



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

Pla de millora de l'àmbit social d'un centre educatiu:

La col·laboració escola–família com a
eina per afavorir el desenvolupament
integral dels infants d'educació
infantil i primària

Paloma Martínez Martínez
Doble Titulació d'Educació Infantil i Primària
Curs 2025-2026
URV Campus Terres de l'Ebre

Índex

1. Introducció.....	3
2. Marc teòric.....	4
2.1. Desenvolupament integral dels infants: una perspectiva ecològica i sistèmica.....	4
2.2. Aprenentatge social: teoria, evidència i implicacions educatives.....	6
2.3. Aprenentatge dialògic: fonaments teòrics i pràctica educativa transformadora.....	9
2.4. Intel·ligència emocional i competència socioemocional: fonaments i aplicacions educatives.....	11
2.5. Necessitat de progrés social: educació, desigualtat i justícia educativa.....	13
2.6. La participació de les famílies: models teòrics, evidència empírica i obstacles estructurals.....	15
2.7. El rol del docent com a mediador social i agent de canvi.....	16
2.8. Cap a una escola oberta a la comunitat: síntesi integradora.....	16
2.9. Aplicació de les teories al centre escolar: de la recerca a la pràctica educativa.....	17
2.9.1. Del model ecològic a l'organització del centre.....	18
2.9.2. De l'aprenentatge social a la gestió de l'aula i la formació de famílies.....	19
2.9.3. De l'aprenentatge dialògic a les actuacions educatives d'èxit.....	20
2.9.4. De la teoria de l'aferrament i la motivació a la creació de clima escolar positiu...	22
2.9.5. De la justícia educativa a les polítiques i pràctiques d'inclusió real.....	23
2.9.6. De l'educació socioemocional a la pràctica transversal al currículum.....	24
2.9.7. Cap a un model integrat d'escola i comunitat.....	25
3. Marc normatiu.....	27
3.1. Llei d'Educació de Catalunya (LEC).....	27
3.2. Decret 150/2017, de l'atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu..	28
3.3. Normativa de curs: Resolució d'inici de curs.....	28
3.4. Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.....	29
3.5. Marc legal social: Llei 19/2020 d'igualtat de tracte i no-discriminació.....	30

3.6. Marc normatiu estatal: LOMLOE i els seus principis sobre convivència i benestar..	30
3.7. Síntesi: el marc normatiu com a fonament i legitimació del pla de millora.....	31
4. Desenvolupament del projecte.....	32
4.1. Objectius.....	32
4.2. Estratègies.....	33
4.2.1. Primera estratègia - Comunicació fluida i bidireccional entre escola i família..	33
4.2.2. Segona estratègia - Comunicació fluida i bidireccional entre escola i família..	34
4.2.3. Tercera estratègia - Formació de famílies en educació socioemocional.....	34
4.2.4. Quarta estratègia - Educació socioemocional transversal al currículum.....	34
4.2.5. Cinquena estratègia - Creació d'espais comunitaris de trobada i de diàleg.....	34
4.3. Integració en el currículum.....	35
4.4. Activitats i temporalització.....	36
4.4.1. Curs 1 (2025-2026): Sensibilització, diagnòstic i primeres actuacions.....	36
4.4.2. Curs 2 (2026-2027): Consolidació i ampliació de les actuacions.....	39
4.4.3. Curs 3 (2027-2028): Aprofundiment i transformació cultural.....	42
4.4.4. Curs 4 (2028-2029): Consolidació, avaluació global i sostenibilitat.....	44
4.5. Implicació de la comunitat educativa.....	48
4.6. Indicadors i sistema d'avaluació del pla de millora.....	49
4.6.1. La cultura avaluativa com a motor del canvi.....	49
4.6.2. Etapes de l'avaluació.....	50
4.6.3. Avaluació de l'impacte: metodologia i indicadors.....	52
4.6.4. Anàlisi DAFO de cloenda i recomanacions.....	54
4.6.5. Responsables, temporització i difusió de l'avaluació.....	55
5. Conclusions.....	56
5.1. La coherència entre teoria i pràctica.....	56
5.2. La relació escola-família com a eix de la justícia educativa.....	57
5.3. L'aprenentatge dialògic com a marc pedagògic transformador.....	58
5.4. El paper de l'educació emocional en el desenvolupament integral.....	59
5.5. El marc normatiu com a fonament i oportunitat.....	60

5.6. La sostenibilitat i els reptes de la implementació.....	61
5.7. El procés de l'elaboració del TFG i el creixement professional.....	62
6. Bibliografia.....	64

1. Introducció

El present Treball de Fi de Grau individual s'emmarca dins del Projecte Educatiu de Centre del CEIP Pavira, una escola pública fictícia dissenyada col·lectivament amb la voluntat d'oferir una educació inclusiva, equitativa i orientada al desenvolupament integral dels infants. El centre concep l'educació com una tasca compartida entre escola, famílies i entorn, i fonamenta la seva actuació en valors com la convivència, la participació, la corresponsabilitat educativa i el benestar emocional de l'alumnat.

Tot i que el projecte de centre estableix unes bases sòlides en relació amb la participació de les famílies i la promoció d'un clima escolar positiu, es detecta la necessitat de reforçar i sistematitzar les estratègies compartides entre escola i família en l'àmbit social i emocional. En aquest sentit, el desenvolupament social dels infants esdevé un element clau per garantir una educació integral, especialment en un context escolar caracteritzat per la diversitat sociocultural i la importància de la cohesió comunitària.

A partir d'aquesta necessitat, aquest treball planteja el disseny d'un pla de millora de l'àmbit social del centre, centrat en la col·laboració escola-família com a eina fonamental per afavorir el desenvolupament social i emocional dels infants d'educació infantil i primària. El projecte pretén contribuir a la millora del benestar, la convivència i la participació activa de tota la comunitat educativa, en coherència amb els principis i objectius recollits en el Projecte Educatiu de Centre.

2. Marc teòric

A continuació es desenvolupa el marc teòric que fonamenta el present pla de millora. S'analitzen els principals referents científics i pedagògics en relació amb el desenvolupament integral dels infants, l'aprenentatge social i l'aprenentatge dialògic, la intel·ligència emocional, la necessitat de progrés social i la participació de les famílies en l'educació. Tot el conjunt configura un marc conceptual sòlid i coherent que justifica i orienta les actuacions proposades.

2.1. Desenvolupament integral dels infants: una perspectiva ecològica i sistèmica

El concepte de desenvolupament integral dels infants ha evolucionat considerablement al llarg de les darreres dècades, passant d'una concepció centrada exclusivament en el progrés cognitiu i acadèmic cap a una comprensió molt més àmplia que incorpora les dimensions emocional, social, física, moral i creativa com a elements indisociables del creixement humà. Aquesta perspectiva holística reconeix que l'infant no es desenvolupa en el buit, sinó en interacció permanent amb les contextos que l'envolten, i que la qualitat d'aquestes interaccions és determinant per a la seva trajectòria vital.

El referent teòric més influent en aquesta visió sistèmica és el model bioecològic proposat per Urie Bronfenbrenner, que en la seva formulació original (Bronfenbrenner, 1979) va plantejar en el desenvolupament humà s'explica a partir de la interacció entre l'individu i una sèria de sistemes concèntrics: el microsistema, que inclou els entorns immediats com la família o l'escola; el mesosistema, que representa les relacions entre aquests entorns; l'exosistema, format per contextos que afecten l'infant indirectament com el treball dels progenitors o les polítiques socials; i el macrosistema, que recull els valors culturals, les ideologies i les estructures socials de la societat. Anys més tard, en col·laboració amb Morris, Bronfenbrenner va revisar i ampliar el model per incloure la dimensió temporal -el cronosistema- i per posar èmfasi en els processos proximals com a mecanismes clau del desenvolupament (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Els processos proximals fan referència a les

interaccions recurrents, progressivament més complexes, que l'infant manté amb persones, objectes i símbols del seu entorn immediat al llarg del temps. Quan aquests processos es produeixen en condicions de continuïtat, reciprocitat i afecte, el seu impacte sobre el desenvolupament és profund i durador.

Des d'aquesta perspectiva, tant la família com l'escola constitueixen micro sistemes fonamentals, i la relació entre tots dos - el mesosistema - té un paper estructural en el procés educatiu. Quan família i escola comparteixen valors, expectatives i estratègies coherents l'infant experimenta una continuïtat de contextos que reforça el seu benestar i facilita l'aprenentatge. Per contra, quan existeix discontinuïtat o desconexió entre ambdós entorns, l'infant es veu obligat a navegar entre sistemes de referència contradictoris, cosa que pot generar inseguretat, confusió identitària i dificultats d'adaptació (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Aquesta discontinuïtat és especialment perjudicial durant les transicions educatives -com l'entrada a l'educació infantil o el pas a la primària- moments en els quals la coordinació entre la família i l'escola és particularment necessària per garantir una adaptació positiva.

En la mateixa línia, Shonkoff i Garner (2012), en una revisió exhaustiva de la neurociència del desenvolupament primerenc, han demostrat que les experiències viscudes durant els primers anys de vida modelen literalment l'arquitectura del cervell. Les connexions neuronals que es formen durant la infància com a resposta a les interaccions amb els adults de referència estableixen les bases dels sistemes d'aprenentatge, de resposta a l'estrès i de regulació emocional que operaran al llarg de tota la vida. Quan un infant creix en un entorn caracteritzat per l'estrès tòxic -és a dir, per l'exposició prolongada i intensa a adversitats sense el suport adequat d'adults protectors- els sistemes cerebrals de resposta a l'estrès es veuen permanentment alterats, cosa que compromet el seu desenvolupament cognitiu, emocional i social. Això implica que invertir en la qualitat dels entorns educatius i relacionals durant la infància no és únicament una qüestió pedagògica, sinó una necessitat de salut pública i de justícia social.

Cal destacar també la contribució fonamental de Vygotsky (1978) i el seu concepte de zona de desenvolupament proper, que estableix que l'infant aprèn allò que encara no és capaç de fer de manera autònoma quan compta amb el suport d'un adult o d'un igual més competent. Aquesta idea és fonamental per entendre per què la coordinació entre escola i família és tan important: si els adults de referència de l'infant -tant els docents com els progenitors- treballen de manera coherent i complementària, la zona de desenvolupament proper s'amplia i l'infant pot assolir fites que d'una altra manera estarien fora del seu abast. Quan, en canvi, els missatges educatius que rep l'infant en un i altre context són contradictoris o descoordinats, es produeix una fragmentació dels suports que dificulta el progrés i pot generar en l'infant la sensació que les expectatives que té sobre ell el seu entorn, no són consistents ni fiables.

Vygotsky (1978) també va posar l'accent en el paper del llenguatge com a instrument mediador del pensament i de l'aprenentatge. Per aquest autor, el pensament superior -la capacitat de raonament abstracte, de planificació i d'autoregulació- es desenvolupa en el primer pla interpsicològic, és a dir, en la interacció social amb els altres, i posteriorment es va internalitzant fins a convertir-se en una capacitat individual. Això significa que la qualitat del diàleg que l'infant manté amb els adults de referència -tant a casa com a l'escola- és un factor determinant per al seu desenvolupament cognitiu i emocional. Una família que dialoga amb els seus fills, que els escolta, que els ajuda a posar paraules a les seves emocions i que els implica en les decisions de la vida quotidiana, contribueix directament al desenvolupament de les seves competències cognitives i socioemocionals.

2.2. Aprenentatge social: teoria, evidència i implicacions educatives

L'aprenentatge social és un dels conceptes centrals de la psicologia educativa contemporània i constitueix un dels fonaments teòrics més sòlids per justificar la importància de la col.laboració escola-família. La seva formulació clàssica es deu a Albert Bandura (1977), qui va demostrar experimentalment que els infants aprenen no només a través de la pròpia experiència directa, sinó també per observació i imitació dels models que els envolten. El seu model d'aprenentatge observacional estableix que perquè una conducta observada

s'incorpori al repertori de l'infant cal que es donin quatre processos: l'atenció al model, la retenció en la memòria de la conducta observada, la reproducció motora i la motivació per repetir-la. La motivació, en particular, depèn en gran mesura del reforç vicari, és a dir, de l'observació de les conseqüències que la conducta té per al model.

Aquesta teoria té implicacions de gran abast per a l'educació. Si els infants aprenen observant models, aleshores els adults que formen part del seu entorn -docents, progenitors, germans i germanes grans, figures comunitàries- exerceixen una gran influència educativa profunda i constant, molt més enllà de les situacions d'ensenyament formal. En conseqüència, la coherència entre els models que ofereix l'escola i els que ofereix la família és un factor decisiu per al desenvolupament de valors, actituds i habilitats socials. Quan un infant observa que els adults del seu entorn valoren l'educació, resolen els conflictes de manera dialogada i mostren respecte per les normes de convivència, incorpora aquests patrons de manera natural i progressiva. Quan, en canvi, els models observats en un i altre context són contradictoris, l'infant pot experimentar confusió i dificultats per construir una identitat i un sistema de valors coherents (Bandura, 1986).

En una evolució posterior de la seva teoria, Bandura (1997) va introduir el concepte d'autoeficàcia, que fa referència a la creença d'una persona en la seva pròpia capacitat per executar les accions necessàries per assolir uns determinats resultats. La recerca ha demostrat de manera consistent que l'autoeficàcia és un dels predictors més potents del rendiment acadèmic i del benestar emocional dels infants, i que es construeix principalment a través de quatre fonts: les experiències d'èxit prèvies, l'aprenentatge vicari, la persuasió social -és a dir, el missatge dels adults de referència que l'infant és capaç- i l'estat fisiològic i emocional. Quan família i escola treballen de manera coordinada per transmetre missatge consistents de confiança en les capacitats de l'infant, es potencia de manera significativa el desenvolupament de la seva autoeficàcia, la qual cosa té efectes positius en cascada sobre la motivació, la persistència davant les dificultats i els resultats acadèmics.

Paral·lelament, la teoria del vincle afectiu o d'aferrament, inicialment formulada per Bowlby (1969) i posteriorment desenvolupada per Ainsworth et al. (1978), aporta una perspectiva complementària i fonamental. Segons aquesta teoria, els infants necessiten establir vincles afectius segurs amb les seves figures de referència per poder explorar el món amb confiança, regular les seves emocions i desenvolupar relacions socials saludables. La seguretat del vincle afectiu no és, per tant, una condició prèvia i separada de l'aprenentatge, sinó que n'és la base neurofisiològica. Un infant que no se sent segur emocionalment no pot posar tots els seus recursos cognitius al servei de l'aprenentatge, perquè part d'ells estan ocupats en la gestió de l'ansietat i la incertesa (Siegel, 2012).

En el context escolar, la teoria de l'aferrament s'ha traduït en el concepte de vincle escola-alumne, que fa referència a la qualitat de la relació afectiva entre l'infant i els seus docents. Pianta (1999) ha demostrat que els infants que estableixen relacions positives, càlides i de confiança amb els seus mestres presenten millors resultats acadèmics, més competència social i menys problemes de conducta. En la intersecció entre família i escola, la recerca de Rimm-Kaufman i Pianta (2000) ha mostrat que la qualitat de la comunicació entre progenitors i docents és un predictor significatiu de l'adaptació escolar dels infants, especialment en les transicions educatives.

La teoria de la motivació de Deci i Ryan (1985), coneguda com a teoria de l'autodeterminació, aporta un altre element teòric rellevant per comprendre la importància de la col·laboració escola-família. Segons aquesta teoria, la motivació intrínseca -aquella que neix del propi interès i del gaudir de l'activitat- depèn de la satisfacció de tres necessitats psicològiques bàsiques: la competència, l'autonomia i la vinculació. La vinculació, és a dir, el sentiment de sentir-se connectat i estimat per les persones significatives del seu propi entorn, és particularment rellevant en el context educatiu, perquè els infants que se senten vinculats tant als seus docents com a les seves famílies presenten nivells més alts de motivació intrínseca i d'implicació en l'aprenentatge.

2.3. Aprenentatge dialògic: fonaments teòrics i pràctica educativa transformadora

L'aprenentatge dialògic representa un dels marcs conceptuals més rellevants i innovadors de la pedagogia contemporània, i constitueix un dels pilars teòrics sobre els quals es fonamenta el pla de millora proposat en aquest treball. Els seus fonaments es troben en les aportacions de diverses tradicions del pensament educatiu i social del segle XX, especialment en l'obra de Paulo Freire, Jürgen Habermas i Lev Vygotsky, i han estat sistematitzats i desenvolupats en el context de la recerca educativa per Ramón Flecha i el grup CREA de la Universitat de Barcelona (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008).

Paulo Freire (1970) va ser el primer a articular de manera sistèmica la crítica a la concepció bancària de l'educació, en la qual el docent diposita coneixements en un alumnat passiu, i a proposar en el seu lloc una pedagogia dialògica en la qual l'aprenentatge es produeix en i a través del diàleg entre iguals. Per a Freire, el diàleg autèntic no és simplement una metodologia pedagògica, sinó un acte polític i emancipador, perquè reconeix la humanitat i la capacitat de reflexió crítica de totes les persones, independentment del seu nivell educatiu formal. L'educació dialògica de Freire parteix de la realitat viscuda dels educands, dels seus coneixements previs i de les seves experiències, i les utilitza com a punt de partida per a la construcció col·lectiva de nou coneixement. Aquesta perspectiva és particularment rellevant en el context de la participació familiar, perquè trenca la jerarquia implícita que sovint existeix entre professionals de l'educació i famílies.

Freire (1970) va introduir el concepte de praxis per referir-se a la unitat inseparable entre reflexió i acció. Per a ell, no n'hi ha prou amb reflexionar sobre la realitat; cal transformar-la. Aplicat al context educatiu, això implica que la participació de les famílies en la vida escolar no pot limitar-se a la recepció d'informació sobre els seus fills, sinó que ha de conduir a una acció transformadora que millori les condicions d'aprenentatge i de convivència del centre. El pla de millora proposat en aquest treball s'inscriu en aquesta visió freireana de l'educació com a pràctica de llibertat i de transformació social.

Jürgen Habermas (1987), des de la filosofia social, va aportar la distinció entre l'acció comunicativa -orientada a l'enteniment mutu a través d'arguments racionals i en condicions d'igualtat- i l'acció estratègica -orientada a l'obtenció d'un resultat o a la influència sobre l'altre. Habermas argumenta que les societats democràtiques es constitueixen i es reproduïxen a través de l'acció comunicativa, i que qualsevol sistema -inclòs el sistema educatiu- tendeix a colonitzar el món de la vida quan substitueix el diàleg per relacions de poder asimètriques. En el context educatiu, això implica que les relacions entre escola i família han d'estar fonamentades en el diàleg igualitari, el respecte mutu i la construcció conjunta de significats, i no en la transmissió unidireccional d'informació des d'una institució que sap cap a unes famílies que han d'acatar.

A partir d'aquestes bases filosòfiques i de la teoria de Vygotsky sobre la zona de desenvolupament proper, Flecha (1997) va formular els set principis de l'aprenentatge dialògic: el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la transformació, la dimensió instrumental, la creació de sentit, la solidaritat i la igualtat de diferències. Cadascun d'aquests principis té implicacions concretes per al disseny de pràctiques educatives inclusives i transformadores.

El principi del diàleg igualitari estableix que les intervencions en les converses s'han de valorar per la validesa dels arguments i no per la posició de poder de qui les emet. Aplicat a la relació escol-família, això significa que l'opinió d'una mare o pare que no ha completat l'educació secundària obligatòria té el mateix valor en el diàleg educatiu que la d'una persona amb estudis universitaris, si els arguments que aporta es fonamenten en l'experiència i en la preocupació pel benestar del seu fill. El principi de la intel·ligència cultural reconeix que totes les persones disposen de capacitats i d'intel·ligències diverses -acadèmica, pràctica, comunicativa- que s'han de posar al servei de l'aprenentatge col·lectiu.

Aubert et al. (2008) han documentat de manera extensa la implementació d'aquests principis en el model de comunitats d'aprenentatge, que s'ha estès a centenars de centres educatius de tot l'estat espanyol i de diversos països llatinoamericans. Les comunitats d'aprenentatge es basen en la idea que tots

els membres de la comunitat -docents, famílies, voluntaris, entitats del barri- poden contribuir a la millora dels aprenentatges i de la convivència si se'la implica de manera activa i dialògica. Les actuacions educatives d'èxit han estat àmpliament investigades i han mostrat resultats positius i consistents en termes de millora del rendiment acadèmic, reducció de l'absentisme, millora del clima escolar i augment de la participació familiar (García-Carrión et al., 2020)

Els grups interactius constitueixen una de les actuacions educatives d'èxit més emblemàtiques de les comunitats d'aprenentatge. Consisteixen en la divisió de l'aula en els petits grups heterogenis que realitzen activitats diverses amb la supervisió d'un adult voluntari -que pot ser una família, un membre de la comunitat o un altre docent. La recerca de Valls et al. (2008) ha demostrat que els grups interactius milloren de manera significativa tant el rendiment acadèmic com les relacions entre iguals i la participació de les famílies en la vida del centre. A més, la participació en grups interactius té un efecte transformador sobre les pròpies famílies voluntàries, que solen referir un increment de la seva confiança, de la seva autoestima i del seu sentiment de pertinença a la comunitat educativa.

Les tertúlies dialògiques literàries, per la seva banda, conviden famílies, docents i alumnat a llegir i a comentar conjuntament obres de la literatura clàssica universal a partir dels principis del diàleg igualitari. La recerca ha mostrat que aquesta pràctica no solament millora la comprensió lectora i la competència lingüística dels infants, sinó que transforma les relacions entre adults i infants, i entre escola i família, en mesura que visibilitza les capacitats de les famílies i les situa en una posició de contribució activa al procés educatiu (Soler, 2015).

2.4. Intel·ligència emocional i competència socioemocional: fonaments i aplicacions educatives

El concepte d'intel·ligència emocional va ser introduït per Salovey i Mayer (1990) per fer referència a la capacitat de percebre, valorar i expressar les emocions de manera precisa; d'accedir i generar sentiments que facilitin el

pensament; de comprendre les emocions i el coneixement emocional; i de regular les emocions per promoure el creixement emocional i intel·lectual. Posteriorment, Goleman (1995) va popularitzar el concepte amb la seva obra *Emotional Intelligence*, en la qual argumentava que la intel·ligència emocional era tan important com el coeficient intel·lectual per a l'èxit personal i professional, i que podria ser ensenyada i apresada. Tot i que alguns aspectes del model de Goleman han estat criticats per la seva manca de rigor psicològic (Mayer et al., 2008), la seva contribució a la conscienciació sobre la importància de les emocions en l'educació ha estat innegable.

El marc conceptual de referència en l'educació socioemocional és el proposat per CASEL (2020), que identifica cinc dominis de competència socioemocional: l'autoconsciència, l'autogestió, la consciència social, les habilitats relacionals i la presa de decisions responsable. CASEL subratlla que el desenvolupament d'aquestes competències no depèn exclusivament de la intervenció escolar, sinó que requereix la coherència i la col·laboració entre tots els entorns en els quals es desenvolupa l'infant, i en particular entre l'escola i la família.

La metaanàlisi de Durlak et al. (2011), que va analitzar 213 programes d'aprenentatge socioemocional en escoles de tot el món, va concloure que els alumnes participants presentaven una millora significativa en les seves competències socials i emocionals, una reducció del 24% en els problemes de conducta i un increment del rendiment acadèmic de l'11% en comparació amb els grups de control. Aquests resultats indiquen que el treball explícit de les competències socioemocionals a l'escola té un impacte mesurable i durador, que va molt més enllà del benestar immediat dels infants.

Morris et al. (2017), en una revisió sistemàtica de la literatura sobre el paper de la criança en el desenvolupament emocional, van identificar tres mecanismes principals a través dels quals les pràctiques parentals influeixen en la competència emocional dels infants: la socialització directa, el modelatge i la qualitat del sistema familiar en el seu conjunt. Aquests tres mecanismes operen de manera interactiva i es veuen influenciats per factors contextuais com l'estrès econòmic, el suport social i la qualitat de la relació de parella.

Jones i Doolittle (2017) subratllen que la integració de l'aprenentatge socioemocional en el projecte educatiu de centre, de manera sistemàtica i transversal, és la condició que fa possible un impacte real i sostingut. No és suficient amb oferir tallers puntuals d'habilitats socials; cal que l'educació socioemocional impregni la cultura organitzativa del centre, les relacions entre docents i alumnes, les pràctiques d'avaluació i la implicació de les famílies.

En aquest sentit, la col.laboració escola-família no és un element perifèric del pla de millora, sinó el seu eix vertebrador.

2.5. Necessitat de progrés social: educació, desigualtat i justícia educativa

La col.laboració escola-família no pot entendre's al marge del context social en el qual es produeix. Les desigualtats socials, econòmiques i culturals que existeixen en la societat es reproduïxen en els sistemes educatius i condicionen de manera profunda les possibilitats de participació de les famílies en l'educació dels seus fills. Per tant, qualsevol pla de millora orientat a reforçar la relació escola-família ha de partir d'una anàlisi crítica de les condicions estructurals que faciliten o impedeixen aquesta participació, i ha de dissenyar estratègies que actuïn sobre aquestes condicions i no solament sobre els individus.

La recerca internacional sobre les desigualtats educatives ha documentat de manera consistent que el nivell socioeconòmic i el capital cultural de les famílies són dos dels predictors més potents del rendiment acadèmic dels infants (Hattie, 2009). La noció de capital social de Bourdieu (1986) és especialment il.luminadora: les famílies amb menys recursos econòmics i culturals disposen sovint també de xarxes socials més febles, cosa que limita el seu accés a la informació, als suports i a les oportunitats que podrien compensar els seus desavantatges inicials.

En el context específic del barri de Sant Pere i Sant Pau, on s'ubica el CEIP Pavira, aquesta reflexió és particularment pertinent. Com recull el Projecte Educatiu de Centre, el barri es caracteritza per una renda mitjana per sota de la

mitjana de la ciutat, una taxa significativa de treballadors en sectors de baixa qualificació, una presència important de famílies d'origen immigrant i una proporció rellevant de persones grans amb ingressos precaris. Aquesta realitat social configura un context en el qual les desigualtats educatives poden manifestar-se de manera especialment intensa, i en el qual la col.laboració escola-família esdevé una eina no només pedagògica, sinó de justícia social.

Des d'una perspectiva de justícia educativa, Fraser (2008) proposa un marc tridimensional que distingeix entre redistribució -l'accés equitatiu als recursos materials-, reconeixement -el respecte i la valoració de les identitats i les cultures diverses- i representació -la participació en les decisions que afecten la pròpia vida. Aplicat al context escolar, aquest marc implica que la participació real de les famílies en la vida del centre no és solament una qüestió de recursos i temps, sinó també de reconeixement cultural i de representació en les estructures de decisió. Les famílies que perceben que la seva cultura, la seva llengua i les seves experiències no són valorades pel centre educatiu tendiran a distanciar-se, independentment dels recursos materials de què disposin (Crozier i Davies, 2007).

Lareau (2011), en el seu estudi etnogràfic sobre les pràctiques de criança en famílies de diferent classe social, va identificar dos models clarament diferenciats: el de la criança concertada, propi de les classes mitjanes i altes, en el qual els progenitors participen activament en l'educació dels seus fills i transmeten als infants un sentit de dret i capacitat d'agència; i el de l'assoliment del creixement natural, propi de les classes treballadores i populars, en el qual els progenitors confien en les institucions i es mostren més distants de la vida escolar. Lareau argumenta que cap d'aquests models és intrínsecament superior, però que el sistema educatiu afavoreix sistemàticament el primer, cosa que genera un desavantatge estructural per als infants de famílies de menys recursos.

Comer (2004), amb el seu model de desenvolupament escolar, va demostrar que quan les escoles involucren activament les famílies i la comunitat en la presa de decisions i en el disseny de les experiències educatives, els resultats dels infants milloren de manera significativa, especialment en contextos d'alta

vulnerabilitat social. El seu model es basa en tres principis: la col.laboració, el consens i el no-judici.

2.6. La participació de les famílies: models teòrics, evidència empírica i obstacles estructurals

La participació de les famílies en l'educació dels seus fills ha estat objecte d'una extensa recerca durant les darreres dècades. El model de sis tipus d'implicació familiar proposat per Epstein (2011) és el referent teòric més citat en aquest àmbit. Epstein distingeix entre la criança, la comunicació, el voluntariat, l'aprenentatge a casa, la presa de decisions i la col.laboració comunitària, i argumenta que una implicació familiar completa ha d'incloure els sis tipus, adaptats a les característiques i necessitats de les seves famílies.

La metaanàlisi de Wilder (2014), que va revisar 34 estudis sobre la relació entre implicació parental i rendiment acadèmic, va concloure que existeix una relació positiva i consistent entre ambdues variables, independentment del nivell socioeconòmic, l'etapa educativa o la definició concreta de participació familiar utilitzada. La revisió de Goodall i Montgomery (2014) matisa aquests resultats assenyalant que les formes més profundes d'implicació -com la participació en la presa de decisions o la col.laboració en activitats d'aprenentatges- tendeixen a tenir un efecte més gran que les més superficials.

Quant als obstacles per a la participació familiar, Crozier i Davies (2007) han documentat que les famílies de classe treballadora i les d'origen immigrant experimenten sovint la relació amb l'escola com a intimidant i distant, i que la seva manca de participació no respon a una manca d'interès pel benestar dels seus fills, sinó a la percepció que l'escola és un territori aliè. Per trencar aquestes barreres, Pushor (2012) proposa un canvi de paradigma que passi de la implicació parental a l'associació escola-família, en la qual ambdues parts contribueixen de manera equitativa i complementària.

Li et al. (2024) han portat evidència empírica recent sobre els mecanismes a través dels quals la participació familiar influeix en el desenvolupament socioemocional dels infants. En un estudi longitudinal, van demostrar que

l'efecte de la implicació familiar sobre el benestar emocional dels infants es produeix principalment a través del compromís escolar com a variable medidora: les famílies que participen activament en l'educació dels seus fills incrementen el sentiment de pertinença i la motivació intrínseca d'aquests envers l'escola, cosa que al seu entorn millora les seves competències socioemocionals i el seu rendiment acadèmic.

2.7. El rol del docent com a mediador social i agent de canvi

En el context d'una escola compromesa amb la justícia social i la participació de les famílies, el rol del docent va molt més enllà de la transmissió de coneixements disciplinaris. El docent es converteix en un mediador social, en un facilitador del diàleg entre escola i famílies, i en un agent de canvi que contribueix a transformar les condicions d'aprenentatge i de convivència del centre.

Cohran-Smith (2009) han defensat la idea del docent com a pràctic reflexiu i investigador de la pròpia pràctica, que és capaç d'analitzar críticament les seves actuacions, d'identificar-ne els efectes sobre l'alumnat i les famílies, i de modificar-les en conseqüència. Ainscow et al. (2012) han argumentat que la millora escolar sostenible depèn de la capacitat dels centres per aprendre col·lectivament de la seva pròpia pràctica i per construir una cultura professional col·laborativa que valori la diversitat de perspectives. En aquest marc, la veu de les famílies no és un element extern al procés de millora, sinó una font d'informació i de coneixement imprescindible.

2.8. Cap a una escola oberta a la comunitat: síntesi integradora

Les línies teòriques revisades en els apartats anteriors -el model ecològic del desenvolupament, l'aprenentatge social, l'aprenentatge dialògic, la intel·ligència emocional, la justícia educativa i la participació familiar- no són independents, sinó que es complementen i s'articulen en una visió coherent i transformadora de l'educació. El fil conductor que les uneix és la convicció que l'aprenentatge és un procés fonamentalment social, que es produeix en i a través de les relacions entre persones, i que la qualitat d'aquestes relacions

depèn en gran mesura del context social i institucional en el qual es desenvolupen.

Des d'aquesta perspectiva integradora, el pla de millora proposat en aquest treball no és simplement un conjunt de tècniques o d'activitats orientades a millorar la relació entre el CEIP Pavira i les seves famílies. És una aposta per transformar la cultura organitzativa del centre en la direcció d'una escola més oberta, més equitativa i més dialògica. Tonucci (2015) recorda que l'escola ha de ser un lloc on els infants puguin expressar-se, participar i experimentar la ciutadania des de ben petits, i que això implica necessàriament la implicació activa de les famílies i de la comunitat en el projecte educatiu.

L'evidència disponible indica que aquest tipus de transformació és no solament possible, sinó que és la via més eficaç per millorar els resultats educatius i el benestar de tots els infants, i especialment dels que provenen de contextos de major vulnerabilitat social (Muñoz-Repiso i Murillo, 2010). En un context com el del barri de Sant Pere i Sant Pau, on la diversitat social i cultural és un tret definitiu, apostar per una escola que fa el diàleg, de la participació i del reconeixement de totes les cultures i experiències vitals el seu principi organitzatiu és, al mateix temps, una opció pedagògica, ètica i política que connecta directament amb els valors i els objectius recollits en el Projecte Educatiu del CEIP Pavira.

2.9. Aplicació de les teories al centre escolar: de la recerca a la pràctica educativa

La revisió teòrica desenvolupada en els apartats anteriors no és un exercici acadèmic desconnectat de la realitat dels centres educatius. Ben al contrari, cada una de les teories i dels marcs conceptuals exposats ha generat, al llarg de les darreres dècades, un conjunt de pràctiques, estructurades i estratègies concretes que han estat implementades, avaluades i millorades en centenars d'escoles arreu del món. L'objectiu d'aquest apartat és establir el pont entre la fonamentació teòrica i la pràctica educativa real, identificant de quina manera les grans aportacions de la psicologia del desenvolupament, de la pedagogia

dialogàica i de la sociologia de l'educació es tradueixen en actuacions concretes dins d'un centre escolar com el CEIP Pavira.

2.9.1. Del model ecològic a l'organització del centre

La teoria bioecològica de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner i Morris, 2006) té implicacions organitzatives directes per als centres educatius. Si el desenvolupament dels infants depèn de la qualitat de les interaccions entre els seus entorns immediats, aleshores l'escola ha de dissenyar estructures que facilitin i enforteixin les connexions entre el microsystema familiar i el microsystema escolar. En la pràctica, això es tradueix en decisions organitzatives molt concretes: la creació de temps i espais per a la comunicació regular entre docents i famílies, el disseny de protocols d'acollida que impliquin les famílies des del primer dia, o la incorporació de les famílies en els processos de planificació i avaluació dels aprenentatges.

Rimm-Kaufman i Pianta (2000) han proposat el concepte de sistema escolar de suport, que fa referència al conjunt de relacions i interaccions que configuren l'entorn educatiu d'un infant i que inclouen no solament les relacions amb els docents i els iguals, sinó també les relacions entre l'escola i la família. Des d'aquesta perspectiva, millorar el mesosistema escola-família no és una tasca opcional, sinó una responsabilitat estructural del centre que ha de reflectir-se en el seu projecte educatiu, en la seva organització horària i en la formació del seu equip docent. En centres com el CEIP Pavira, on la diversitat sociocultural és una característica definitòria, el disseny d'un mesosistema fort i inclusiu és especialment crític per garantir que tots els infants, independentment del seu origen, disposen dels suports necessaris per al seu desenvolupament.

2.9.2. De l'aprenentatge social a la gestió de l'aula i la formació de famílies

La teoria de l'aprenentatge social de Bandura (1977, 1986, 1997) té aplicacions pràctiques tant en la gestió de l'aula com en el treball amb les famílies. En el context escolar, la recerca ha demostrat que els docents que modelitzen explícitament les conductes i les actituds que volen promoure -com la resolució pacífica de conflictes, la perseverança davant les dificultats o l'empatia envers els altres- obtenen resultats significativament millors que els que es limiten a explicar-les verbalment (Schunk i Pajares, 2009). Això implica que la formació docent ha d'incloure una reflexió explícita sobre el propi comportament com a model, i que la coherència entre allò que el docent diu i allò que fa és una condició bàsica per a l'eficàcia educativa.

Pel que fa al treball amb les famílies, el principi de l'aprenentatge vicari suggereix que la millor manera de promoure determinades pràctiques educatives en les famílies no és explicar-les en sessions informatives, sinó mostrar-les en acció. Programes com els tallers de parentalitat positiva, en els quals els progenitors observen i practiquen estratègies concretes d'acompanyament emocional i de suport a l'aprenentatge, han mostrat resultats molt superiors als enfocaments purament informatius (Sanders et al., 2014). En el context del CEIP Pavira, això podria concretar-se en sessions de formació de famílies basades en la demostració i la pràctica, en les quals els progenitors observen com els docents treballen determinades competències socioemocionals amb els infants i experimenten ells mateixos les estratègies proposades.

El concepte d'autoeficàcia de Bandura (1997) té implicacions particularment rellevants tant per als infants com per a les famílies. En el context escolar, els docents que apliquen estratègies per reforçar la creença dels seus alumnes en les pròpies capacitats -a través de retroalimentació específica i positiva, de la creació d'oportunitats

d'èxit progressiu i de la visualització de models propers i reeixits contribueixen de manera directa al desenvolupament de la motivació intrínseca i de la resiliència dels infants. Paral·lelament, els programes de participació familiar que aconseguen que les famílies se sentin competents i valorades en el seu rol educatiu incrementen significativament la seva implicació en la vida escolar i el seu sentiment de pertinença a la comunitat educativa (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997).

2.9.3. De l'aprenentatge dialògic a les actuacions educatives d'èxit

La implementació dels principis de l'aprenentatge dialògic en els centres educatius ha donat lloc a un conjunt d'actuacions educatives d'èxit que han estat àmpliament documentades i avaluades per la recerca. Aubert et al. (2008) defineixen les actuacions educatives d'èxit com aquelles pràctiques que han demostrat millorar els resultats educatius i la convivència independentment del context sociocultural en el qual s'apliquen. Quatre d'aquestes actuacions són especialment rellevants per al pla de millora proposat en aquest treball.

En primer lloc, els grups interactius, ja descrits en l'apartat 2.3, representen una de les aplicacions pràctiques més directes dels principis dialògics. La seva implementació en el CEIP Pavira implicaria reorganitzar regularment les aules en petits grups heterogenis supervisats per famílies voluntàries, cosa que crearia simultàniament oportunitats d'aprenentatge accelerat per als infants i espais de participació significativa per a les famílies. La recerca de Valls et al. (2008) ha demostrat que els grups interactius no solament milloren el rendiment acadèmic, sinó que transformen la percepció que les famílies tenen de la seva pròpia capacitat per contribuir al procés educatiu.

En segon lloc, les tertúlies dialògiques poden implementar-se no solament amb obres literàries, sinó també amb temàtiques relacionades amb la criança, el benestar emocional o a convivència. En el context

del CEIP Pavira, organitzar tertúlies dialògiques en els quals famílies, docents i en alguns casos alumnat de cicle superior reflexionin conjuntament sobre qüestions educatives concretes -com la gestió de les emocions, l'acompanyament dels deures o la resolució de conflictes entre iguals- crearia un espai de construcció col·lectiva de coneixement que respectaria i valoraria les experiències i els sabers de totes les persones participants.

En tercer lloc, la formació de famílies basada en l'aprenentatge dialògic representa una alternativa eficaç a les sessions informatives tradicionals. En lloc de presentar a les famílies els continguts que el centre considera rellevants per a la criança, es tracta de crear espais de diàleg igualitari en els quals les famílies puguin compartir les seves experiències, identificar les seves necessitats i construir col·lectivament estratègies per respondre-hi. Elboj et al. (2002) han documentat que aquest enfocament és especialment eficaç amb famílies que han tingut experiències negatives amb el sistema educatiu, perquè els permet relacionar-se amb l'escola des d'una posició de competència i de dignitat, i no de dèficit o d'ignorància.

En quart lloc, l'extensió del temps d'aprenentatge, que en el context de les comunitats d'aprenentatge implica la utilització dels espais i dels temps del centre per a activitats educatives extraescolars amb participació de les famílies i de la comunitat, ha mostrat resultats positius en termes de reducció de les desigualtats educatives (Flecha, 2015). En el cas del CEIP Pavira, això podria concretar-se en l'obertura de la biblioteca del centre en horari extraescolar per a activitats de lectura compartida entre famílies i infants, o en l'organització d'activitats de reforç i enriquiment educatiu en les quals participin voluntaris de la comunitat.

2.9.4. De la teoria de l'aferrament i la motivació a la creació de clima escolar positiu

La teoria de l'aferrament de Bowlby (1969) i Ainsworth et al. (1978), juntament amb la teoria de l'autodeterminació de Deci i Ryan (1985), proporcionen les bases per al disseny d'un clima escolar que afavoreix el benestar emocional i la motivació dels infants. En la pràctica, la creació d'un clima escolar positiu implica actuacions en tres nivells: el nivell de l'aula, el nivell del centre i el nivell de la relació amb les famílies.

A nivell d'aula, la recerca de Pianta (1999) ha demostrat que les relacions càlides, consistents i sensibles entre docents i alumnes -caracteritzades per l'escolta activa, la resposta empàtica a les necessitats emocionals dels infants i la comunicació d'expectatives positives- són un dels factors protectors més potents davant les adversitats socials. En centres situats en contextos de vulnerabilitat social, com és el cas del CEIP Pavira, la qualitat de la relació docent-alumne pot compensar, almenys parcialment, les mancances de l'entorn familiar i comunitari. Hamre i Pianta (2005) han demostrat que els infants amb vincles insegurs en el context familiar mostren millores significatives en el seu rendiment i en la seva conducta quan estableixen relacions de qualitat amb els seus docents.

A nivell de centre, la creació d'un clima escolar positiu implica el disseny d'estructures i de rutines que facin que tots els membres de la comunitat educativa -alumnat, docents i famílies- se sentin acollits, respectats i valorats. Això inclou, entre d'altres, la implementació de protocols d'acollida per a l'alumnat i les famílies novingudes, la creació d'espais físics d'atenció i de suport emocional, el disseny de normes de convivència elaborades de manera participativa i la formació de l'equip docent en estratègies de gestió positiva del comportament (Zins et al., 2004).

A nivell de la relació amb les famílies, satisfer la necessitat de vinculació dels infants implica treballar per a la coherència emocional entre l'escola i la llar. Quan les famílies es perceben com a aliades del centre i no com a usuàries passives o potencials obstacles, la seva col.laboració en la creació d'un ambient emocional positiu per als seus fills es veu significativament incrementada. Hoover-Dempsey i Sandler (1997) han proposat un model processal de la participació familiar que identifica tres factors clau per a la implicació: la construcció del rol parental -és a dir, la creença que participar en l'educació escolar és una responsabilitat pròpia dels progenitors-, el sentiment d'autoeficàcia parental i les invitacions a participar que el centre transmet a les famílies. Quan els centres educatius treballen explícitament sobre els tres factors, la participació familiar s'incrementa de manera sostinguda, independentment del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies.

2.9.5. De la justícia educativa a les polítiques i pràctiques d'inclusió real

Els marcs teòrics de la justícia educativa de Fraser (2008), Lareau (2011) i Murillo i Hernández-Castilla (2011) tenen implicacions directes per al disseny de les polítiques i de les pràctiques d'un centre compromès amb l'equitat. En la pràctica escolar, la justícia educativa no es pot reduir a proporcionar els mateixos recursos a tots els alumnes; requereix un enfocament diferencial que identifiqui les necessitats específiques de cada infant i de cada família i hi doni una resposta ajustada.

Ainscow et al. (2012) han proposat el concepte d'escola que aprèn per referir-se als centres que han desenvolupat la capacitat de revirsar críticament les seves pròpies pràctiques, d'identificar les barreres que impedeixen la participació i l'aprenentatge de determinats alumnes i de modificar les seves estructures en conseqüència. En la pràctica, això implica la realització periòdica d'avaluacions institucionals que incloguin la perspectiva de les famílies més vulnerables, la creació

d'espais de reflexió col·lectiva sobre les pràctiques docents i la disposició a canviar aquelles que reproduïen desigualtats.

La recerca de Comer (2004) amb el seu School Development Program ha demostrat que les escoles que aconsegueixen implicar les famílies en els processos de presa de decisions -no solament en les activitats organitzades pel centre, sinó en la definició dels objectius, de les prioritats i de les estratègies educatives- mostren millores significatives i sostingudes en el rendiment acadèmic, en la convivència i en la satisfacció de tots els membres de la comunitat educativa. En el context del CEIP Pavira, això podria concretar-se en la creació d'una comissió mixta escola-família encarregada de dissenyar, implementar i avaluar el pla de millora, assegurant que les veus de les famílies de tots els orígens i condicions socials hi siguin representades.

2.9.6. De l'educació socioemocional a la pràctica transversal al currículum

La implementació eficaç de l'educació socioemocional en un centre escolar requereix molt més que la introducció de sessions específiques d'habilitats socials. Durlak et al. (2011) han demostrat que els programes d'aprenentatge socioemocional que obtenen resultats més consistents i duradors són aquells que segueixen el model SAFE: Sequenced -segueixen una seqüència lògica i progressiva-, Active -utilitzen metodologies actives i participatives-, Focused -dediquen un temps específic i regular al treball de les competències socioemocionals- i Explicit -les competències que es treballen estan clarament definides i es fan explícites als alumnes.

En la pràctica d'un centre com el CEIP Pavira, això implica la integració de l'educació socioemocional en totes les àrees del currículum i en tots els moments de la jornada escolar, i no solament en sessions aïllades de tutoria. Les assemblees de classe setmanals, en les quals l'alumnat reflexiona sobre la convivència i pren decisions col·lectives, constitueixen un espai natural per al treball de

competències com l'empatia, la resolució de conflictes i la presa de decisions responsable. Els projectes interdisciplinaris que aborden temàtiques de rellevància social, com la diversitat cultural o la sostenibilitat, ofereixen oportunitats per al treball de la consciència social i de la solidaritat en un context significatiu i motivador.

Paral·lelament, la formació de les famílies en estratègies d'educació emocional per a l'ús en el context domèstic és una condició necessària per garantir la coherència entre els entorns educatius. Morris et al. (2017) han demostrat que les famílies que aprenen a identificar i a respondre de manera sensible a les emocions dels seus fills -a través de l'expressió verbal de les emocions, de la validació empàtica i de la modelització de la regulació emocional- contribueixen de manera decisiva al desenvolupament de la competència emocional dels infants. Programes com l'Emotion Coaching de Gottman et al. (1996), que forma progenitors en habilitats de reconeixement i acompanyament emocional, han mostrat efectes positius i duradors sobre el benestar emocional i el rendiment acadèmic dels infants.

2.9.7. Cap a un model integrat d'escola i comunitat

La síntesi de totes les aplicacions pràctiques descrites en els apartats anteriors permet esbossar un model integrat d'escola oberta a la comunitat que connecta les teories revisades en el marc teòric amb les actuacions concretes del pla de millora proposat. Aquest model es caracteritza per quatre trets principals.

El primer és la bidireccionalitat: les relacions entre escola i família no es limiten a la transmissió d'informació del centre cap a les famílies, sinó que s'articulen com a espais de diàleg igualitari en els quals ambdues parts aprenen i es transformen. El segon és la transversalitat: les actuacions orientades al desenvolupament social i emocional dels infants no es concentren en espais o moments específics, sinó que impregnen la cultura organitzativa del centre i tots els moments de la jornada escolar. El tercer és la diferenciació: el pla de millora reconeix

la diversitat de situacions, de necessitats i de capacitats de les famílies del centre, i dissenya respostes ajustades que garanteixen la participació de totes, especialment de les més vulnerables. El quart és la sostenibilitat: les actuacions es planifiquen amb una perspectiva de quatre cursos acadèmics, amb mecanismes d'avaluació i de millora contínua que garanteixin la seva consolidació i la seva adaptació a les necessitats canviants de la comunitat educativa.

Aquest model integrat no és una utopia pedagògica, sinó una realitat documentada en molts centres educatius que han apostat per la transformació dialògica i per la justícia social com a eixos vertebradors del seu projecte educatiu. L'experiència de les comunitats d'aprenentatge a Catalunya i a la resta de l'estat espanyol demostra que és possible construir escoles on l'èxit educatiu i la cohesió social no siguin objectius contradictoris, sinó les dues cares d'un mateix compromís amb el desenvolupament integral de tots els infants (Flecha, 2015; García-Carrión et al., 2020).

3. Marc normatiu

El disseny d'un pla de millora orientat a reforçar la col·laboració escola-família i a promoure el desenvolupament social i emocional dels infants requereix un ancoratge sòlid en el marc legal vigent. La normativa educativa catalana i estatal no solament estableix les condicions en les quals han d'operar els centres educatius, sinó que explicita un conjunt de valors i principis que legitimen i orienten les actuacions proposades. A continuació es revisen les principals normes de referència, incorporant les cites textuais dels seus preàmbuls i articles més rellevants.

3.1. Llei d'Educació de Catalunya (LEC)

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya, és la norma fonamental que regula el sistema educatiu no universitari al territori català. El seu preàmbul conté una declaració de principis que resulta especialment rellevant per al present projecte:

"L'educació és el principal instrument de mobilitat social i de transmissió dels valors cívics i democràtics que permeten la convivència. L'escola ha d'estar al servei de l'equitat, entesa com la combinació de la igualtat d'oportunitats i l'atenció a la diversitat, de manera que tots els alumnes puguin assolir el màxim de les seves possibilitats." (Generalitat de Catalunya, 2009, preàmbul)

Aquesta declaració situa l'equitat no com un objectiu secundari, sinó com la finalitat central del sistema educatiu. En el seu article 2, la LEC estableix que els principis rectors del sistema inclouen "l'equitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats i la no discriminació, i que faci possible la cohesió social" (Generalitat de Catalunya, 2009, art. 2.c). L'article 19 reconeix expressament el dret i el deure de les famílies de participar en la vida del centre educatiu, i l'article 20 estableix que els centres han de facilitar aquesta participació mitjançant canals de comunicació adequats i la creació d'espais de trobada i de diàleg.

En relació amb el context socioeconòmic del CEIP Pavira, el títol IV de la LEC, dedicat a l'equitat del sistema educatiu, estableix que els centres han d'adoptar mesures de compensació educativa per als alumnes en situació de desavantatge social i cultural, i que l'Administració ha de dotar-los dels recursos necessaris per fer-ho efectiu.

3.2. Decret 150/2017, de l'atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, desplega el principi d'inclusió establert per la LEC i concreta les obligacions dels centres en matèria d'atenció a la diversitat i de participació de les famílies. El seu preàmbul és explícit sobre el sentit transformador d'aquest model:

"La concepció de l'educació inclusiva implica un canvi de paradigma: es passa d'un model centrat en el dèficit de l'alumne a un model centrat en les barreres que presenta el context per a l'aprenentatge i la participació. En aquest nou paradigma, la responsabilitat de donar resposta a la diversitat de l'alumnat és de tot el centre educatiu i de la comunitat educativa en el seu conjunt." (Generalitat de Catalunya, 2017, preàmbul)

Aquesta concepció és fonamental per al pla de millora proposat, perquè situa la responsabilitat de la inclusió no en l'alumne o en la seva família, sinó en el centre i en la comunitat educativa. L'article 3 del decret estableix que els centres han de "garantir la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat", i l'article 8 especifica que les famílies han de ser informades i han de poder participar en el procés d'identificació de les necessitats educatives dels seus fills i en la presa de decisions sobre les mesures de suport adoptades (Generalitat de Catalunya, 2017, art. 8).

3.3. Normativa de curs: Resolució d'inici de curs

Cada curs escolar, el Departament d'Educació i Formació Professional publica una resolució d'organització i funcionament dels centres educatius que

concreta les prioritats i les actuacions per al curs en qüestió. La Resolució EDU/1048/2024, d'inici de curs 2024-2025, estableix entre les seves prioritats el reforç de la col·laboració entre centre i famílies, especialment en l'àmbit de l'atenció a la diversitat i de la promoció del benestar emocional de l'alumnat. Aquesta resolució recull que els centres han de "promoure espais de participació de les famílies en la vida del centre que vagin més enllà de la informació i que afavoreixin la seva implicació activa en els processos educatius" (Departament d'Educació i Formació Professional, 2024).

Aquestes resolucions anuals constitueixen el marc d'actuació concret en el qual s'inscriu el pla de millora, i demostren que les actuacions proposades estan en consonància amb les prioritats educatives vigents.

3.4. Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència

La Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, estableix el marc de protecció integral dels infants a Catalunya i reconeix aquests com a subjectes de dret actius. El seu preàmbul afirma:

"Els infants i adolescents no solament han de ser objecte de protecció per part dels poders públics, sinó que han de ser reconeguts com a subjectes plens de drets, amb capacitat de participar en els assumptes que els afecten i de contribuir activament a la construcció de la societat." (Generalitat de Catalunya, 2010, preàmbul)

L'article 7 d'aquesta llei estableix el "dret dels infants i adolescents a ser escoltats i a participar en la presa de decisions que els afectin, d'acord amb la seva edat i maduresa", i l'article 55 concreta que els centres educatius han de promoure mecanismes de participació de l'alumnat en la vida del centre. Aquesta normativa reforça la dimensió participativa del pla de millora i l'obliga a contemplar no solament la implicació de les famílies, sinó també la veu i l'agència dels propis infants.

3.5. Marc legal social: Llei 19/2020 d'igualtat de tracte i no-discriminació

La Llei 19/2020, de 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació, estableix l'obligació dels poders públics de prevenir i erradicar qualsevol forma de discriminació per raó d'origen ètnic, nacional, social o cultural, entre d'altres. En el seu article 14, relatiu a l'àmbit educatiu, la llei estableix que les administracions educatives han de "promoure l'educació per a la igualtat i la no-discriminació, incorporar la perspectiva intercultural en el currículum i fomentar la participació de tots els membres de la comunitat educativa, especialment dels que pertanyen a col·lectius en risc d'exclusió social" (Generalitat de Catalunya, 2020, art. 14).

En un centre com el CEIP Pavira, on conviu una diversitat d'orígens i de situacions socioeconòmiques, aquesta normativa dóna cobertura i urgència a les actuacions del pla de millora orientades a facilitar la participació de les famílies d'origen immigrant i de les famílies en situació de vulnerabilitat social.

3.6. Marc normatiu estatal: LOMLOE i els seus principis sobre convivència i benestar

La Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), que modifica la Llei Orgànica 2/2006 d'educació (LOE), introdueix de manera explícita la promoció del benestar emocional i les competències socioemocionals com a objectius del sistema educatiu estatal. El preàmbul de la LOMLOE recull:

"Es posa l'accent en la necessitat de tenir en compte el benestar i la salut, inclosa la salut emocional, de l'alumnat i del personal dels centres docents. Igualment, es considera necessari abordar la importància que tenen els hàbits de vida saludables i les competències socioemocionals en la formació integral dels alumnes." (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, preàmbul)

A més, l'article 1 de la LOMLOE estableix com a principi del sistema educatiu "la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern i el funcionament dels centres docents" i "la col·laboració i cooperació entre les

famílies i els centres docents" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, art. 1.g i h). Aquests principis donen suport normatiu directe a les actuacions del pla de millora.

3.7. Síntesi: el marc normatiu com a fonament i legitimació del pla de millora

El conjunt de la normativa analitzada configura un marc jurídic coherent, multinivell i progressivament més concret, que des dels principis generals de la LOMLOE i la LEC fins a les resolucions anuals d'inici de curs, passant pel Decret 150/2017 i les lleis de drets de la infància i d'igualtat de tracte, situa la inclusió, la participació familiar, el benestar emocional i la justícia social com a eixos vertebradors del sistema educatiu català i estatal.

En aquest context, el pla de millora centrat en la col·laboració escola-família per afavorir el desenvolupament social i emocional dels infants del CEIP Pavira no constitueix una iniciativa opcional ni marginal. Respon a un mandat legal explícit, es fonamenta en una evidència científica sòlida i s'inscriu en una tradició pedagògica transformadora que ha demostrat la seva eficàcia en contextos semblants. La seva implementació és, per tant, alhora una obligació normativa, una aposta ètica i una inversió en el futur de la comunitat educativa del barri de Sant Pere i Sant Pau.

4. Desenvolupament del projecte

El present pla de millora té com a objectiu principal afavorir el desenvolupament social i emocional de l'alumnat del CEIP Pavira a través del reforç sistemàtic i progressiu de la col.laboració entre l'escola i les famílies. Aquesta proposta parteix de la idea que el desenvolupament integral dels infants es construeix a partir de la interacció coherent entre els contextos educatius, especialment la família i l'escola, tal com planteja el model bioecològic de Bronfenbrenner i Morris (2006) i com ha demostrat l'experiència de l'Institut Escola Mediterrani de Tarragona, centre de referència en la implementació de les Comunitats d'Aprenentatge en contextos de diversitat social i cultural.

4.1. Objectius

El pla s'estructura al voltant d'un objectiu general i sis objectius específics.

Objectiu general:

Enfortir la col.laboració entre el CEIP Pavira i les famílies de l'alumnat com a eina fonamental per afavorir el desenvolupament social i emocional dels infants d'educació infantil i primària, contribuint a la millora del clima escolar, la reducció de les desigualtats educatives i la construcció d'una comunitat educativa cohesionada i participativa.

Objectius específics:

1. Establir canals de comunicació bidireccionals, accessibles i culturalment sensibles entre el centre i totes les famílies, amb especial atenció a les famílies novingudes i a les que es troben en situació de major vulnerabilitat social.
2. Incrementar la participació activa de les famílies en la vida escolar a través de l'impuls de les actuacions educatives d'èxit pròpies del model de Comunitats d'Aprenentatge: grups interactius, tertúlies dialògiques i formació de familiars.
3. Dotar les famílies d'estratègies i recursos per acompanyar el desenvolupament emocional i social dels seus fills i filles en el context

- domèstic, amb especial atenció a la gestió emocional, l'establiment de rutines i el suport als aprenentatges.
4. Promoure el desenvolupament de les competències socioemocionals de l'alumnat de manera transversal en el currículum, en coherència amb el marc de CASEL (2020) i amb la implicació de les famílies com a agents d'aquest procés.
 5. Fomentar un clima de convivència positiu i un sentiment de pertinença a la comunitat educativa que inclogui totes les famílies, independentment del seu origen cultural, nivell formatiu o situació socioeconòmica.
 6. Avaluar de manera contínua i formativa l'impacte del pla de millora sobre el benestar emocional de l'alumnat, la qualitat de la convivència i el grau de participació de la famílies, introduint les millores necessàries en cada cicle d'implementació.

4.2. Estratègies

Per tal d'assolir els objectius plantejats, el pla de millora es fonamenta en cinc línies estratègiques interrelacionades, inspirades en el model de les Comunitats d'Aprenentatge i en les evidències científiques sobre participació familiar i aprenentatge socioemocional.

4.2.1. Primera estratègia - Comunicació fluida i bidireccional entre escola i família

La base de qualsevol procés de col.laboració real entre escola i família és una comunicació que vagi en les dues direccions i que sigui accessible per a totes les famílies. Això implica la combinació de canals formals -reunions periòdiques, entrevistes individuals, informes de seguiment- amb canals més flexibles i informals -la plataforma Àgora, l'aplicació digital del centre, les xarxes comunitàries. A més, s'establiran protocols específics per a les famílies que presenten barreres lingüístiques o culturals, incloent-hi la mediació de la Tècnica d'Integració Social (TIS) i la col.laboració amb el Servei ELIC del Departament d'Educació.

4.2.2. Segona estratègia - Comunicació fluida i bidireccional entre escola i família

El centre adoptarà de manera progressiva les actuacions educatives d'èxit pròpies de les Comunitats d'Aprenentatge: els grups interactius, les tertúlies dialògiques literàries i la formació de familiars. Aquestes actuacions han demostrat, en contextos similars al del CEIP Pavira, la seva eficàcia per millorar el rendiment acadèmic, la convivència i la participació de les famílies (Aubert et al., 2008; García-Carrión et al., 2020)

4.2.3. Tercera estratègia - Formació de famílies en educació socioemocional

Es dissenyarà i implementarà un programa de formació de famílies centrat en el desenvolupament de competències per a l'acompanyament emocional dels infants en el context domèstic. Aquest programa s'inspira en el model d'Emotion Coaching de Gottman et al. (1996), i tindrà en compte la diversitat de situacions, necessitats i disponibilitats de les famílies del centre.

4.2.4. Quarta estratègia - Educació socioemocional transversal al currículum

Les competències socioemocionals indentificades per CASEL (2020) -autoconsciència, autogestió, consciència social, habilitats relacionals i presa de decisions responsable- s'integraran de manera sistemàtica i progressiva en totes les àrees del currículum i en tots els moments de la jornada escolar, a través d'assemblees de classe, projectes interdisciplinaris i metodologies actives com el treball cooperatiu i l'aprenentatge basat en projectes.

4.2.5. Cinquena estratègia - Creació d'espais comunitaris de trobada i de diàleg

Es promourà la creació d'espais físics i temporals en el centre que facilitin la trobada, el diàleg i la construcció conjunta de la comunitat

educativa: comissions mixtes escola-famílies, espais de diàleg informal, celebracions comunitàries i projectes d'entorn. Inspirant-se en el model d'altres escoles en contextos similars, cada comissió estarà formada per docents, famílies i, quan sigui possible, membres de la comunitat, i tindrà un objectiu i un calendari de treball concrets.

4.3. Integració en el currículum

El pla de millora s'integra de manera transversal en el currículum d'educació infantil i primària del CEIP Pavira, especialment en aquells àmbits relacionats amb el desenvolupament personal i social, la convivència i la comunicació. La seva implementació no es planteja com una intervenció puntual o addicional, sinó com una transformació progressiva de la cultura organitzativa del centre i de les pràctiques pedagògiques quotidianes.

En l'àmbit curricular, el pla es connecta específicament amb les competències clau establertes pel Decret 175/2022 d'ordenació de l'educació bàsica, especialment amb la competència personal, social i d'aprendre a aprendre, i amb la competència en comunicació lingüística. Les assemblees de classe setmanals, els grups interactius i les tertúlies dialògiques contribueixen directament al desenvolupament d'aquests competències, en la mesura que promouen la comunicació oral, la reflexió crítica, l'empatia i la resolució dialogada de conflictes.

En l'àmbit de l'educació infantil, la integració del pla s'articula a través de les rutines de grup, els racons de treball cooperatiu, els moments de diàleg i de reconeixement emocional i les activitats de relació amb les famílies. El model pedagògic actiu i globalitzat que caracteritza el CEIP Pavira és especialment compatible amb els principis del pla de millora, perquè ja situa l'infant com a protagonista del seu aprenentatge i concep el joc i la relació com a motors del desenvolupament.

En l'àmbit de l'educació primària, el pla s'integra en les programacions de cicle a través de projectes interdisciplinaris que treballen temàtiques de rellevància social, de sessions d'assemblea de classe setmanals estructurades seguint el model de Consell de Cooperació (Puig et al., 2000), de la

implementació de grups interactius en àrees com llengua i matemàtiques, i de la incorporació progressiva de les tertúlies dialògiques literàries a partir de cicle inicial.

La coordinació entre les programacions de cicle i les actuacions del pla de millora és responsabilitat de la Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP), que revisarà trimestralment el grau d'integració de les actuacions en el currículum i proposarà ajustaments quan sigui necessari.

4.4. Activitats i temporalització

El pla de millora es desplega al llarg de quatre cursos acadèmics, des del curs 2025-2026 fins al curs 2028-2029, seguint una lògica de construcció progressiva que va des de la sensibilització i el diagnòstic inicial fins a la consolidació i l'avaluació global. Cada curs s'estructura en tres trimestres, cadascun amb activitats específiques, responsables designats i indicadors de seguiment.

4.4.1. Curs 1 (2025-2026): Sensibilització, diagnòstic i primeres actuacions

El primer curs té un caràcter fonamentalment preparatori i de construcció de les bases. Seguint el model de l'Institut Escola Mediterrani, que va dedicar el primer curs a la sensibilització de tota la comunitat educativa i a la presa de decisions col·lectiva, el CEIP Pavira iniciarà el pla de millora amb un procés participatiu ampli que impliqui totes les famílies, l'equip docent i les entitats del barri.

1r trimestre (setembre-desembre 2025)

Activitat 1 - Diagnòstic de la situació inicial.

L'equip directiu elaborarà un diagnòstic de la situació actual de la relació escola-família al CEIP Pavira. Aquest diagnòstic inclourà: una enquesta adreçada a totes les famílies sobre el seu grau de satisfacció amb la comunicació amb el centre, les barreres que perceben per a la seva participació i les seves expectatives; un grup de discussió amb

docents sobre les dificultats i oportunitats en la relació amb les famílies; i un anàlisi de les dades d'assistència a les reunions i activitats del centre dels darrers tres cursos. Els resultats del diagnòstic es presentaran en una sessió de claustre i en una assemblea de famílies al novembre.

Activitat 2 - Sessió de sensibilització del claustre.

Es realitzarà una sessió formativa d'un dia sencer, dins del pla de formació de centre, dedicada a les bases teòriques i pràctiques de la col.laboració escola-família i a les actuacions educatives d'èxit de les Comunitats d'Aprenentatge. Aquesta sessió comptarà amb la participació d'una persona experta i inclourà la projecció de materials audiovisuals sobre l'experiència de l'Institut Ecola Mediterrani i d'altres centres de referència. L'objectiu és que tot l'equip docent comparteixi un marc conceptual comú i es comprometi amb els objectius del pla de millora.

Activitat 3 - Revisió i millora dels canals de comunicació amb les famílies.

Es revisaran tots els canals de comunicació existents entre el centre i les famílies -Àgora, circulars, reunions d'inici de curs, entrevistes- i s'identificaran els que cal millorar o crear de nous. Es posarà especial atenció a l'accessibilitat lingüística de les comunicacions per a les famílies que no dominen el català o el castellà, creant versions simplificades o traduïdes de les comunicacions més importants amb el suport del Servei ELIC.

2n trimestre (gener-març 2026)

Activitat 4 - Assemblea comunitària de presentació del pla de millora.

Es convocarà una assemblea oberta a totes les famílies, entitats del barri i representants de l'Ajuntament per presentar el pla de millora, explicar-ne els objectius i les actuacions previstes i recollir les aportacions i suggeriments de la comunitat. Aquesta assemblea tindrà

un caràcter festiu i celebratori, i es procurarà que es produeixi en un ambient de diàleg igualitari i de reconeixement de totes les veus. Les famílies que no puguin assistir per raons laborals o d'horari podran enviar les seves aportacions a través de la plataforma. Àgora o en una sessió alternativa.

Activitat 5 - Constitució de la comissió mixta escola-família.

Es constituirà una comissió mixta formada per representants de l'equip docent -un per etapa-, representants de les famílies -elegits per l'AFA i garantint la representació de famílies de diferents orígens culturals-, un membre de l'equip directiu i, si és possible, un representant de les entitats del barri. Aquesta comissió serà l'òrgan de referència per al seguiment, l'avaluació i la millora continua del pla, i es reunirà mensualment al llarg dels quatre cursos. La comissió funcionarà seguint els principis del diàleg igualitari.

Activitat 6 - Pilot de grups interactius a cicle inicial i educació infantil.

Es posarà en marxa un primer pilot de grups interactius en dues classes de cicle inicial i en les aules d'I5, amb una freqüència quinzenal. Per a cada sessió de grups interactius es necessitarà la col.laboració de quatre o cinc famílies voluntàries per aula. L'equip docent rebrà formació específica sobre com organitzar i facilitar els grups interactius, i les famílies voluntàries participaran en una sessió d'orientació prèvia. Els resultats del pilot es recolliran en un informe que serà compartit amb tota la comunitat educativa.

3r trimestre (abril-juny 2026)

Activitat 7 - Primera sessió de formació de famílies: introducció a l'educació emocional.

Es realitzarà una primera sessió de formació de famílies, de dues hores de durada, dedicada a la introducció als conceptes bàsics de l'educació emocional i al seu paper en el desenvolupament dels infants. Aquesta

sessió es dissenyarà seguint els principis de l'aprenentatge dialògic -diàleg igualitari, intel·ligència cultural, participació activa- i evitarà deliberadament el format de xerrada magistral. Les famílies no assistiran com a destinatàries d'informació, sinó com a participants actives que comparteixen les seves experiències i construeixen conjuntament coneixement. Es preveuen dues sessions en horaris diferents per facilitar la participació del màxim nombre de famílies.

Activitat 8 - Avaluació del primer curs i planificació del segon.

La comissió mixta escola-família realitzarà una avaluació global del primer curs d'implementació del pla, analitzant els resultats del pilot de grups interactius, el grau de participació de les famílies en les activitats, els canvis percebuts en el clima de convivència i les dificultats i oportunitats identificades. Els resultats de l'avaluació es presentaran en una sessió de claustre i en una assemblea de famílies, i serviran de base per a la planificació del segon curs.

4.4.2. Curs 2 (2026-2027): Consolidació i ampliació de les actuacions

El segon curs es caracteritza per la consolidació de les actuacions iniciades al primer curs i per l'ampliació progressiva a tots els cicles i etapes del centre. Es posa especial èmfasi en el programa de formació de famílies i en la introducció de les tertúlies dialògiques.

1r trimestre (setembre-novembre 2026)

Activitat 9 - Extensió dels grups interactius a tots els cicles de primària.

Els grups interactius, que al primer curs s'havien implementat en pilot a cicle inicial i I5, s'estendran a tots els cursos de primària i a tota l'educació infantil, amb una freqüència setmanal en les àrees de llengua catalana i matemàtiques. Per garantir la disposició de suficients famílies voluntàries, l'AFA coordinarà un banc de voluntaris format

per progenitors, àvis i àvies, i membres de la comunitat del barri, incloent-hi estudiants de la URV en pràctiques.

Activitat 10 - Programa de formació de famílies: gestió emocional i acompanyament dels fills i filles.

S'iniciarà un programa de formació de famílies estructurat en quatre sessions bimestrals al llarg del curs, cadascuna d'una durada de dues hores. Les temàtiques de les sessions seran: la gestió de les emocions a casa, l'establiment de rutines i límits des del respecte, el suport als aprenentatges escolars sense fer els deures pels fills i filles, i la comunicació positiva en família. El programa seguirà el model dialògic de la formació de familiars i es comptarà amb la col.laboració de l'assistent social del centre i, si és possible, d'un psicopedagog extern.

Activitat 11 - Introducció de les tertúlies dialògiques literàries.

S'iniciaran les tertúlies dialògiques literàries en tres grups de famílies d'educació infantil, un grup de famílies de cycle inicial i un grup de famílies de cycle mitjà. Cada grup es reunirà un cop al mes, durant una hora, per comentar fragments d'obres de la literatura clàssica universal seguint els principis del diàleg igualitari. La tria de les obres es farà de manera col.lectiva, tenint en compte la diversitat lingüística i cultural de les famílies del centre i procurant incloure obres de diverses tradicions literàries.

2n trimestre (desembre 2026-març 2027)

Activitat 12 - Patis guiats i espais de convivència intercultural.

Es posarà en marxa el projecte de Patis Guiats, que consisteix en la reorganització de l'espai del pati per afavorir la convivència, la inclusió i el joc cooperatiu entre tots els infants. En el marc d'aquest projecte, les famílies participaran en el disseny del nou pati a través d'una comissió específica, i s'organitzaran jornades de treball comunitari en les quals famílies, docents i infants treballaran conjuntament per transformar els espais exteriors del centre. A més,

s'organitzarà una jornada intercultural trimestral en la qual les famílies de diferents orígens culturals presentaran elements de la seva cultura -gastronomia, música, contes, jocs tradicionals- a la resta de la comunitat educativa.

Activitat 13 - Biblioteca tutoritzada amb participació de famílies.

Es posarà en marxa un servei de biblioteca tutoritzada, en el qual famílies voluntàries supervisaran i animaran la lectura a la biblioteca del centre durant els esbarjos i en algunes tardes extraescolars. Les famílies voluntàries rebran una formació breu sobre animació a la lectura i sobre els principis del diàleg igualitari, i podran participar en el tertúlies dialògiques parl.leles que s'organitzin per a elles.

3r trimestre (abril-juny 2027)

Activitat 14 - Projecte de memòria del barri: família i escola com a testimonis.

En el marc del Projecte de Memòria Històrica del barri de Sant Pere i Sant Pau, que el CEIP Pavira impulsa en col.laboració amb les entitats del barri, es desenvoluparà un projecte interdisciplinari en el qual els infants de cycle superior entrevistaran a progenitors, avis i veïns del barri sobre la seva experiència de vida i d'educació. Les entrevistes es recolliran en format audiovisual i es presentaran en una exposició comunitària al final de cada curs. Aquest projecte té un doble objectiu: integrar les famílies com a fonts de saber i d'experiència en el procés d'aprenentatge dels infants, i enfortir el sentiment de pertinença i d'identitat comunitària.

Activitat 15 - Avaluació del segon curs.

La comissió mixta escola-família avaluarà el segon curs d'implementació, analitzant els indicadors de participació, de clima escolar i de competències socioemocionals de l'alumnat. Es realitzarà una enquesta específica sobre la satisfacció de les famílies amb el programa de formació i amb les actuacions de participació

implementades, i es recolliran les aportacions qualitatives dels participants en les tertúlies dialògiques i els grups interactius.

4.4.3. Curs 3 (2027-2028): Aprofundiment i transformació cultural

El tercer curs es caracteritza per l'aprofundiment en les actuacions consolidades i per l'inici d'un procés de transformació cultural més profund que afecta l'organització del centre, el lideratge pedagògic i la relació amb l'entorn comunitari.

1r trimestre (setembre-novembre 2027)

Activitat 16 - Formació avançada de famílies: intel·ligència cultural i participació educativa.

El programa de formació de famílies s'aprofundeix amb un mòdul avançat dedicat a la comprensió del sistema educatiu català, als drets i deures de les famílies en l'educació, i a les vies de participació en els òrgans de govern del centre. Aquest mòdul té un caràcter especialment rellevant per a les famílies novingudes i per a les que han tingut menys contacte amb el sistema educatiu formal. Es comptarà amb la participació de la medidora intercultural del Servei ELIC i amb el suport de famílies del centre que ja participen activament en la vida escolar i que actuen com a models i referents per a les altres.

Activitat 17 - Assemblees de classe: l'alumnat com a agent de convivència.

S'implementarà un model sistemàtic d'assemblees de classe setmanals en tots els cursos de primària, seguint el model del Consell de Cooperació (Puig et al., 2000). En cada assemblea, l'alumnat practicarà habilitats com l'escolta activa, la presa de decisions col·lectiva, la resolució dialogada de conflictes i la reflexió sobre la convivència. Els acords presos en les assemblees de classe s'elevaran periòdicament al Consell de Delegats, que serà l'òrgan de representació de l'alumnat davant la comissió mixta escola-família.

Activitat 18 - Expansió de les tertúlies dialògiques a totes les etapes.

Les tertúlies dialògiques literàries, que al segon curs s'havien implementat en tres grups, s'expandiran a tots els cicles de primària i a educació infantil -en format adaptat, amb àlbums il·lustrats i contes de qualitat literària. A més, s'iniciaran tertúlies dialògiques pedagògiques destinades al professorat, en les quals es comentaran articles científics i obres de referència sobre educació dialògica, participació familiar i justícia educativa, contribuint a la formació permanent del claustre en el marc del pla de millora.

2n trimestre (desembre 2027-març 2028)

Activitat 19 - Col.laboració amb la URV: estudiants en pràctiques com a voluntaris.

Es consolidarà el conveni de col.laboració amb la Universitat Rovira i Virgili per tal que estudiants de grau i postgrau en pedagogia, educació social, psicologia i magisteri, puguin realitzar les seves pràctiques al CEIP Pavira en el marc del pla de millora. Aquests estudiants actuaran com a voluntaris en els grups interactius, en la biblioteca tutoritzada i en les sessions de formació de famílies, aportant noves perspectives metodològiques i contribuint a la construcció d'un pont entre el centre escolar i la recerca educativa universitària.

Activitat 20 - Projecte de formació de famílies com a voluntàries: el pas de participant a agent.

Es posarà en marxa un programa específic per acompanyar les famílies que han participat en el programa de formació a fer el pas de participants a agents actius del centre: voluntàries en els grups interactius, acompanyants en la biblioteca tutoritzada, participants en les comissions mixtes o organitzadors d'activitats comunitàries. Aquest programa reconeixerà formalment la contribució de les famílies voluntàries i les acompanyarà en el seu procés de creixement personal i educatiu.

3r trimestre (abril-juny 2028)

Activitat 21 - Jornada de retorn a la comunitat: presentació dels resultats del pla.

Es realitzarà una jornada oberta a tota la comunitat educativa del barri -famílies, entitats, Ajuntament, URV, centres educatius del barri- per presentar els resultats de tres cursos d'implementació del pla de millora. La jornada tindrà un caràcter celebratori i de reconeixement, i inclourà la presentació de treballs de l'alumnat, testimonis de famílies participants i una taula rodona sobre els reptes i les oportunitats de la col.laboració escola-família en contextos de diversitat sociocultural.

Activitat 22 - Avaluació intermèdia del pla.

La comissió mixta escola-família realitzarà una avaluació intermèdia exhaustiva del pla de millora, incorporant dades quantitatives -indicadors de participació, resultats acadèmics, dades de convivència- i qualitatives -testimonis de famílies, docents i alumnes, observació de les pràctiques-. Els resultats d'aquesta avaluació es compartiran amb la direcció del centre i amb l'inspector/a de referència i amb la URV, i serviran de base per a la planificació del quart i darrer curs d'implementació.

4.4.4. Curs 4 (2028-2029): Consolidació, avaluació global i sostenibilitat

El quart curs es dedica a la consolidació de totes les actuacions implementades, a l'avaluació global del pla de millora i el disseny de les condicions que han de garantir la sostenibilitat del projecte més enllà de la finalització del pla inicial.

1r trimestre (setembre-novembre 2028)

Activitat 23 - Revisió i actualització del Projecte Educatiu de Centre.

A partir dels aprenentatges dels tres cursos anteriors, la comissió mixta escola-família liderarà un procés participatiu de revisió i actualització

del PEC del CEIP Pavira, incorporant explícitament els principis, les estratègies i les actuacions del pla de millora com a elements estructurals del projecte educatiu. Aquesta actualització garantirà que la col.laboració escola-família i l'educació socioemocional deixin de ser un projecte extern i es converteixin en part de la identitat i la cultura del centre.

Activitat 24 - Programa de mentoria entre famílies.

Es posarà en marxa un programa de mentoria en el qual les famílies amb experiència de participació activa al centre acompanyen les famílies de nova incorporació -especialment les nouvingudes i les que s'integren al centre per primera vegada- en el seu procés de coneixement i d'implicació. Cada família mentora es compromet a acompanyar una nova família durant el primer trimestre, ajudant-la a conèixer el funcionament del centre, les activitats de participació disponibles i els recursos de suport existents.

2n trimestre (desembre 2028-març 2029)

Es posarà en marxa un model dialògic de prevenció i resolució de conflictes que impliqui tot el centre. Aquest model inclourà: la formació de l'equip docent en mediació dialògica, la creació d'espais de diàleg per a la resolució pacífica de conflictes entre iguals, la implicació de les famílies en els processos de mediació quan sigui necessari, i la creació d'un protocol d'actuació davant situacions de conflicte greu que prioritzi el diàleg i la reparació per sobre de la punició.

Activitat 26 - Consolidació del programa de formació de famílies com a servei permanent del centre.

El programa de formació de famílies, que al llarg dels quatre cursos ha demostrat la seva eficàcia i ha generat una demanda creixent per part de les famílies, es convertirà en un servei permanent del centre, gestionat conjuntament per l'AFA, l'equip docent i, si és possible, amb

el suport del Pla d'Entorn del barri. Es dissenyarà un currículum anual de formació de famílies que s'actualitzarà cada curs en funció de les necessitats identificades i que s'integrarà en la Programació General Anual del centre.

3r trimestre (abril-juny 2029)

Activitat 27 - Avaluació global de l'impacte del pla de millora.

L'avaluació global constitueix el tancament acadèmic del pla de millora i la porta d'entrada a la seva continuació com a pràctica institucionalitzada del CEIP Pavira. Es desenvolupa al llarg del darrer trimestre del quart curs i s'articula en cinc fases seqüencials.

Fase 1: Recollida final de dades (abril 2029).

Es procedirà a la recollida sistemàtica de tots els indicadors d'impacte identificats en el disseny del pla, seguint els mateixos instruments que es van utilitzar en la diagnosi inicial per garantir la comparabilitat de les dades. Això inclou l'aplicació de les enquestes de percepció a famílies i docents, l'avaluació de les competències socioemocionals de l'alumnat, la recollida dels registres d'assistència, convivència i absentisme acumulats al llarg dels quatre cursos, i la realització d'entrevistes en profunditat amb una mostra representativa de famílies, docents i membres de la comissió mixta.

Fase 2: Anàlisi dels resultats abans-després (abril-maig 2029).

La comissió mixta, amb el suport metodològic de la URV si és possible, analitzarà comparativament les dades inicials i les finals en cadascuna de les quatre dimensions d'impacte. Per a cada indicador, es calcularà la magnitud del canvi produït, es determinarà si s'ha assolit l'objectiu establert i s'identificaran els factors que han facilitat o dificultat el canvi.

Fase 3: Elaboració del DAFO de cloenda i les recomanacions (maig 2029).

La comissió mixta elaborarà el DAFO de cloenda i el document de recomanacions per als cursos posteriors, tal com es descriu en l'apartat 4.6.4. Aquest document serà el llegat principal del pla de millora per a la comunitat educativa del CEIP Pavira i constituirà la base per a la planificació del nou cicle de millora.

Fase 4: Redacció de l'informe final (maig-juny 2029).

Es redactarà un informe final que recollirà: la descripció del procés d'implementació del pla al llarg dels quatre cursos, els resultats de l'avaluació de l'impacte en cadascuna de les quatre dimensions, les conclusions sobre l'eficàcia i la pertinença de les actuacions implementades, les recomanacions per als cursos posteriors i les lliçons apreses que podrien ser útils per a altres centres en contextos similars.

Fase 5: Presentació pública dels resultats (juny 2029).

L'informe final es presentarà en una sessió oberta a tota la comunitat educativa del barri, en el marc de la Jornada de cloenda descrita en l'activitat 28. A més, es farà arribar a l'inspector/a de referència del centre, al Servei Educatiu de zona i, si és possible, es proposarà la seva presentació en alguna jornada professional o publicació educativa, amb l'objectiu de contribuir a la difusió de les bones pràctiques en col.laboració escola-família en contextos de diversitat sociocultural.

Activitat 28 - Jornada de cloenda i celebració comunitària.

El pla de millora es tancarà amb una gran jornada de cloenda i celebració, oberta a tota la comunitat del barri, en la qual es reconeixerà públicament la contribució de totes les persones, que hi han participat -famílies, docents, voluntaris, entitats- i es presentarà el full de ruta per als cursos posteriors. Aquest jornada tindrà un caràcter alhora de cloenda i d'inici, perquè l'objectiu no és tancar un projecte, sinó consolidar una manera d'entendre i de viure l'escola que continuarà creixent i transformant-se.

4.5. Implicació de la comunitat educativa.

El pla de millora concep la comunitat educativa en un sentit ampli, que va més enllà del triangle alumnat-docents-famílies per incloure totes les persones i entitats que formen part de l'entorn del CEIP Pavira i que poden contribuir al seu projecte educatiu.

L'equip docent assumeix un paper central en la planificació, la implementació i l'avaluació del pla. Els docents són els principals responsables de la integració de les actuacions en el currículum, de la facilitació dels grups interactius i les tertúlies dialògiques, i de la construcció de la relació quotidiana amb les famílies. Per poder exercir aquest paper de manera eficaç, l'equip docent rebrà formació específica en el marc del Pla de Formació de Centre, i disposarà de temps de coordinació dedicat al seguiment del pla en les reunions setmanals de cicle.

Les famílies són el segon agent principal del pla. El seu rol va molt més enllà del de receptores d'informació: participen com a voluntàries en els grups interactius i la biblioteca tutoritzada, com a participants en les tertúlies dialògiques i el programa de formació, com a membres de la comissió mixta, i com a agents de canvi que contribueixen a transformar la cultura del centre. El pla reconeix explícitament la diversitat de situacions, capacitats i disponibilitats de les famílies, i dissenya estratègies específiques per facilitar la participació de les que es troben en situació de major vulnerabilitat.

L'alumnat participa activament en el pla a través de les assemblees de classe, el Consell de Delegats i la seva implicació en els grups interactius com a aprenents que es beneficien de la presència de diversos adults a l'aula. A cicle superior, l'alumnat també pot participar com a mediadors en la resolució de conflictes i com a organitzadors de determinades activitats comunitàries.

L'AFA (Associació de Famílies d'Alumnes) té un paper especialment rellevant en la coordinació del voluntariat, en la gestió del programa de formació de famílies i en la representació de les famílies en la comissió mixta. L'AFA del

CEIP Pavira és un òrgan actiu que col·labora habitualment en les activitats del centre, i el pla de millora contribuirà a enfortir i ampliar el seu paper.

La Universitat Rovira i Virgili (URV), que té una presència significativa al barri de Sant Pere i Sant Pau, actuarà com a soci acadèmic del pla de millora, aportant estudiants en pràctiques, assessorament pedagògic i, si és possible, participació en processos de recerca-acció que documentin i avaluin les actuacions del pla. Aquesta col·laboració, que l'Institut Escola Mediterrani va identificar com un dels factors clau del seu èxit, contribuirà a vincular el CEIP Pavira amb les darreres evidències científiques en educació dialògica i participació familiar.

Les entitats i associacions del barri —l'Associació de Veïns "La Unió", els clubs esportius, les entitats culturals i els serveis socials del barri— participaran en el pla com a actors de la comissió mixta, com a aportadors de voluntaris per als grups interactius i la biblioteca tutoritzada, i com a col·laboradors en les jornades comunitàries i els projectes d'entorn.

L'Ajuntament de Tarragona actuarà com a soci institucional del pla, especialment a través del Pla d'Entorn del barri i dels serveis socials municipals, que poden contribuir a identificar les famílies en situació de major vulnerabilitat i a facilitar el seu accés a les activitats del centre.

4.6. Indicadors i sistema d'avaluació del pla de millora

4.6.1. La cultura avaluativa com a motor del canvi

L'avaluació del pla de millora no es concep com una fase final o com un tràmit administratiu, sinó com un element constitutiu del projecte que l'acompanya des del primer moment fins al darrer. Seguint els plantejaments del tutor i la tradició de la recerca en millora escolar (Murillo i Hernández-Castilla, 2011), es parteix de la convicció que la cultura avaluativa és el motor del canvi; únicament els centres que han desenvolupat la capacitat de mirar críticament la seva pròpia pràctica,

de recollir dades de manera sistemàtica i d'usar-les per prendre decisions milloren de manera sostinguda i equitativa.

Per aquest motiu, l'avaluació del pla de millora del CEIP Pavira es dissenya com un sistema integrat que inclou quatre etapes diferenciades però interconnectades: la diagnosi inicial, el seguiment de la implementació, la mesura dels resultats i l'avaluació global de l'impacte. Cadascuna d'aquestes etapes té els seus propis instruments, responsables i moments de realització, i totes elles alimenten un cicle de millora continua que garanteix l'adaptació progressiva del pla a les necessitats reals de la comunitat educativa.

4.6.2. Etapes de l'avaluació

Etapa 1 - Diagnosi inicial (curs 2025-2026, 1r trimestre)

La diagnosi inicial constitueix el punt de partida imprescindible per a qualsevol avaluació rigorosa de l'impacte del pla. Sense una fotografia clara de la situació de partida -les anomenades dades de línia de base o baseline- és impossible determinar si les millores observades al llarg del projecte són atribuïdes a les actuacions implementades o a factors externs. La diagnosi del CEIP Pavira inclourà els elements següents:

- Enquesta inicial de percepció adreçada a totes les famílies sobre la seva relació amb el centre, les barreres per a la participació i el seu grau de satisfacció amb la comunicació escola-família.
- Enquesta inicial adreçada a l'equip docent sobre la seva percepció de la participació familiar, les dificultats que experimenten en la relació amb les famílies i les seves expectatives sobre el pla de millora.
- Recollida de dades quantitatives de línia de base: percentatge d'assistència de famílies a reunions, nombre d'incidents de convivència registrats, índex d'absentisme de l'alumnat i

resultats de l'avaluació de competències socioemocionals de l'alumnat.

- Grups de discussió amb representants de tots els sectors de la comunitat educativa per identificar les necessitats i les oportunitats des d'una perspectiva qualitativa.
- Anàlisi DAFO de la situació inicial del centre en relació amb la col.laboració escola-família, elaborada conjuntament per la comissió mixta escola-família.

L'anàlisi DAFO inicial és un instrument especialment valuós perquè permet identificar simultàniament els punts forts i febles interns del centre i les oportunitats i amenaces del context extern. En el cas del CEIP Pavira, els punts forts previsibles inclouen la tradició participativa de l'AFA, la proximitat de la URV i la diversitat cultural com a riquesa: els punts febles poden incloure el Pla d'Entorn del barri i el context de les Comunitats d'Aprenentatge; i les amenaces poden incloure la precarietat econòmica d'algunes famílies i la rotació del professorat. Els resultats d'aquest DAFO inicial es compararan amb un DAFO de cloenda al final del quart curs per visualitzar la transformació produïda.

Etapa 2 - Seguiment de la implementació (trimestral, durant els quatre cursos)

Durant els quatre cursos d'implementació, la comissió mixta escola-família realitzarà un seguiment trimestral de les actuacions del pla, amb l'objectiu de detectar desviacions respecte a la planificació inicial, identificar dificultats no previstes i introduir els ajustaments necessaris. El seguiment de la implementació es basarà en els instruments següents:

- Registre d'assistència a totes les activitats del pla (grups interactius, tertúlies dialògiques, sessions de formació de famílies, jornades comunitàries).

- Observació directa d'una mostra de sessions de grups interactius i tertúlies dialògiques per part de l'equip directiu o d'un observador extern, seguint una rúbrica estandaritzada que avaluï el grau de fidelitat als principis de l'aprenentatge dialògic.
- Informe trimestral de la comissió mixta escola-família, que recollirà als acords presos, les dificultats identificades i les propostes de millora.
- Reunions de cicle mensuals amb un punt específic de l'ordre del dia dedicat al seguiment del pla.

Etapa 3 - Mesura dels resultats (anual)

Al final de cada curs es realitzarà una mesura dels resultats del pla a través d'un conjunt d'indicadors quantitius i qualitius. Aquesta mesura anual permetrà observar l'evolució dels indicadors al llarg del temps i comparar-los amb les dades de línia de base obtingudes en la diagnosi inicial.

Etapa 4 - Avaluació global de l'impacte (curs 2028-2029)

Al final del quart curs, es realitzarà una avaluació global i exhaustiva de l'impacte del pla, seguint la metodologia de resultats abans-després descrita en l'apartat 4.6.3.

4.6.3. Avaluació de l'impacte: metodologia i indicadors

L'avaluació de l'impacte del pla de millora seguirà un disseny de resultats abans-després, que compara les dades recollides en la diagnosi inicial (curs 2025-2026) amb les dades recollides al final del quart curs (curs 2028-2029). Aquesta metodologia, tot i que no disposa d'un grup de control, permet identificar amb claredat les tendències de canvi produïdes al llarg dels quatre anys d'implementació i relacionar-les amb les actuacions del pla. Per reforçar la validesa de les conclusions, es triangularan les dades quantitatives amb les evidències qualitatives recollides al llarg del procés.

Els indicadors d'impacte s'organitzen en quatre dimensions:

Dimensió 1 - Participació de les famílies:

Indicador	Mesura inicial	Objectiu final	Instrument
% famílies assistents a reunions d'inici de curs	Línia de base C1	Augment \geq 20%	Registre d'assistència
Nombre de famílies voluntàries en grups interactius	Línia de base C1	\geq 15 per etapa	Registre de voluntariat
Nombre de famílies en programa de formació	Línia de base C1	\geq 40% del total	Registre d'assistència
Nombre de famílies en tertúlies dialògiques	0 (inici del pla)	\geq 20 famílies	Registre d'assistència
Diversitat cultural en activitats de participació	Diagnosi DAFO	Representació equitativa	Observació i registre

Dimensió 2 - Clima escolar i convivència:

Indicador	Mesura inicial	Objectiu final	Instrument
Nombre d'incidents de convivència per trimestre	Línia de base C1	Reducció \geq 30%	Registre de convivència
Percepció del clima escolar (famílies, docents, alumnat)	Enquesta inicial	Millora significativa	Qüestionari clima escolar
Índex d'absentisme de l'alumnat	Línia de base C1	Manteniment o reducció	Registre d'assistència
% conflictes resolts de manera dialogada	Línia de base C1	Augment \geq 40%	Registre de mediació

Dimensió 3 - Competències socioemocionals de l'alumnat:

Indicador	Mesura inicial	Objectiu final	Instrument
Competències socioemocionals (5 dominis CASEL)	Avaluació inicial C1	Millora en tots els dominis	Rúbriques CASEL adaptada
Qualitat de les interaccions entre iguals	Observació inicial C1	Millora significativa	Rúbriques d'observació

Valoració docent de les competències relacionals	Registre inicial C1	Millora \geq 1 punt sobre 5	Escala de valoració docent
--	---------------------	-------------------------------	----------------------------

Dimensió 4 - Qualitat de les actuacions i sostenibilitat:

Indicador	Mesura inicial	Objectiu final	Instrument
Fidelitat dels grups interactius als principis dialògics	Observació inicial C1	Puntuació \geq 80% rúbrica	Rúbrica d'observació
Satisfacció de les famílies amb la formació rebuda	-	\geq 80% molt satisfetes	Enquesta de satisfacció
Integració de les actuacions en les programacions	Revisió inicial C1	100% de l'equip docent	Revisió documental CCP
Incorporació del pla al PEC del centre	No incorporat	Incorporació al C4	Revisió documental

4.6.4. Anàlisi DAFO de cloenda i recomanacions

Al final del quart curs, en el marc de l'avaluació global, la comissió mixta escola-família elaborarà un nou anàlisi DAFO que reflecteixi la situació del centre després de quatre anys d'implementació del pla. La comparació entre el DAFO inicial i el DAFO de cloenda permetrà visualitzar de manera clara i accessible quins punts febles s'han superat, quins punts forts s'han consolidat, quines amenaces han persistit o han sorgit de nou, i quines oportunitats s'han aprofitat o resten per explorar.

A partir dels resultats DAFO de cloenda i de l'anàlisi global de l'impacte, la comissió mixta elaborarà un document de recomanacions per als cursos posteriors, que inclourà: les actuacions que cal consolidar i institucionalitzar com a pràctiques permanents del centre, les que cal revisar o adaptar en funció dels resultats obtinguts, les que han demostrat ser ineficaces o inadequades per al context del CEIP Pavira i les noves línies d'actuació que s'identifiquen com a necessàries a partir de les evidències recollides.

4.6.5. Responsables, temporització i difusió de l'avaluació

La responsabilitat de l'avaluació del pla es distribueix entre els agents següents:

- Comissió mixta escola-família: responsable del seguiment trimestral, de l'elaboració del informes anuals i de la coordinació de l'avaluació global.
- Equip directiu: responsable de garantir les condicions organitzatives per al desenvolupament de l'avaluació i de presentar els resultats al Consell Escolar.
- Equip docent: responsable de l'observació sistemàtica de les pràctiques, de l'avaluació de les competències socioemocionals de l'alumnat i de la participació els grups de discussió.
- AFA: responsable de la recollida de la perspectiva de les famílies i de la difusió dels resultats de l'avaluació entre la comunitat familiar.
- URV (si escau): responsable de l'assessorament metodològic i, si és possible, de validació externa dels instruments d'avaluació.

Pel que fa a la difusió, els resultats de l'avaluació anual es presentaran en una sessió oberta a tota la comunitat educativa al final de cada curs, es penjaran a la plataforma Àgora en un format accessible i comprensible per a totes les famílies, i es recolliran en la Memòria Anual del centre. Els resultats de l'avaluació global del quart curs es difondran, a més, en el Pla d'Entorn del barri i, si és possible, en alguna publicació o jornada professional de l'àmbit educatiu.

5. Conclusions

L'elaboració del present Treball de Fi de Grau ha representat un procés de construcció intel·lectual i professional que va molt més enllà de la redacció d'un document acadèmic. Ha implicat la integració de coneixements adquirits al llarg dels estudis del Doble Grau d'Educació Infantil i Educació Primària, la confrontació d'aquests coneixements amb la realitat social d'un context escolar concret -el barri de Sant Pere i Sant Pau de Tarragona- i el disseny d'una proposta educativa que pretén ser alhora rigorosa, viable i transformadora. Les conclusions que es presenten a continuació no es limiten a resumir el contingut del treball, sinó que reflexionen sobre el procés viscut, sobre els aprenentatges generats i sobre les implicacions que el pla de millora proposat té per a la pràctica docent i per a la comprensió de l'escola com a institució social.

5.1. La coherència entre teoria i pràctica

Una de les primeres conclusions que es desprèn d'aquest treball és la necessitat de construir una relació sòlida i coherent entre la fonamentació teòrica i el disseny pràctic de qualsevol intervenció educativa. El marc teòric elaborat al llarg del segon capítol no és un exercici de erudició acadèmica desconnectat de la realitat, sinó la base que ha permès justificar, orientar i delimitar cadascuna de les decisions pràctiques del pla de millora. La teoria del model bioecològic de Bronfenbrenner i Morris (2006) ha proporcionat el marc per entendre per què la col·laboració escola-família és estructural i no accessòria. La teoria de l'aprenentatge social de Bandura (1977, 1986, 1997) ha fonamentat la importància de la coherència entre els models que l'infant observa en els seus entorns educatius. La teoria de l'aprenentatge dialògic de Flecha (1997) i Aubert et al. (2008) ha orientat el disseny de les actuacions concretes del pla. I els marcs de la justícia educativa de Fraser (2008) i Lareau (2011) han recordat constantment que les intervencions educatives no es produeixen en el buit, sinó en contextos travessats per desigualtats socials que cal reconèixer i abordar explícitament.

Aquesta coherència entre teoria i pràctica no s'aconsegueix de manera automàtica, sinó que requereix un esforç constant de traducció i d'adaptació. El repte del dissenyador d'una intervenció educativa és precisament el de

mantenir la fidelitat als principis teòrics sense caure al dogmatisme, i d'adaptar-los a les condicions específiques del context sense traïr la seva essència. En el cas del present pla de millora, aquest equilibri s'ha intentat assolir a través d'un disseny que parteix dels principis de l'aprenentatge dialògic però que els concreta en actuacions pensades específicament per al context del CEIP Pavira: un centre públic, de doble línia, situat en un barri de classe treballadora amb una diversitat sociocultural molt significativa.

5.2. La relació escola-família com a eix de la justícia educativa

Una de les contribucions més rellevants d'aquest treball és la recontextualització de la col.laboració escola-família en el marc de la justícia educativa. Sovint, la participació de les famílies en la vida escolar es tracta com una qüestió organitzativa o de gestió -com aconseguir que més famílies assisteixin a les reunions, com millorar la comunicació, com implicar els progenitors en les activitats del centre. Però la recerca revisada al llarg del marc teòric demostra que aquest plantejament és insuficient, perquè ignora les causes estructurals de la desimplicació d'algunes famílies i tendeix a reproduir les desigualtats que pretén superar.

Des de la perspectiva de la justícia educativa, la participació familiar no és únicament una qüestió de recursos materials o de temps —tot i que aquests factors són importants— sinó també, i sobretot, una qüestió de reconeixement i de representació. Les famílies que perceben que la seva cultura, la seva llengua i les seves experiències no són valorades pel centre educatiu tendiran a distanciar-se, independentment de les iniciatives que el centre posi en marxa per facilitar la seva participació (Crozier i Davies, 2007). Per aquest motiu, el pla de millora del CEIP Pavira ha dissenyat estratègies que operen simultàniament en les tres dimensions de la justícia identificades per Fraser (2008): la redistribució —la creació de recursos i oportunitats accessibles per a totes les famílies—, el reconeixement —la valoració explícita de la diversitat cultural i lingüística de les famílies del barri com a riquesa i no com a obstacle— i la representació —la garantia que les famílies de tots els orígens i condicions socials tinguin veu en les decisions que afecten els seus fills i filles.

Aquesta visió tridimensional de la justícia educativa és una de les aportacions que distingeix el present pla de millora d'altres propostes de participació familiar que operen exclusivament en el nivell logístic o comunicatiu. Reconèixer que la desigualtat educativa no es resol únicament millorant la comunicació entre escola i família, sinó que requereix un canvi en les estructures de poder i de reconeixement que configuren la relació entre el centre i les seves famílies, és un pas imprescindible per dissenyar intervencions que siguin genuïnament transformadores.

5.3. L'aprenentatge dialògic com a marc pedagògic transformador

El model de l'aprenentatge dialògic ha constituït el referent pedagògic central del pla de millora, i la seva aplicació pràctica a través de les actuacions educatives d'èxit -grups interactius, tertúlies dialògiques i formació de familiars- representa una de les apostes més significatives i potencialment transformadores de la proposta. La recerca acumulada sobre les Comunitats d'Aprenentatge, que aplica sistemàticament els principis dialògics en contextos de diversitat social i cultural, ha demostrat de manera consistent que quan s'obre l'escola a la participació activa de les famílies i de la comunitat, els resultats educatius milloren, la convivència s'enforteix i les desigualtats es redueixen (García-Carrión et al., 2020).

Un dels aspectes més valuosos del model dialògic és el seu potencial per transformar la percepció que les famílies de menor capital cultural formal tenen d'elles mateixes com a agents educatius. Quan una família que mai no ha tingut accés a la literatura clàssica participa en una tertúlia dialògica i descobreix que les seves reflexions i experiències vitals enriqueixen la comprensió del text tant com les d'una persona amb estudis universitaris, es produeix una experiència de reconeixement i d'empoderament que té efectes que van molt més enllà del context escolar. Contribueix a la construcció d'una autoestima i d'un sentiment de competència que es transfereix a altres dimensions de la vida de les persones, i que pot trencar el cicle intergeneracional de la desvinculació del sistema educatiu.

La implementació de l'aprenentatge dialògic en el CEIP Pavira no és, per tant, únicament una qüestió pedagògica. És una aposta política i ètica per una escola que reconeix la intel·ligència cultural de totes les persones que la formen, que posa el diàleg igualitari al centre de les seves pràctiques i que s'entén a si mateixa com un agent de transformació social del seu entorn.

5.4. El paper de l'educació emocional en el desenvolupament integral

El tercer pilar teòric del pla de millora -l'educació socioemocional- ha permès articular la connexió entre el desenvolupament individual dels infants i el clima de convivència del centre com a col·lectiu. La recerca de Durlak et al. (2011), que demostra que els programes d'aprenentatge socioemocional milloren simultàniament milloren simultàniament les competències socials, redueixen els problemes de conducta i incrementen el rendiment acadèmic, reforça la idea que el benestar emocional dels infants no és un objectiu secundari o complementari a l'aprenentatge acadèmic, sinó la seva condició de possibilitat.

En el context del CEIP Pavira, on una proporció significativa de l'alumnat creix en entorns familiars sotmesos a pressions econòmiques i socials considerables, el treball explícit de les competències socioemocionals adquireix una dimensió de compensació i d'equitat que va més enllà del benestar individual. Shonkoff i Garner (2012) han demostrat que l'estrès tòxic derivat de l'adversitat socioeconòmica pot comprometre el desenvolupament neurobiològic dels infants; però també han demostrat que els entorns educatius de qualitat, caracteritzat per relacions càlides, predictibles i afectuoses, poden actuar com a factors protectors que atenuïn els efectes negatius d'aquest estrès. El pla de millora del CEIP Pavira, en la mesura que treballa per enfortir la coherència emocional entre l'escola i la família i per crear un ambient escolar segur i acollidor per a tots els infants, contribueix directament a aquesta funció protectora de l'escola.

La implicació de les famílies en l'educació socioemocional dels seus fills és un element clau d'aquesta proposta. Com ha demostrat la recerca de Morris et al. (2017), les pràctiques parentals d'acompanyament emocional -la

socialització directa, el modelatge i la qualitat del clima familiar- influeixen de manera decisiva en el desenvolupament de la competència emocional dels infants. Per aquest motiu, el programa de formació de famílies que s'inclou en el pla de millora no pretén únicament informar les famílies sobre les emocions, sinó dotar-les d'eines pràctiques per acompanyar els seus fills de manera emocionalment sensible i consistent amb el treball que es fa a l'escola.

5.5. El marc normatiu com a fonament i oportunitat

La revisió del marc normatiu realitzada al tercer capítol ha posat de manifest que el pla de millora proposat no és una proposta disruptiva o contrahegemònica, sinó que s'inscriu plenament en el marc legal vigent i en les tendències educatives que les administracions catalana i estatal estan impulsant. La Llei d'Educació de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009), el Decret 150/2017 sobre educació inclusiva, la LOMLOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) i la Llei 14/2010 sobre els drets de la infància convergeixen en una mateixa direcció: la necessitat d'una escola que posi al centre el benestar i el desenvolupament integral de tots els infants, que garanteixi la participació activa de les famílies en la vida educativa i que construeixi la seva pràctica sobre els principis de la inclusió, l'equitat i la justícia social.

Aquesta constatació és rellevant per diverses raons. En primer lloc, perquè demostra que el docent que vol implementar el tipus de canvis que proposa aquest treball no ho ha de fer en contra del sistema, sinó aprofitant els marcs normatius i institucionals que legitimen i l'emparen. En segon lloc, perquè revela que les administracions educatives han recorregut formalment la importància de la col.laboració escola-família i de l'educació socioemocional, cosa que facilita l'obtenció de recursos i de suports per a les iniciatives que s'inscriuen en aquesta línia. I en tercer lloc, perquè recorda que les lleis i els decrets, per si sols, no transformen la realitat: la seva aplicació efectiva depèn de la voluntat, la formació i el compromís dels professionals de l'educació que treballen cada dia a les aules i als despatxos dels centres educatius.

5.6. La sostenibilitat i els reptes de la implementació

Un dels aspectes que ha ocupat una part significativa de la reflexió durant l'elaboració d'aquest treball és la pregunta sobre la sostenibilitat del pla de millora a llarg termini. És relativament fàcil dissenyar un projecte ambiciós i coherent sobre el paper; el repte real és garantir que les actuacions proposades s'implementin de manera consistent, que superin les resistències i les dificultats inevitables que apareixeran en el procés, i que acabin consolidant-se com a pràctiques institucionals del centre que sobreviuen més enllà de les persones que les van impulsar.

La recerca sobre millora escolar sostenible ha identificat diversos factors que determinen la capacitat d'un centre per mantenir els canvis al llarg del temps (Ainscow et al., 2012). Entre aquests factors, destaquen el lideratge distribuït -la implicació activa de tot l'equip docent en la presa de decisions i en la implementació del canvi-, la cultura col.laborativa -la disposició del claustre a treballar de manera conjunta i a aprendre dels errors- i la internalització dels principis del canvi en la identitat del centre -el fet que els valors i les pràctiques promogudes pel pla de millora s'incorporin al Projecte Educatiu de Centre i es converteixin en part de la manera d'entendre l'escola que té la comunitat educativa.

El pla de millora del CEIP Pavira ha incorporat estratègies específiques per afavorir la sostenibilitat: la constitució d'una comissió mixta escola-família com a òrgan permanent de governança del pla, la revisió i actualització del PEC al quart curs, la consolidació del programa de formació de famílies com a servei permanent del centre, i la construcció d'un sistema d'avaluació contínua que garanteixi l'adaptació del pla a les necessitats canviants de la comunitat. Tanmateix, cal reconèixer honestament que la sostenibilitat d'una proposta com aquesta depèn, en última instància, de factors que van més enllà del disseny del pla: de la continuïtat de l'equip directiu i docent, del suport de l'Administració educativa, de la disposició de les famílies a mantenir el seu compromís al llarg del temps i de les condicions socioeconòmiques del barri, que poden facilitar o dificultar la participació de determinades famílies.

Per tot això, una de les lliçons més importants que s'extreu d'aquest treball és la necessitat d'adoptar una perspectiva humil i realista respecte als temps i als ritmes del canvi educatiu. Les transformacions profundes de la cultura escolar no es produeixen en un curs, ni en dos, ni en quatre. Requereixen anys de treball constant, de construcció de confiança, d'aprenentatge dels errors i de celebració dels èxits petits i grans. El pla de millora proposat és un punt de partida, no un punt d'arribada.

5.7. El procés de l'elaboració del TFG i el creixement professional

Les conclusions d'aquest treball no estarien completes sense una reflexió sobre el procés d'elaboració del TFG com a experiència de formació professional. L'elaboració del Projecte Educatiu de Centre en el marc del TFG I, i el posterior disseny del pla de millora en el TFG II, han constituït una oportunitat única per integrar i aplicar els aprenentatges del Doble Grau d'Educació Infantil i Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili en un projecte concret, coherent i orientat a la transformació d'una realitat educativa real.

El procés d'elaboració del marc teòric ha forçat una revisió crítica i sistemàtica de la literatura científica sobre un àmbit complex i multidimensional, que ha permès descobrir autors i perspectives que no sempre ocupa un lloc central en la formació inicial dels mestres -la sociologia de l'educació, la filosofia dialògica, la neurociència del desenvolupament- i que, tanmateix, ofereixen eines conceptuals indispensables per entendre la complexitat de l'escola contemporània. El procés de disseny del pla de millora, per la seva banda, ha exigut la traducció d'aquests referents teòrics en decisions pràctiques concretes: quines activitats, en quin ordre, amb quins recursos, amb quins agents, amb quins indicadors d'avaluació. Aquesta traducció no és main directa ni automàtica, i el procés de trobar-la ha estat un dels aprenentatges més valuosos de tot el treball.

Finalment, l'elaboració d'aquest TFG ha reforçat la convicció que ser mestre o mestra en el segle XXI no és únicament una qüestió de dominar els continguts curriculars o de gestionar eficaçment una aula. És, sobretot, una qüestió de

compromís: el compromís amb el desenvolupament integral de tots els infants, amb la justícia social, amb la construcció d'una escola que sigui un espai de trobada, de diàleg i de creixement per a tota la comunitat educativa. El pla de millora del CEIP Pavira és, en definitiva, una expressió concreta d'aquest compromís: una proposta per fer de l'escola un lloc on totes les famílies se sentin ben vingudes, on tots els infants se sentin reconeguts i on la col·laboració entre tots els agents de la comunitat educativa sigui el motor d'una educació més equitativa, més dialògica i més humana.

6. Bibliografia

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

- Comer, J. P. (2004). *Leave no child behind: Preparing today's youth for tomorrow's world*. Yale University Press.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. (2010). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5686. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2010/08/03/102>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (2017). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>
- Departament d'Educació i Formació Professional. (2024). *Resolució EDU/1048/2024, d'organització i funcionament dels centres educatius per al curs 2024-2025*. Generalitat de Catalunya. <https://dogc.gencat.cat>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- European School Education Platform. (2022). *Fostering parental engagement for pupil success and wellbeing*. European Commission.

<https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/fostering-parental-engagement-pupil-success-and-wellbeing>

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Fundació Bofill. (2022). *Educació i famílies: reptes i oportunitats per a la igualtat d'oportunitats a Catalunya*. <https://fundaciobofill.cat>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology, 11*, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya*. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència*. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/05/27/14>
- Generalitat de Catalunya. (2020). *Llei 19/2020, de 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació*. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2020/12/30/19>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Taurus.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Li, Z., Li, Y., & Wu, Y. (2024). Family involvement and children's socioemotional development: The mediating role of school engagement. <https://deustoteka.deusto.es/items/5ecec7d9-3e0c-4f0f-a067-152fb250991d>
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. (2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE). (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177–186. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5433>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5017>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pushor, D. (2012). Tracing my research on parent engagement: Working to interrupt the story of school as centre. *School Community Journal*, 22(1), 41–58. <https://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). Guilford Press.

- Soler, M. (2015). Biographies of 'invisible' people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños* (4th ed.). Graó.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.