donar suport emocional en moments difícils.

2.5. El sistema educatiu català davant la diversitat funcional i cultural:

Segons el Decret 150/2017 (2017), el sistema educatiu català inclou l'atenció a la diversitat funcional en el principi d'educació inclusiva. Aquesta garanteix les oportunitats d'aprenentatge de totes les persones, independentment de les seves capacitats i representa un dels fonaments del sistema educatiu.

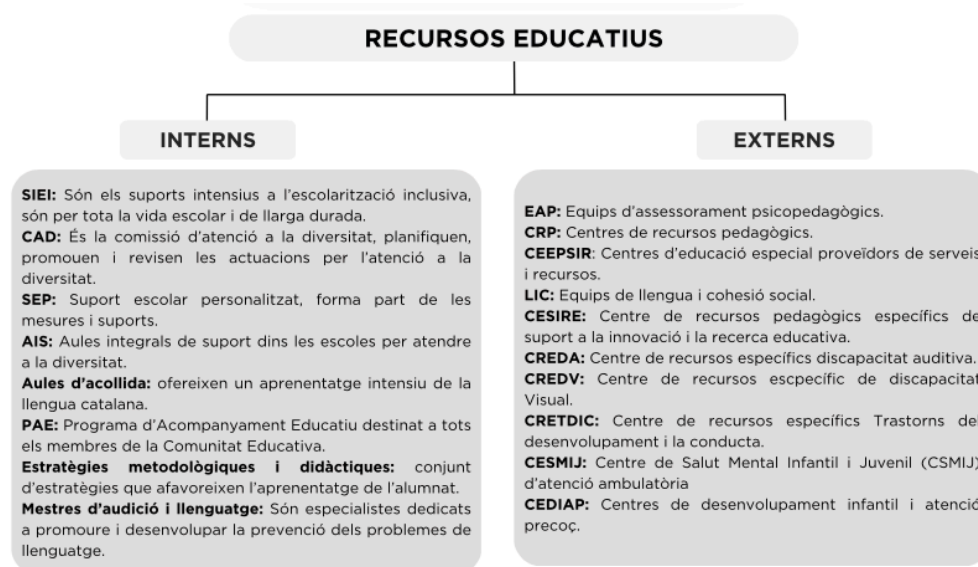
De manera simultània a l'atenció a la diversitat funcional, el sistema educatiu català també ha desenvolupat un marc concret per fer front la diversitat cultural present a les aules. L'objectiu de l'educació intercultural és preparar pedagògicament a la ciutadania per desenvolupar-se en una societat diversa i democràtica promovent la igualtat en drets, deures i oportunitats de totes les persones, independentment del seu origen, llengua, ètnia, condició social o cultural. (Consell Escolar de Catalunya, 2019).

L'acceptació de la diversitat com un element enriquidor i el respecte a les diferències individuals representen aspectes fonamentals per a una societat avançada i per a un sistema educatiu inclusiu. Aquest principi garanteix una atenció individual i personalitzada, enfocada a garantir els drets i l'equitat evitant qualsevol mena d'exclusió.

Tanmateix, la Llei 14/2010 (2010) dels Drets dels Infants i els Adolescents (LDOIA) estableix que els infants i adolescents amb discapacitat tenen dret a un sistema educatiu inclusiu, amb accés a l'educació obligatòria en igualtat de condicions, sense exclusió, i amb els ajustaments i suports necessaris per assolir el seu màxim desenvolupament acadèmic, personal i social.

Per garantir aquesta atenció, el sistema educatiu català disposa d'una xarxa de recursos i professionals especialitzats. Entre aquests, destaquen els recollits en la Figura 2:

Figura 2. Diagrama de recursos destacats en el sistema educatiu català.



Font: elaboració pròpia.

La personalització dels aprenentatges, la flexibilitat, l'adaptació del sistema, l'orientació i el suport especialitzat són aspectes clau que permeten a l'alumnat amb diversitat funcional assolir el seu màxim potencial acadèmic, social i personal.

2.6. Estratègies per a l'adaptació escolar dels alumnes immigrants amb discapacitat.

Per afavorir l'adaptació de l'àmbit educatiu dels alumnes immigrants amb discapacitat s'utilitzen estratègies inclusives que tenen en compte les necessitats educatives específiques i culturals. Una de les principals estratègies és el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). El DUA ofereix múltiples formes de representació, expressió i implicació per garantir l'accés i la participació de tot l'alumnat. Algunes de les estratègies més efectives són la flexibilització d'horaris i agrupaments, l'ús de metodologies actives com el treball per projectes o racons, la incorporació d'activitats cooperatives, l'adaptació de materials visuals per a alumnes amb dificultats de comprensió lingüística, la utilització de suports tecnològics per a la comunicació, la participació en activitats extraescolars i sortides programades per afavorir la socialització i l'arrelament al nou context escolar i l'elaboració de plans individualitzats quan calgui. Per ajustar les intervencions a les necessitats específiques de

cada alumne és necessària la coordinació entre tots els professionals implicats i la col·laboració dels agents externs (Generalitat de Catalunya, Departament d'educació, s.f.).

2.7. I després de l'escola, què? Acompanyament en la inserció social i laboral.

La inserció de l'alumnat amb diversitat funcional dins la societat representa un repte pel sistema educatiu català, especialment per a les famílies immigrades. Aquest procés, que va des de l'accés a la formació postobligatòria fins a la inserció laboral, requereix una complexa coordinació entre agents educatius, socials i familiars (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Formació Professional, 2025).

En el marc educatiu català s'observa una evolució cap a models integrals que reconeixen la necessitat de portar a terme intervencions personalitzades. Quan a la diversitat funcional se li afegeix el component migratori apareixen nous reptes que dificulten els processos d'inclusió sociolaboral.

A continuació es destaquen, a la figura 3, alguns dels recursos externs disponibles per facilitar la inclusió sociolaboral de l'alumnat amb discapacitat, trastorn i dèficit:

Figura 3. Taula de recursos externs per facilitar la inclusió sociolaboral de l'alumnat amb diversitat funcional.

Recurs	Dirigit a	Tipus de condició	Accions principals	Fonts/Programes
SIOAS - Serveis integrals d'orientació, acompanyament i suport.	Joves/adults	Discapacitat i trastorns de salut mental.	Itineraris personalitzats, orientació, acompanyament en inserció laboral.	SIOAS ³
Programes prelaborals (ESO-FP).	Joves	Discapacitat, trastorns i dèficits.	Simulacions i representacions laborals, formació transversal.	PLACI (Pla d'acció comunitària per a la inclusió social ⁴ , SIOAS

³**Font:** Generalitat de Catalunya. (2024, 8 de novembre). *Serveis integrals d'orientació, acompanyament i suport a la inserció de les persones amb discapacitat o trastorns de la salut mental* [SIOAS]. <https://treball.gencat.cat/ca/ambits/insercio-laboral-rmi-i-discapacitat/discapacitat/serveis-integrals-orientacio-acompanyament-suport-sioas/serveis-integrals-orientacio-acompanyament-insercio/>

⁴**Font:** Consorci d'Osona de Serveis Socials i Consell Comarcal d'Osona. (2022, desembre). *Pla d'acció comunitària per a la inclusió social 2023-2026* [PLACI]. <https://www.osonaacciosocial.cat/wp-content/uploads/2023/01/PLACI-2023-2026.pdf>

Programa Next Diversitat i Empresa	Joves/adults	Discapacitat, trastorns.	Subvencions a PIMES ⁵ per contractació i pràctiques laborals.	PLACI
Xarxes empreses - territori	Joves/adults	Discapacitat, trastorns.	Contractes d'acompanyament, intermediació amb empreses.	PLACI

Font: elaboració pròpia.

Tot i això, tal com indica l'estudi de Ferrer Cerdà i Forteza Forteza (2002), el 68% de les famílies immigrades amb fills amb diversitat funcional, desconeixen l'existència d'aquests recursos. Aquesta desconeixença pot derivar de les barreres lingüístiques, la desconfiança en les institucions públiques i a vegades també s'atribueix a trets culturals que prioritzen el suport familiar sobre els serveis externs.

En resum, el marc teòric ha permès contextualitzar la present investigació mitjançant l'anàlisi de la realitat migratòria a Catalunya, l'evolució del concepte de discapacitat, les concepcions sobre la discapacitat de les famílies magrebines i la seva implicació en el procés educatiu dels fills i filles. També s'ha explorat la resposta educativa davant la diversitat funcional i cultural, i s'han recollit estratègies per a la inclusió, així com la importància de l'acompanyament i la inserció sociolaboral.

3. Marc metodològic

El marc metodològic d'aquest treball descriu i justifica el disseny de la investigació, per tal d'analitzar les concepcions sobre la diversitat funcional en famílies immigrades amb fills i filles escolaritzats a Mataró, així com el seu paper en el procés d'adaptació escolar. Per aquest motiu, es planteja una recerca de caràcter qualitativa amb entrevistes semiestructurades a una mostra intencionada de famílies. Aquesta metodologia permet recollir dades en profunditat, per a fer una anàlisi posteriorment a través d'una classificació de la informació en diferents temàtiques per donar resposta a la hipòtesi principal i als objectius d'investigació plantejats.

⁵PIMES: petites i mitjanes empreses.

Font: Sant Joan de Déu Serveis Socials Barcelona. (2025). *Acompanyament social i laboral*.
<https://www.sjdservissocials-bcn.org/ca/acompanyament-social-i-laboral>

3.1. Pregunta d'investigació/hipòtesi

A partir de l'interès personal i acadèmic d'aquesta investigació, exposats a la part d'introducció del treball, sorgeix la pregunta d'investigació inicial, entorn de la qual es desenvolupa aquest estudi: quines són les concepcions que tenen les famílies immigrades d'origen magrebí amb fills amb discapacitat sobre la seva situació, i quin paper tenen en l'adaptació escolar dels seus fills i filles?

Partint d'aquesta qüestió es planteja la següent hipòtesi: les famílies immigrades d'origen magrebí tenen dificultats per acceptar la discapacitat dels seus fills i participar activament en el seu procés educatiu, a causa de barreres culturals, idiomàtiques i creences religioses, fet que afecta l'adaptació escolar dels infants.

3.2. Objectius

3.2.1. Objectiu General:

[1] Analitzar les concepcions sobre la discapacitat en les famílies immigrades d'alumnes de primària a Mataró i [2] estudiar com aquestes influencien el procés d'adaptació escolar i la seva implicació en la integració dels alumnes.

3.2.2. Objectius Específics:

- Investigar les percepcions i creences que tenen les famílies immigrades d'origen magrebí de Mataró sobre la diversitat funcional en els seus fills i filles de primària.
- Estudiar el paper que tenen les famílies en el procés d'adaptació escolar, així com en la participació i implicació educativa dels seus fills i filles amb necessitats educatives especials.
- Identificar estratègies familiars i educatives per millorar el procés d'adaptació en l'àmbit escolar i social dels fills i filles.
- Cercar les possibles dificultats i barreres que poden enfrontar les famílies immigrades en el sistema educatiu de Mataró, en relació amb la discapacitat dels seus fills.

3.3. Context i participants

La present investigació s'enfoca en el context socioeducatiu de la ciutat de Mataró, concretament al barri de Cerdanyola. Aquesta zona de la ciutat, es caracteritza per una gran diversitat sociocultural, amb una gran presència de famílies immigrades, especialment d'origen marroquí, entre d'altres. Tal com s'ha especificat amb anterioritat al marc teòric, segons dades de l'Ajuntament de Mataró (2024), la població d'origen estrangera suma 23.184 habitants i representa el 17,59% de la població total. D'aquest nombre, destaca la comunitat marroquina, sent el més nombrós, amb un augment l'últim any de (+296 habitants).

Moltes de les famílies que viuen al barri de Cerdanyola es troben en situacions socioeconòmiques i socioeducatives vulnerables, amb un nivell mitjà-baix, fet que pot dificultar l'accés a recursos i als serveis comunitaris. Aquests factors influeixen directament en l'entorn educatiu i familiar de l'infant, sent així un context difícil però alhora enriquidor i interessant per a l'anàlisi d'aquesta investigació.

Pel que fa als participants del treball, s'ha comptat amb la col·laboració de cinc famílies en total, de les quals provenen de dues escoles públiques del barri. Per tal de respectar l'anonimat dels centres i garantir un ús responsable de totes les dades facilitades, s'ha anomenat, per una banda, l'Institut Escola "MM" i l'Escola d'educació especial "LA".

Per arribar a les famílies, s'ha fet un primer contacte amb les dues escoles via correu electrònic. En el cas de l'Escola d'educació especial "LA", tot i haver contactat amb l'equip directiu i realitzar una vista presencial, no es va poder comptar amb la seva col·laboració, pel fet que algunes situacions familiars són molt delicades i complexes i es va prioritzar protegir la privacitat i la confidencialitat de les famílies. Tot i això, gràcies a contactes externs, s'ha pogut entrevistar a la família d'una alumna provinent d'aquesta escola.

Amb relació a l'Institut Escola "MM", ha coincidit que gràcies a la realització del pràcticum 3, el procés de contacte amb el centre va ser més senzill. Tot i enviar correu electrònic, el primer dia de pràctiques, es va informar la cap d'estudis de la investigació, a més de la tutora d'educació especial, ja que gràcies a la seva ajuda, es va realitzar la selecció dels perfils de les famílies que es vol entrevistar.

Després d'aquesta selecció tan acurada, amb el consentiment de l'equip directiu, es va establir contacte via telefònica amb les famílies, per citar-les centre. Per una altra banda, l'equip directiu també va citar a una família, a través del programa Dinantia⁶.

A continuació, s'adjunta una taula amb la descripció i característiques dels perfils de les famílies:

Figura 4. Taula amb les dades descriptives i les característiques de la mostra de la investigació.

Codi família	YCH	NAJ	CH	MIM	AMR
Membre familiar entrevistat	El germà gran.	La tieta.	La mare.	La mare.	La mare.
Escola	Escola d'educació especial "LA"	Institut escola "MM"	Institut escola "MM"	Institut escola "MM"	Institut escola "MM"
Titularitat	Pública.	Pública.	Pública.	Pública.	Pública.
Descripció del context de les escoles	Centre d'educació especial situat al barri de Cerdanyola, alta diversitat cultural i nivell socioeconòmic mitjà-baix.	Escola d'alta complexitat al barri de Cerdanyola, alta diversitat cultural i nivell socioeconòmic mitjà-baix.	Escola d'alta complexitat al barri de Cerdanyola, alta diversitat cultural i nivell socioeconòmic mitjà-baix.	Escola d'alta complexitat al barri de Cerdanyola, alta diversitat cultural i nivell socioeconòmic mitjà-baix.	Escola d'alta complexitat al barri de Cerdanyola, alta diversitat cultural i nivell socioeconòmic mitjà-baix.
Nivell de l'alumne	Els agrupen per nivell intel·lectual i discapacitat semblants a altres alumnes.	6è de primària.	1r de l'ESO.	Fill a 1r de primària i filla 3r.	5è de primària.
Idioma utilitzat en l'entrevista	Castellà	Darija (tot i ser del Rif) ⁷	Castellà i Darija	Darija	Castellà i Darija
Edat de l'alumne	17 anys.	12 anys.	13 anys.	6 i 8 anys.	11 anys.
Condició de	Síndrome de	TEA.	TEA amb	Fill que està a 1r:	En procés de

⁶ Plataforma de missatgeria via telemàtica per facilitar la comunicació entre escola i família.

⁷ Dialecte de l'àrab marroquí.

l'alumne	DiGeorge ⁸ , discapacitat motriu i intel·lectual, porta marcapassos (patologia cardiovascular).		retard cognitiu.	TDAH, retard cognitiu lleu, alopecia. Filla que està a 3r: en procés diagnòstic.	diagnòstic. Condicions presentades: trastorn del llenguatge amb possible TDAH i dificultats en l'aprenentatge.
Durada de l'entrevista	45 minuts (Meet, via telemàticament).	35 minuts.	32 minuts.	30 minuts.	30 minuts.

Font: elaboració pròpia.

A més de la col·laboració de les famílies, per contactar amb elles, s'ha comptat amb el suport de diferents professionals dels centres educatius. Tal com s'ha esmentat anteriorment, hi ha participat la cap d'estudis (per la comunicació directa amb les famílies), així com les mestres d'atenció a la diversitat (per la selecció dels perfils de família) i les tutores dels alumnes (fills i filles de les famílies entrevistades). La seva col·laboració i orientació ha estat essencial per poder contextualitzar aquesta investigació, per comprendre millor les dinàmiques escolars que s'han dut a terme per comunicar-me amb les famílies i per conèixer les intervencions en el procés d'acompanyament i inclusió de l'alumnat.

3.4. Instruments i procediments de recollida de dades

Pel que fa a l'instrument de recollida de dades d'aquest treball, s'ha utilitzat la tècnica de l'entrevista semiestructurada (Vegeu Annex A) de caràcter qualitatiu, ja que aquest tipus d'entrevista permet aprofundir en la comprensió de les experiències i les percepcions de les famílies sobre la discapacitat dels fills i filles. Tal com indica Álvarez-Gayou (2003):

“Per a l'investigador qualitatiu, totes les perspectives són valuoses. Aquest investigador no busca la veritat o la moralitat, sinó una comprensió detallada de les perspectives d'altres persones...” (p.25).

⁸ És una afectació que passa quan falta una part del cromosoma 22. Aquesta absència afecta diferents sistemes corporals, fent que no es desenvolupin correctament.

Font: Mayo Clinic. (s.f.). *Síndrome de DiGeorge (síndrome de deleció del cromosoma 22q11.2): Síntomes i causes*. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/digeorge-syndrome/symptoms-causes/syc-20353543>

A més, aquest enfocament dona l'oportunitat de donar veu a les famílies i fer-les participes i protagonistes de la seva pròpia història.

Els principals objectius d'aquestes entrevistes són, per una banda, investigar les percepcions i vivències de les famílies sobre la discapacitat dels seus fills/es, comprendre el seu paper en el procés d'adaptació escolar i familiar i per últim, identificar les barreres o dificultats que aquestes famílies poden trobar en el sistema educatiu.

El llenguatge que s'ha portat a terme en les entrevistes, ha sigut principalment el castellà, pel fet que algunes de les famílies de l'escola no dominen el català. Tot i això, s'ha fet ús del Darija per garantir una comunicació clara i fluida. Per aquest motiu, s'han creat tres models d'entrevista. L'original escrita en català, un altre model en castellà i un altre model en Darija.

Amb relació al procediment de recollida de dades, l'Institut Escola "MM", va habilitar un espai acollidor i tranquil per poder dur a terme les entrevistes i fer sentir a les famílies el més còmode possible. Abans d'iniciar les entrevistes, s'ha explicat a les famílies el rol de l'entrevistadora dins del centre, així com una petita introducció de la investigació.

A continuació, es va sol·licitar a les famílies la signatura del document de consentiment (Vegeu Annex B) per poder tractar les seves dades de manera confidencial. Un cop obtingut el consentiment, es va iniciar amb l'enregistrament en format d'àudio de l'entrevista (amb el permís previ de les famílies).

Finalment, pel que fa a l'escola d'educació especial "LA", es va poder fer l'entrevista per via telemàtica (Meet), signant el consentiment del tractament de dades per correu i enregistrant l'àudio a través de l'ordinador i el mòbil.

3.5. Model d'anàlisi de les dades

Les dades de caràcter qualitatiu obtingudes arran de les entrevistes s'han aconseguit gràcies a l'enregistrament en àudio, fent posteriorment la transcripció amb el programa Express Scribe. Aquest permet penjar l'àudio i reproduir-lo a una velocitat lenta, per a transcriure la informació essencial sense pauses. Pel que fa a les entrevistes que es van portar a terme en Darija, primer es van traduir per poder fer la transcripció al català.

Un cop fet el procés anterior, la informació obtinguda es va classificar en quatre grans àmbits per facilitar l'anàlisi posterior. Aquesta classificació s'ha creat d'acord amb els objectius

marcats per la investigació per a verificar si s'han complert o si es refuta la hipòtesi plantejada. A continuació, es mostra la taula creada per la classificació de dades:

Figura 5. Taula de classificació per àmbits per l'anàlisi de les dades recollides.

Classificació per àmbits	Preguntes d'investigació (entrevista)
Concepcions familiars sobre la discapacitat i experiències de les famílies. (recull creences, interpretacions, emocions i significats associats a la discapacitat des de la visió familiar).	Com us ha afectat, com a família, saber que el vostre fill/a té una (discapacitat/dèficit/trastorn) Quines emocions va sentir? Com ho va gestionar com a família? Ha canviat alguna cosa en la vostra vida familiar des que us va assabentar de la notícia? En quins aspectes? Què enteneu vosaltres per "discapacitat/dèficit/trastorn"? Com ho va entendre quan us ho van explicar? Com creieu que es viu la discapacitat dins la vostra comunitat? Penseu que s'entén i s'accepta fàcilment? Hi ha estigma? Totes les famílies marroquines pensen igual o heu conegut casos diferents? Hi ha diferències en funció del lloc d'origen (nord/sud del Marroc, rural/urbà), nivell d'estudis o religió? Com influeixen les vostres creences, valors, tradicions culturals i religió en la manera com veieu l'educació i la discapacitat?
Participació i implicació de la família a l'escola. (explora com les famílies viuen la relació amb l'escola i el seu paper en el procés educatiu dels fills i filles).	Podeu explicar una mica com és la vostra família? (quants membres sou, qui viu a casa, qui té cura del fill/a, qui pren les decisions importants sobre l'educació dels fills/es, etc.) Com participeu habitualment en la vida escolar del vostre fill/a? (Reunions, seguiment de deures, activitats escolars, exàmens, etc.) Quines dificultats (si n'hi ha) trobeu com a família a l'hora de participar en l'escola? La llengua és una barrera? Teniu temps de participar-hi? Us sentiu còmodes parlant amb els mestres/as? Us afecta el nivell d'estudis? Com valoreu la comunicació amb l'escola? Us sentiu escoltats, informats i tinguts en compte? Com es podria millorar aquesta comunicació?
Dificultats i barreres en el procés educatiu.	Us heu sentit jutjats o acompanyats per altres persones (família, veïns, amic, professionals, etc.)?

(identifica obstacles que les famílies troben per accedir, entendre i participar en l'àmbit escolar i de suport).	Com creieu que influeix la vostra situació econòmica en l'educació del vostre fill/a? Quines són les dificultats més grans per a la inclusió del vostre fill/a? Us sentiu compresos per l'escola? Heu tingut problemes per accedir als recursos o suports?
Estratègies familiars i expectatives de futur. (recull les accions positives, propostes de millora i expectatives educatives que tenen les famílies).	Quines coses han ajudat o ajudarien al fet que el vostre fill/a estigui millor a l'escola? Hi ha coses que han funcionat bé? Què us agradaria que canviés? Creieu que l'escola s'adapta bé a les seves necessitats? Què espereu per al futur educatiu del vostre fill/a? Què vol dir per vosaltres que "li vagi bé" a l'escola? Us agradaria que tingués continuïtat i estudies més endavant? O preferiu que després de l'ESO treballi? Hi ha alguna cosa més que us agradaria compartir sobre la vostra experiència?

Font: elaboració pròpia.

4. Resultats

A continuació, un cop realitzat el buidatge dels resultats obtinguts a través de les entrevistes qualitatives i seguint el model de classificació per àmbits definits prèviament en l'apartat de la metodologia d'aquesta investigació, es presenta l'anàlisi organitzada segons el model d'anàlisi elaborat;

4.1.1 Concepcions familiars sobre la discapacitat i experiències de les famílies

Aquest primer apartat recull les respostes relacionades amb la comprensió que les famílies tenen sobre la discapacitat. Inclou creences, interpretacions, emocions i significats associats a la discapacitat des de l'experiència familiar.

En primer lloc, pel que fa a l'afectació i les emocions que les famílies van sentir quan se'ls hi va compartir el diagnòstic, s'observa que, tot i la diversitat d'experiències, hi ha un patró emocional comú en el moment de rebre la notícia. Aquesta els hi genera al principi por i incertesa. En general, les famílies expressen que, malgrat aquest primer impacte emocional,

amb el temps se sol acceptar la situació i continuen endavant amb una actitud positiva. Algunes famílies ho viuen com un disseny diví, agraint a Al·là la seva realitat. La família NAJ expressava:

“No podem canviar el destí. És una “amana” (benedicció d'Al·là).”

No obstant això, hi ha un cas que encara estan en procés d'acceptació i es percep angonya i dificultat per entendre el diagnòstic del fill o filla.

Amb relació als canvis en la vida familiar, algunes famílies expliquen que han modificat les seves rutines per poder atendre millor les necessitats del fill o filla, tot i que amb el temps, gràcies a l'ajuda de serveis externs i recursos, la situació ha millorat, podent reprendre alguna afició o passatemps perdut. En altres casos, les famílies expressen que no han fet grans canvis, seguint el consell de mantenir una normalitat en l'àmbit familiar per no transmetre al fill o filla una mirada diferent.

Quan es pregunta pel concepte de la discapacitat, la majoria de les famílies la perceben com una dificultat, però no com un tret negatiu. Assenyalant que totes les persones tenen diferències, però també tenen capacitats diverses que els fa únics, destacant qualitats positives dels seus fills. Com va dir la família YCH:

"Mai l'hem mirat com una persona discapacitada, només amb alguna dificultat... però també amb capacitats que d'altre no tenen. Sempre està activa, feliç, li encanta ballar i treure't un somriure sempre".

A més, destaquen que la discapacitat no defineix a les persones i que s'ha de tractar a les persones des del respecte. Tot i això, també hi ha famílies que no són capaços de definir el concepte, encara estan en procés de comprendre el diagnòstic i tot ser conscients que alguna cosa passa amb el seu fill i filla, no acaben d'entendre alguns tecnicismes, com per exemple: TDAH, retard cognitiu i alopècia.

En relació amb la percepció del concepte de la discapacitat dins la comunitat marroquina, la majoria de les famílies reconeixen que, en general, la discapacitat no s'accepta fàcilment i que la societat no ho posa fàcil, ja que encara hi ha molts prejudicis i desconeixement. Les

famílies destaquen que encara hi ha qui viu amb estigma, culpabilitat o ignorància, fins i tot hi ha qui ho associa a idees com “l’ayn” (el mal d’ull) i la vergonya. Com va dir AMR:

"No ho accepten igual, et posaré un exemple propi, la meva filla gran té asma, però quan parlo amb la gent marroquina i els explico que té asma diuen “mskyna” (pobreta). Imagina’t que pensaran de la meva filla amb trastorn del llenguatge i TDAH".

Tot i això, algunes famílies assenyalen que la mirada pot canviar amb el temps sobretot si reps una mínima formació i vius en altres contextos més oberts.

En general, les famílies coincideixen que aquestes diferències i prejudicis no és a causa del lloc d'origen (tot i que alguna família destaca que en contextos rurals hi ha baixa formació, i per això no s'entén d'igual manera), sinó per la manca d'educació rebuda, valors, fe religiosa i recursos econòmics. Tal com indica la família AMR:

“Penso que cadascú és com és, això depèn de com ha viscut amb la seva família, experiència, educació i valors. Crec que no té a res a veure el lloc d’on es procedeix”.

Finalment, pel que fa a la influència de les creences, valors i religió, totes les famílies coincideixen que aquesta és positiva, ja que en ser creients, destaquen que eduquen als seus fills i filles sobre la base de l'Islam, inculcant valors, com el respecte, l'acceptació i l'amor cap a totes les persones. En aquest sentit, les creences religioses poden actuar com a recurs emocional en el procés d'acceptació i acompanyament dels fills i filles amb discapacitat.

4.1.2 Participació i implicació de la família a l'escola.

En aquest segon apartat, s'analitza el paper i la implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles amb necessitats educatives especial. A més s'explora com les famílies viuen la comunicació i relació amb l'escola.

En primer lloc, amb relació a la composició familiar i la presa de decisions sobre l'educació, s'observa que en la majoria de les respostes obtingudes, l'estructura és d'una família tradicional, composta per un pare, mare, fills i filles. Exceptuant a la AMR, família monoparental on la figura materna és la predominant, sent ella la que pren les decisions econòmiques, de la criança i l'educació dels fills.

En general, es detecta la mateixa repartició de tasques o rols familiars. El “*breadwinner*”⁹, figura paterna que treballa, proveeix i sustenta econòmicament a la família, i la figura materna que tendeix a ser l’encarregada de la criança, cura i educació dels fills.

En general, les famílies reflecteixen un nivell alt d’implicació, tot i algunes dificultats, mostren un interès clar per presentar-se a les reunions generals de curs, entrevistes amb els docents i el seguiment dels deures. En els casos de les famílies YCH i NAJ, aquesta implicació és reforçada en l’aspecte lingüístic per figures familiars com els germans o tietes.

Pel que fa a algunes dificultats que s’han trobat les famílies a l’hora de participar, en general, destaquen la barrera lingüística, especialment la família MIM, la qual expressa:

“La llengua és difícil...els papers que m’envien, no els entenc. Però sempre vinc. Encara que no ho entengui tot, vinc, escolto, i pregunto...a vegades m’acompanya una noia del barri que em tradueix, sobretot quan tenim vistes al metge”.

La resta de famílies coincideixen en el fet que, al principi del procés, la barrera idiomàtica era significativa, però amb el temps gràcies a practicar l’idioma i acudir a cursos de català, entenen prou bé el que se’ls hi expressa i, per tant, hi ha una bona comunicació i fluïdesa a l’hora de conversar amb els docents o altres professionals.

La família YCH i AMR, tenen la preocupació afegida de poder coordinar-se amb l’escola, a causa dels horaris laborals. L’escola mostra flexibilitat i s’adapta a la seva disponibilitat per tal de facilitar-los l’assistència a les reunions o entrevistes de l’escola.

Un altre aspecte rellevant, tot i que es mostra de manera implícita en les respostes de les entrevistes, és la diferència de nivell educatiu de la majoria d’entrevistats. Algunes coincideixen que al seu país d’origen no han rebut uns estudis mínims, especialment la família MIM, la qual ho expressa més explícitament:

“Jo vinc d’un poble, allà ni es parla d’aquestes coses. A la ciutat potser tenen més informació. I si la dona ha estudiat una mica, pot entendre millor tot això” o “Sé que m’ajuden, però em sento com si no tingués prou coneixement per fer-ho bé”.

⁹ Literalment “guanyador del pa”, referint-se a la persona principal que aporta ingressos econòmics a una llar.

Tot i tenir aquesta dificultat afegida, es mostra un esforç per participar i implicar-se en el procés educatiu dels fills.

Finalment, cal destacar que tot i les barreres i dificultats que es troben les famílies, en general, valoren de manera positiva la comunicació amb l'escola. Se senten compresos, escoltats i informats en tot moment, a més, destaquen que hi ha una bona comunicació i coordinació entre escola i serveis externs, demostrant així la importància del treball interdisciplinari. Tanmateix, agraeixen els suports externs rebuts i la gestió d'aquests per part de l'escola, destacant la implicació de l'EAP, CSMIJ, psicòlegs i logopedes.

4.1.3 Dificultats i barreres en el procés educatiu.

En aquest tercer apartat, s'identifiquen els obstacles o dificultats que les famílies troben per accedir, entendre i participar en l'àmbit educatiu i els suports rebuts.

En relació amb els sentiments de judici o acompanyament per part de la família, escola o amics, les famílies en general coincideixen que durant tot el seguiment i procés d'acceptació, s'han sentit acompanyats i sostinguts principalment per l'entorn familiar. Tal com expressa la família YCH:

“Nosaltres, els musulmans, som una comunitat que quan passa alguna cosa dolenta estem molt units, sigui per part de la família o per gent coneguda, quan passa alguna cosa dolenta som els primers a estar, tant pel que és bo i pel que és dolent”.

Aquest relat permet entendre que aquest sentiment d'ajuda i emfatització cap a les persones, forma part de la seva identitat i que mai se sentiran sols en temps difícils.

Cal destacar que no només coincideixen en el fet que la família és el suport principal, sinó que també, en general, han rebut ajuda de l'escola, professionals dels serveis externs i serveis sanitaris. Tanmateix, agraeixen el treball fet amb els seus fills i filles i la implicació de tots els agents que vetllen per un bon procés d'aprenentatge.

Pel que fa a la família MIM, malgrat sentir-se acompanyada i sostinguda durant tot el procés, aquesta expressa el següent:

“L’escola m’ha ajudat molt... m’expliquen les coses. Però també hi ha moments que em sento perduda. A vegades surto d’una reunió pensant que no ho he entès tot. Però mai m’han fet sentir malament. Només que, per dins, jo encara no sé com acceptar-ho del tot”.

Així doncs, no tots se senten acompanyats i sostinguts sinó que hi ha casos com l’anterior, que se senten perduts i confosos, per la falta de comprensió de la informació que se li transmet.

Pel que fa a la influència de la situació econòmica de les famílies en l’educació dels seus fills i filles, en general, les famílies coincideixen en el fet que tot i que alguna vegada s’ha viscut una situació complexa, les famílies han fet un sobre esforç i sacrifici perquè els seus fills i filles no notessin la mancança econòmica ni fossin conscients del que passava i així doncs, no deixar que la situació viscuda afecti en l’educació dels seus fills i filles. Com exposa la família CH:

“Com a pares no hem deixat que sigui un tema que afecti”.

I la família YCH:

“Ens van donar tot el necessari per tirar endavant, no només a la meva germana sinó que a mi i al meu germà també. Mai vaig notar que ens faltés res. Els meus pares van fer un sacrifici gran”.

En resum, tot i que algunes famílies expressen que ho han passat malament, no han fet partícips d’aquesta situació als seus fills. Les respostes exposen que la mancança de recursos econòmics no impedeix, necessàriament, optar per una criança afectiva, educativa i significativa. La família CH expressava:

“... penso que tot i tenir una situació econòmica normal o baixa, aquesta no influeix en l’educació dels fills, al revés, els hi ensenyem valors com ser humils”.

Cal destacar que la majoria, agraeixen que tenen accés a una educació i sanitat pública. Si haguessin viscut i crescut en un altre país (sense aquestes condicions), potser la situació no hauria sigut la mateixa. Tal com expressa la família YCH:

“Si la meva germana hagués nascut en altres circumstàncies o un altre país, hauria sigut molt complicat, perquè primer et demanen els diners i després la tracten”.

Així doncs, gràcies a aquest accés als serveis públics, han pogut rebre una ajuda o recursos externs, fet que els ha permès millorar i reforçar les dificultats econòmiques que han viscut algunes famílies. D'altra banda, convé remarcar que la família AMR, com a mare divorciada que s'encarrega de la criança i sustentació de les filles, i la família MIM, amb un treball mal remunerat, tot i viure en una situació actual bastant complexa, destaquen que gràcies a l'ajuda de l'escola, l'EAP i altres serveis, viuen el procés amb més facilitat, fent possible una intervenció exitosa dels serveis externs.

Per últim, pel que fa a les dificultats més grans per a la inclusió dels fills i filles, i si s'han sentit compresos per l'escola o si han tingut dificultats per accedir als recursos o suports, cal destacar que, en general, les famílies coincideixen en el fet que s'han sentit compresos i informats en tot moment per la comunitat educativa i que al contrari, no han tingut problemes per accedir als recursos o suports.

Amb relació a la inclusió dels fills i filles, s'ha detectat diferents opinions respecte al tema. Per una banda, la família YCH i MIM, expressen que el procés d'inclusió a l'inici ha sigut complex. Segons la família YCH, a la seva filla li va costar fer el procés de canvi de l'escola ordinària a l'escola d'educació especial a causa dels vincles establerts amb els companys i companyes. El canvi gradual va resultar complex per a ella, sobretot a l'hora d'adaptar-se al nou centre. En canvi, la família MIM expressa que la frustració, la intranquil·litat i la desconcentració del seu fill van ser factors que el van afectar en el seu ritme acadèmic a l'escola, tot i que amb l'ajuda dels docents i el treball en conjunt, va millorar el procés d'inclusió. Les famílies CH, AMR i NAJ, coincideixen en el fet que no van tenir dificultats en el procés d'inclusió dels seus fills i filles, ja que des del treball dels centres educatius, s'ha aconseguit que simplificar i facilitar el procés per tal de fer-lo significatiu per l'alumne. Tal com va dir la família AMR:

“No hi ha hagut dificultats, com t’he explicat abans, al revés, en fer el canvi d’escola, la meva filla, va millorar i va començar a interaccionar i socialitzar a poc a poc, amb molt de treball i constància”.

4.1.4 Estratègies familiars i expectatives de futur.

En aquest últim punt, es recullen algunes accions positives que les famílies han identificat com útils per al benestar emocional i escolar dels seus fills i filles, així com les seves expectatives de futur respecte al procés educatiu.

En primer lloc, pel que fa als aspectes que han ajudat als fills i filles dels entrevistats a estar millor a l’escola, s’observen diferents opinions. La família YCH subratlla, per una banda, la importància de l’estima i els vincles afectius de l’escola, com pot ser en aquest cas una amiga. Tanmateix, l’ús de les rutines i hàbits els relaxa i ajuda a estar bé dins de la seva zona de confort.

En relació amb la resta de famílies, convé remarcar que l’ús de la tecnologia de forma limitada o la pràctica d’activitats artístiques són altres estratègies que afavoreixen la regulació emocional dels fills i filles i, per tant, els ajuden a estar bé a l’escola i a afrontar les dinàmiques escolars amb estratègies adequades.

La família MIM destaca que la parla tranquil·la, l’escolta activa i proporcionar-li al seu fill un espai on poder desconnectar, moure’s i descarregar tensió, són tècniques que l’ajuden a poder concentrar-se a l’escola i estar bé.

En general, les famílies assenyalen que els suports externs professionals també són una gran ajuda que ha permès als alumnes gaudir d’un benestar escolar i així poder donar resposta a les seves necessitats educatives.

Quan s’aborda la qüestió de si l’escola s’adapta a les necessitats educatives dels fills i filles, les famílies coincideixen en el fet que s’adapten molt bé. L’escola els hi proporciona eines, recursos i tècniques. A més a més, són bastant flexibles i capaços de cobrir qualsevol necessitat, gràcies als recursos que tenen a l’abast.

L’única proposta de millora que expressa la família MIM és la necessitat d’un referent cultural i lingüístic a l’escola, especialment per fer entendre els informes, comunicacions i conceptes que poden resultar complexos o confosos.

Respecte a les expectatives de futur educatiu expressades per les famílies, totes mostren diferents visions. Tot i això, comparteixen el desig d'una continuïtat formativa dels fills i filles amb una consciència clara de les condicions personals i socials que poden influir en aquest recorregut. Per exemple, la família NAJ vincula l'èxit escolar del seu fill amb el suport obtingut de la psicòloga, ajudant-lo a reforçar la seva motivació i mantenir-lo vinculat al procés educatiu, mentre que la família CH expressa el desig que el seu fill accedeixi a estudis superiors, però mostra una preferència pels cicles formatius, on s'implementa una formació més pràctica i més adaptada al seu entorn i necessitats. Cal destacar que algunes famílies manifesten una preocupació afegida; la influència negativa del barri i la por que amb els anys els seus fills i filles no tinguin una bona orientació.

La família AMR és conscient de la importància de disposar d'uns estudis superiors per accedir a treballs ben remunerats. El seu desig és que la seva filla pugui disposar de les oportunitats que la seva mare no va tenir i així evitar la precarietat laboral que actualment viu. Per una altra banda, les famílies YCH i MIM coincideixen que les seves expectatives se centren en l'autonomia i el benestar personal dels fills i filles. Aquestes famílies representen casos on s'observen situacions més agreujades de diversitat funcional o dificultats d'aprenentatge, en què l'objectiu principal deixa de ser l'assoliment acadèmic i passa a ser la capacitat de viure de manera autònoma i ser autosuficient.

En conclusió, en general les famílies mostren una preocupació evident per la continuïtat i el benestar dels fills i filles, ja sigui per fomentar la seva autosuficiència, fer-los capaços i crítics i motivar-los a tenir un millor futur, tenint en compte i respectant sempre les seves decisions i opinions.

4.2 Interpretació i discussió dels resultats

En aquest apartat es duu a terme l'anàlisi, interpretació i discussió dels resultats obtinguts relacionant-los i contrastant-los amb el marc teòric i els objectius per tal de poder finalment, comprovar la veracitat de la hipòtesi inicial.

Pel que fa a les concepcions i experiències sobre la diversitat funcional, tal com indica Martínez Carracedo (2013), les famílies immigrants d'origen magrebí sovint perceben la discapacitat com un estigma, una prova divina o un tret vinculat a la vergonya.

Segons els resultats obtinguts generalment, tot i que en un primer moment poden aparèixer situacions de neguit i desconexença per part de les famílies, aquestes acaben desenvolupant una bona actitud i afrontant positivament el diagnòstic dels seus fills i filles. Comentaris com la de la família NAJ “*És una amana d’Al·là (benedicció de deu)*” expressen una actitud d’afrontament positiu, on la religió en comptes d’actuar com una barrera d’acceptació és un recurs emocional.

Per una altra banda, El Mouali Samadi (2021) afirma que el contacte amb el sistema educatiu, els suports externs i el context social poden afavorir el canvi de mirada de les famílies vers la diversitat funcional. Els resultats obtinguts exposen a famílies que no només són capaços de reconèixer les dificultats sinó que fins i tot poden apreciar les capacitats dels infants. Tal com expressa la família YCH: “Mai l’hem mirat com una persona discapacitada... també té capacitats que d’altres no tenen.”

Pel que fa a la implicació familiar i participació escolar, segons Carrasco et al. (2009), sovint s’atribueix a les famílies immigrants d’origen magrebi una imatge estereotipada, com a poc participatives en l’educació dels seus fills i filles. Tanmateix, els resultats de la present investigació contradiuen aquesta visió. Les famílies entrevistades mostren una clara voluntat d’implicació i col·laboració amb l’escola. Assenyalant que, tot i les dificultats que poden tenir per motius idiomàtics o manca de temps i coordinació horària, assisteixen a les entrevistes i reunions, a més de fer un seguiment dels deures.

En molts casos, aquesta participació es mostra a través d’estratègies familiars com l’acompanyament d’un familiar per traduir o l’orientació docent.

Amb relació a l’estructura familiar, autors com Ajenjo i Cosp i Blanes Llorens (2008) assenyalen que moltes famílies immigrades conserven una estructura tradicional amb la presència d’un pare, mare i fills. Tot i això, tal com expressa Garreta et al. (2010), dins d’aquest tipus de família, els rols tendeixen a dividir-se de manera que el pare assoleix el paper de sustentador econòmic, mentre que la mare és qui s’implica en la criança i l’acompanyament escolar dels fills i filles. Segons les dades recollides en aquest estudi, tot i que no s’especifica explícitament, es mostra que la majoria d’entrevistes s’han realitzat amb les mares, les quals participen de manera més directa en el procés educatiu dels fills i filles. Aquesta distribució de rols no determina que hi hagi una desvinculació de la figura paterna, sinó que es mostra una distribució basada en el context laboral i cultural de la família.

Aquesta implicació va relacionada amb el que assenyalen Essomba Gelabert et al. (2019), que confirmen que una implicació activa de les famílies té un impacte positiu en el procés d'adaptació escolar i en el desenvolupament dels infants. Així doncs, els resultats obtinguts, mostren que les famílies tenen molt present aquesta relació, i per aquest motiu, valoren positivament la comunicació amb l'escola i suports externs.

Pel que respecte a les dificultats i barreres percebudes, tal com exposa Garreta et al. (2010) en el marc teòric, la llengua, el nivell educatiu baix o les condicions socioeconòmiques condicionen la relació amb l'escola. No obstant això, els resultats obtinguts exposen exemples de famílies que no només reconeixen algunes d'aquestes barreres o dificultats, sinó que, per tal d'evitar la seva desvinculació i amb l'ajuda de serveis i professionals, són capaços d'afrontar de manera activa aquestes limitacions.

Per exemple, la família MIM reconeix sentir-se perduda en algunes reunions, però no per això deixa de mostrar interès per comprendre i participar. Tret que mostra una implicació que va més enllà de les limitacions.

D'altra banda, El Mouali Samadi (2021) defineix que el canvi de mirada de les famílies sobre la discapacitat pot estar relacionat a factors com el grau d'integració, el suport rebut, el nivell educatiu i socioeconòmic. Els resultats obtinguts no coincideixen amb l'afirmació que fa El Mouali Samadi (2021). En general, les famílies mostren que la complexa situació econòmica que algunes famílies viuen no influeix en el procés educatiu dels fills i filles. Al contrari, assenyalen que tot i les dificultats fan un sobreesforç perquè no ho notin, per tal de garantir el seu benestar.

Sobre les expectatives i estratègies familiars, en general les famílies mostren unes expectatives de futur educatiu positives per als seus fills i filles. Algunes assenyalen el desig d'una continuïtat educativa i que aconseguixin una bona formació, mentre que d'altres donen més importància al benestar i a l'autosuficiència.

Bolívar (2006) i Epstein et al. (2002) destaquen la importància de la col·laboració escola-família per a l'èxit educatiu. Els resultats de l'estudi realitzat coincideixen amb aquesta idea, ja que en general totes les famílies tenen expectatives positives que es veuen sostingudes per una bona relació amb l'escola. Aspecte que valoren com a proper i útil.

Com bé indiquen Ferrer Cerdà i Forteza Forteza (2002), moltes famílies immigrades desconeixen els recursos de suport arrossegant fins poc temps abans de la finalització d'etapes vitals aquest desconeixement. En les entrevistes realitzades podem observar com sí que tenen coneixement dels serveis i ajudes disponibles reconeixent el paper de l'escola com a facilitadora d'informació i suport. Així, tot i les dificultats, les famílies es mostren actives i compromeses amb el futur dels seus fills i filles.

La recerca que s'ha dut a terme en aquesta investigació ha permès assolir tant els objectius generals com els específics.

En la recerca de l'assoliment del primer objectiu general, que busca analitzar les concepcions sobre la discapacitat en famílies immigrades amb fills i filles escolaritzats a primària en els centres de Mataró s'obtenen uns resultats que mostren que les famílies no tendeixen a caure en les estigmatitzacions i el rebuig, i, per contra, adopten una actitud d'acceptació i reconeixement de les capacitats dels seus fills i filles.

Els resultats obtinguts en l'assoliment del segon objectiu general exposen que aquestes concepcions no dificulten l'adaptació escolar, i, per contra, l'afavoreixen. Això és gràcies a l'interès que mostren les famílies en el seguiment acadèmic dels seus fills i filles, així com la voluntat de col·laborar amb els centres educatius, malgrat les possibles dificultats (barreres idiomàtiques, desconeixença, etc.).

Pel que fa a l'assoliment dels objectius específics, s'ha pogut constatar que les percepcions són majoritàriament adaptatives i positives (objectiu 1), s'ha identificat un rol actiu de les famílies en el procés d'adaptació (objectiu 2), s'han pogut observar estratègies com l'ús de suports familiars, l'assistència a reunions i la confiança en l'escola (objectiu 3) i s'han detectat dificultats com el desconeixement lingüístic o el nivell socioeconòmic. No obstant això, aquestes no són determinants i sovint són compensades amb voluntat i esforç (objectiu 4).

És per això, que els resultats obtinguts permeten la refutació de la hipòtesi inicial on es plantejava dificultats a l'hora d'acceptar la discapacitat dels seus fills i participar activament en el seu procés educatiu, a causa de barreres culturals, idiomàtiques i creences religioses, fet que afecta l'adaptació escolar dels infants. Lluny d'aquesta afirmació, la recerca mostra que

les famílies no només accepten la condició dels seus fills i filles, sinó que es mostren implicats i actius en la seva educació.

Finalment, com a proposta d'implicació educativa i pautes d'actuació és important que les institucions educatives adoptin una mirada inclusiva i intercultural tenint en compte la diversitat funcional i cultural de l'alumnat i les seves famílies. Per això, per reforçar la relació i el vincle amb les famílies cal promoure espais de participació i activitats compartides. A més a més, incloure la figura de referents lingüístics i culturals contribuiria significativament en la inclusió i la igualtat d'oportunitats.

5. Conclusions

Com a tancament d'aquesta investigació, cal assenyalar que aquesta no ha estat únicament una recerca acadèmica, sinó també una experiència personal molt enriquidora. A l'inici de tot el procés, les expectatives eren baixes i hi havia cert temor, pel fet que el tema de la discapacitat dins de les famílies immigrants d'origen magrebí és especialment delicat. La principal preocupació era que, un cop avançada la investigació, les famílies no se sentissin còmodes participant en les entrevistes, explicant la seva pròpia experiència i compartint opinions sobre aspectes culturals. Per una altra banda, preocupava que el nombre reduït de famílies participants dificultés l'anàlisi de les dades obtingudes. Tot i que finalment han estat cinc famílies entrevistades, les seves aportacions han resultat molt enriquidores, diverses i valuoses. Aquests resultats obtinguts han permès identificar diferents aspectes clau que han donat profunditat i significat al present treball:

En primer lloc, s'ha observat l'actitud positiva d'acceptació i resiliència de les famílies davant el diagnòstic de diversitat funcional, on la religió actua com un suport emocional i no com una barrera, ajudant a enfrontar la situació des d'una mirada esperançadora.

En segon lloc, cal destacar la implicació activa i la voluntat per participar de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i filles, tot i les dificultats i barreres relacionades amb la llengua, la coordinació d'horaris o la manca d'estudis bàsics. A més, s'ha observat que la figura de la mare té un paper molt actiu.

En tercer lloc, s'han detectat diverses estratègies familiars i educatives, com l'ús de rutines, el vincle amb amics, el suport emocional, la col·laboració amb l'escola i el treball amb els serveis externs, afavorint així el benestar i l'adaptació escolar dels fills i filles.

En quart lloc, convé assenyalar les expectatives de futur expressades per les famílies, que no només es mostra una voluntat per la continuïtat acadèmica, sinó que també es prioritza l'autonomia, la felicitat i la inserció social dels fills i filles.

En resum, gràcies a aquests aspectes clau extrets de la investigació, hem pogut comprovar que, tot i les diferències personals i culturals, existeixen uns valors comuns que uneixen aquestes famílies entrevistades i a la vegada desmenteixen molts estereotips i prejudicis.

Pel que fa als objectius assolits, amb relació als generals, l'objectiu 1 (Analitzar les concepcions sobre la discapacitat en les famílies immigrades d'alumnes de primària a Mataró). S'ha assolit amb èxit, ja que s'han identificat creences positives, actituds d'acceptació i recursos emocionals, destacant especialment el paper positiu de la religió. L'objectiu 2 (Estudiar com aquestes influencien el procés d'adaptació escolar i la seva implicació en la integració dels alumnes). També s'ha assolit amb èxit. Les famílies no només mostren interès per implicar-se sinó amb la seva actitud positiva influeixen de manera significativa al procés d'adaptació escolar dels fills i filles.

Tot i haver-se assolit amb èxit els objectius principals marcats a l'inici de la investigació, cal assenyalar que el desenvolupament d'aquest treball ha suposat un repte personal, ja que no totes les famílies han mostrat predisposició a participar en les entrevistes, a causa de la delicadesa del tema abordat. A més, hi ha institucions públiques que, per protegir la confidencialitat de les famílies, tampoc s'han mostrat col·laboratives.

Per últim, arran dels resultats obtinguts en aquest treball, es proposen diferents futures línies de recerca que complementarien la investigació, permeten un aprofundiment del tema abordat. En primer lloc, una proposta seria donar a conèixer la veu dels professionals de l'àmbit educatiu, siguin docents, orientadors, psicòlegs, logopedes, membres de l'EAP, etc. Amb l'objectiu d'explorar la col·laboració amb les famílies immigrades amb fill i filles amb necessitats educatives especials, permet identificar dificultats, estratègies, suports i bones pràctiques des d'una perspectiva professional.

En segon lloc, seria molt interessant ampliar l'estudi a altres col·lectius immigrants de diferents poblacions, per tal d'analitzar les seves implicacions, barreres i concepcions que tenen partint d'altres contextos culturals.

Finalment, des d'una perspectiva personal, cal assenyalar que l'acceptació recent del procés de reagrupament familiar del cas d'un cosí provinent del Marroc dona la possibilitat de fer un seguiment proper del seu procés d'adaptació. Sent una oportunitat valuosa per observar de manera directa el procés d'adaptació de la família i el grau d'inclusió de l'infant en els àmbits educatiu, social i sanitari a Catalunya. Aportant a aquesta recerca una altra mirada més actualitzada i vivencial sobre les percepcions familiars, el nivell d'implicació i les possibles barreres i dificultats que puguin sorgir en el procés educatiu.

6. Referències bibliogràfiques

Ajenjo i Cosp, M., i Blanes Llorens, A. (2008). Les formes familiars i de convivència de la població immigrada. A M. Ajenjo i Cosp et al. (Eds.), *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya* (pp. 17-46). Fundació Bofill.

<https://ddd.uab.cat/record/169721>

Ajuntament de Mataró. (2024, 16 de desembre). *Mataró accentua el creixement de la població i arriba a 131.829 habitants*.

<https://www.mataro.cat/ca/actualitat/noticies/2024/mataro-accentua-el-creixement-de-la-poblacio-i-arriba-a-131-829-habitants>

Alcorà. (s.f.). En *Gran Enciclopèdia Catalana*.

[https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/alcora#:~:text=Llibre%20sagrat%20dels%20musulmans%20que,HUDÀ%20\(guia\)%2C%20etc](https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/alcora#:~:text=Llibre%20sagrat%20dels%20musulmans%20que,HUDÀ%20(guia)%2C%20etc)

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

http://rincondelpaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_investigacion_cualitativa.pdf

Amate, E. A., i Vázquez, A. J. (Eds.). (2006). *Discapacidad: Lo que todos debemos saber*. Pan American Health Organization.

<https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=bnf6zhhwfDQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=evolucion%20concepto+discapacidad&ots=t-Xx7OqhmD&sig=ieKGimOwbHgnJ8UWjK34Olysuw4#v=onepage&q=evolucion%20concepto%20discapacidad&f=false>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>

Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., i Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers*, 126, 2-26.

https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n126/emigrawp_a2007n126p1.pdf

Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible. (2015, 15 de setembre). *Informe sobre els reptes demogràfics de Catalunya a mitjà i llarg termini: Mercat de treball i envelliment*.
https://cads.gencat.cat/web/.content/Documents/Informes/Informe-demografia-5-2015_web.pdf

Consell Escolar de Catalunya. (2019). *La interculturalitat en el sistema educatiu de Catalunya*. Departament d'Educació.
https://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/intercultural/documentacio/Interculturalitat_sistema_educatiu_Catalunya.pdf

Consorci d'Osona de Serveis Socials i Consell Comarcal d'Osona. (2022, desembre). *Pla d'acció comunitària per a la inclusió social 2023-2026* [PLACI].
<https://www.osonaacciosocial.cat/wp-content/uploads/2023/01/PLACI-2023-2026.pdf>

Contribuïdors de Viquipèdia. (2025, 1 de juny). Diversitat funcional. En *Viquipèdia*. Recuperat el 25 de maig de 2025, de
https://ca.wikipedia.org/wiki/Diversitat_funcional#:~:text=Diversitat%20funcional%20%C3%A9s%20u%20terme,discapacitat%22%20o%20%22minusvalidesa%22.

Decret 150/2017 [Generalitat de Catalunya]. De l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. 17 d'octubre de 2017. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 7477.
<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722>

Departament d'Economia i Finances. (2024, 18 de desembre). *Fluxos migratoris*.
<https://economia.gencat.cat/ca/ambits-actuacio/economia-catalana/trets/demografia-capital-huma-benestar/fluxos-migratoris/#caracteristiques-de-la-poblacio-immigrada>

El Mouali Samadi, F. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_673339/fems1de1.pdf

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., i Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2a ed.). Corwin Press.

<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Essomba Gelabert, M. À., Guardiola Salinas, J., Ver, K., i Pozos Pérez, M. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 43-62.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73219/44624>

FEPAMIC. (2019, 31 de gener). *La discapacidad en Marruecos*.

<https://fepamic.org/la-discapacidad-marruecos/>

Ferrer Cerdà, E., i Forteza Forteza, D. (2002). Transició a la vida adulta de les persones amb discapacitat: algunes reflexions i alguns interrogants. *Suports*, 6 (1), 62-72.

<https://raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102049/141981>

Garreta, J., Llevot, N., i Bernad, O. (2010). *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/z/1/d/a/d/u/y/7/v/1560.pdf>

Generalitat de Catalunya. (2024, 8 de novembre). *Serveis integrals d'orientació, acompanyament i suport a la inserció de les persones amb discapacitat o trastorns de la salut mental* [SIOAS].

<https://treball.gencat.cat/ca/ambits/insercio-laboral-rmi-i-discapacitat/discapacitat/serveis-integrals-orientacio-acompanyament-suport-sioas/serveis-integrals-orientacio-acompanyament-insercio/>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (s.f.). *Disseny universal per a l'aprenentatge*.

<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2023, setembre). *Mesures i suports universals per afavorir l'educació inclusiva en el centre educatiu*.

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/mesures-suports-universals-centre-educatiu/mesures-suports-universals-centre-educatiu.pdf>

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Formació Professional. (2025, febrer). *Guia per a l'acompanyament a adolescents i joves amb discapacitat en la formació postobligatòria i la transició a la vida adulta* (1a ed.). Gabinet Tècnic.

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/acompanyament-adolescents-joves-discapacitat/acompanyament-adolescents-joves-discapacitat.pdf>

Generalitat de Catalunya. Serveis Educatius del Ripollès. (2019, 18 de febrer). *Quin és el secret d'un bon mestre per deixar empremta?*

<https://serveiseducatius.xtec.cat/ripolles/general/quin-es-el-secret-dun-bon-mestre-per-deixar-empremta/>

Immigració. (s.f.). En *Gran Enciclopèdia Catalana*.

<https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/immigracio-0>

Institut d'Estadística de Catalunya. (2025a, 27 de febrer). *Població a 1 de gener. Total i estrangera. Catalunya*. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>

Institut d'estadística de Catalunya. (2025b, 27 de febrer). *Població a 1 de gener. Total i estrangera. Catalunya. 2021-2024. Origen geogràfic: Marroc*.

<https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&nac=d228>

Llei 14/2010. Dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. 27 de maig de 2010. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5641.

<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=553898>

López Falcón, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (3), 551-562.

<https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/248441/332565>

Manos Unidas. (2024, 3 de desembre). *Discapacidad en Marruecos, una barrera para la inclusión social y educativa*.

<https://www.manosunidas.org/noticia/discapacidad-marruecos-inclusion-educativa-ni-nos>

Martín Betanzos, J. (s.f.). *Clasificación de la OMS sobre discapacidad*.

<https://agora.xtec.cat/iesmarti-i-pol/wp-content/uploads/usu1292/2013/01/Clasificacion-Discapacidad-OMS.pdf>

Martínez Carracedo, D. (2013). Realidad de la discapacidad intelectual en España y Marruecos. *Trabajo Social Hoy*, 70, 33-54.

<https://doi.org/10.12960/TSH.2013.0014>

Mayo Clinic. (s.f.). *Síndrome de DiGeorge (síndrome de deleció del cromosoma 22q11.2): Síntomes i causes*.

<https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/digeorge-syndrome/symptoms-causes/syc-20353543>

Piqué Simón, B. (2016). *Estratègies i recursos per aconseguir un canvi d'actituds vers la diversitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital

<http://hdl.handle.net/2445/100284>

Redacció. (2024, 27 de setembre). Catalunya és la comunitat autònoma amb més immigrants. *CatalunyaPress*.

<https://www.catalunyapress.cat/article/societat/2024-09-27/5012332-catalunya-comunitat-autnoma-amb-mes-immigrants>

Sant Joan de Déu Serveis Socials Barcelona. (2025). *Acompanyament social i laboral*.

<https://www.sjdserveissocials-bcn.org/ca/accompanyament-social-i-laboral>

Verdugo Alonso, M. Á. (2011). La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. A *Diversa 2011: Atención a la diversidad en el sistema educativo* (pp. 2-14).

Consejería de Educación de la Región de Murcia.

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/mverdugo.pdf>

7. Annexos

Annex A. Model de preguntes de l'entrevista semiestructurada realitzada a les famílies

1. Podeu explicar una mica com és la vostra família? (quants membres sou, qui viu a casa, qui té cura del fill/a, qui pren les decisions importants sobre l'educació dels fills/es, etc.).
2. Com participeu habitualment en la vida escolar del vostre fill/a? (Reunions, seguiment de deures, activitats escolars, exàmens, etc.).
3. Com us ha afectat, com a família, saber que el vostre fill/a té una (discapacitat/dèficit/trastorn) Quines emocions vau sentir? Com ho vau gestionar com a família?
4. Ha canviat alguna cosa en la vostra vida familiar des que us vau assabentar de la notícia? En quins aspectes?
5. Què enteneu vosaltres per "discapacitat/dèficit/trastorn"? Com ho vau entendre quan us ho van explicar?
6. Com creieu que es viu la discapacitat dins la vostra comunitat? Penseu que s'entén i s'accepta fàcilment? Hi ha estigma? Totes les famílies marroquines pensen igual o heu conegut casos diferents?
7. Hi ha diferències en funció del lloc d'origen (nord/sud del Marroc, rural/urbà), nivell d'estudis o religió?
8. Us heu sentit jutjats o acompanyats per altres persones (família, veïns, amic, professionals, etc.)?
9. Com creieu que influeix la vostra situació econòmica en l'educació del vostre fill/a?
10. Quines dificultats (si n'hi ha) trobeu com a família a l'hora de participar en l'escola? La llengua és una barrera? Teniu temps de participar-hi? Us sentiu còmodes parlant amb els mestres/as? Us afecta el nivell d'estudis?
11. Quines són les dificultats més grans per a la inclusió del vostre fill/a? Us sentiu compresos per l'escola? Heu tingut problemes per accedir als recursos o suports?
12. Quines coses han ajudat o ajudarien al fet que el vostre fill/a estigui millor a l'escola? Hi ha coses que han funcionat bé? Què us agradaria que canviés? Creieu que l'escola s'adapta bé a les seves necessitats?

13. Què espereu per al futur educatiu del vostre fill/a? Què vol dir per vosaltres que “li vagi bé” a l’escola? Us agradaria que tingués continuïtat i estudies més endavant? O preferiu que després de l'ESO treballi?
14. Com valoreu la comunicació amb l’escola? Us sentiu escoltats, informats i tinguts en compte? Com es podria millorar aquesta comunicació?
15. Com influeixen les vostres creences, valors, tradicions culturals i religió en la manera com veieu l’educació i la discapacitat?
16. Hi ha alguna cosa més que us agradaria compartir sobre la vostra experiència?

Annex B. Document de consentiment per la recollida i l'ús de dades de les famílies entrevistades



Facultat d'Educació
Grau Educació Primària
Curs 2024-2025

Consentiment per la recollida i l'ús de dades en la realització de TFG

Benvolgudes i benvolguts,

Per la present els informem que l'alumna es troba en fase d'elaboració del Treball de Final de Grau d'Educació Primària, per la qual cosa realitza una recollida de dades en diversos centres educatius o entre persones que voluntàriament es presten a col·laborar en la seva investigació.

En virtut de la Llei orgànica 3/2018 del 5 de desembre, sobre protecció de dades i garantia dels drets digitals, el tractament de les dades recollides serà absolutament confidencial, i només l'alumna hi tindrà accés directe, mentre que la tutora el podrà tenir en moments puntuals únicament i exclusivament amb fins relatius a la seva funció de tutorització.

Així mateix, en la redacció del treball serà anonimitzada qualsevol informació sensible per tal de protegir la identitat de les persones participants en la investigació en qualitat d'informants o persones enquestades.

Perquè així quedi establert, firmen aquest document les parts interessades.

Tutora UB

Alumna

Voluntari/ària

[Nom complet, DNI i mail]

[Nom complet alumna, DNI i mail]

[Nom complet]

Barcelona, 31 de març de 2025.