

La importància de la implicació dels pares en el procés d'ensenyament-aprenentatge durant l'Educació Primària, per a assolir amb èxit les Competències Bàsiques a 6è

M^a Carmen Martínez Chía

Dipòsit Legal: B. 8061-2014

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAT D'EDUCACIÓ

La importància de la implicació dels pares en el procés d'ensenyament-aprenentatge durant l'Educació Primària, per a assolir amb èxit les Competències Bàsiques a 6è

Tesi Doctoral

Tesi Doctoral realitzada per:

M^a Carmen Martínez Chía

Director de la Tesi Doctoral:

Dr. Salvador Vidal i Raméntol

Data: Gener, 2014

*“El secreto del arte de educar
consiste en educarse primero a sí
mismo en provecho de aquellos a
quienes se quiere mejorar”.*

René Benjamín

A la meva filla Inés

Al meu fill Ramón

Quítame el pan, si quieres,
quítame el aire, pero
no me quites tu risa.

Niégame el pan, el aire,
la luz, la primavera,
pero tu risa nunca
porque me moriría.

Pablo Neruda

Índex

A INTRODUCCIÓ

1	AGRAÏMENTS.....	8
2	TÍTOL.....	10
3	JUSTIFICACIÓ	10
4	HIPÒTESI.....	11
5	OBJECTIU GENERAL	12
6	ACTUALITAT, RELLEVÀNCIA I IMPORTÀNCIA DEL TEMA.....	13
7	ARGUMENTACIÓ	18

B MARC TEÒRIC

8	COMPETÈNCIES	25
8.1	<i>QUÈ S'ENTÉN PER COMPETÈNCIES.....</i>	25
8.2	<i>COMPETÈNCIES EN EDUCACIÓ</i>	26
8.2.1	Competències comunicatives.....	26
8.2.2	Competències metodològiques	26
8.2.3	Competències personals	27
8.2.4	Competències específiques centrades en conviure i habitar el món.....	28
8.2.5	Característiques de les competències bàsiques	30
9	INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	32
10	CONCEPTE DE FRACÀS ESCOLAR	37
11	CONCEPTE DE FAMÍLIA.....	47
11.1	<i>CONTEXT DELS CANVIS FAMILIARS.....</i>	52
11.2	<i>PARES: ELS PRIMERS EDUCADORS DELS FILLS</i>	54
12	TIPUS DE FAMÍLIA.....	58
12.1	<i>LA FAMÍLIA EXTENSA</i>	58
12.2	<i>LA FAMÍLIA TRONCAL</i>	58
12.3	<i>LA FAMÍLIA CONJUGAL O NUCLEAR.....</i>	59
12.3.1	Democràtiques	59
12.3.2	Autoritàries	59
12.3.3	Negligents.....	60
12.3.4	Indulgents.....	60
12.3.5	Indiferents.....	60
12.4	<i>ALTRES TIPUS DE FAMÍLIES:</i>	60
12.4.1	Família Sobre protectora.....	60
12.4.2	Família Amalgamada	61

12.4.3	Família centrada en els fills	61
12.4.4	Família amb un sol progenitor	61
12.4.5	Família segons repartiment de responsabilitats	62
12.5	<i>PARENTALITAT</i>	68
12.5.1	Competències parentals.....	70
12.5.1.1	Nutrició, afecte, cura i estimulació.....	70
12.5.1.2	Educació.....	70
12.5.1.3	Socialització.....	70
12.5.1.4	Protecció.....	71
12.5.1.5	Promoció de la resiliència	71
12.6	<i>LA RESILIÈNCIA</i>	71
12.6.1	Promoció de la resiliència	73
12.6.2	Resiliència individual:	75
12.6.3	Resiliència familiar	76
12.6.4	Resiliència escolar	77
12.6.5	Resiliència comunitària	78
12.7	<i>MODELS EDUCATIUS</i>	78
12.7.1	Moralitzants	79
12.7.2	Sobreprotectors	79
12.7.3	Permissius o excessivament lliberals	80
12.7.4	Frustrants o rebutjants.....	81
12.7.5	Inconseqüents	82
12.7.6	Democràtics	83
12.8	<i>TIPOLOGIA DE FAMÍLIES, SEGONS COLEMAN</i>	85
12.9	<i>MODELS DE CRIANÇA</i>	87
12.10	<i>PROJECTE FAMILIAR</i>	88
12.10.1	Perseverant.....	88
12.10.2	Coherent.....	88
12.10.3	Complet.....	88
12.10.4	Atractiu.....	89
13	FAMÍLIA I MOTIVACIÓ	91
13.1	<i>JERARQUIA DE LES NECESSITATS BÀSIQUES</i>	93
13.2	<i>QUÈ FER SI NO ESTAN MOTIVATS?</i>	99
13.3	<i>QUÈ PODEN FER ELS PARES PER AFAVORIR LA MOTIVACIÓ?</i>	99
13.4	<i>QUÈ POT FER L'ESCOLA PER AFAVORIR LA MOTIVACIÓ?</i>	103
13.4.1	Components de la motivació.....	108
14	FAMÍLIA, AUTOCONCEPTE I AUTOESTIMA	111
14.1	<i>AUTOCONCEPTE</i>	111
14.2	<i>AUTOESTIMA</i>	113
14.2.1	Què és l'autoestima	113
14.2.2	Com es forma l'autoestima	119
14.2.2.1	Vinculació.....	119
14.2.2.2	Singularitat	120
14.2.2.3	Competència	120
14.2.2.4	Disposició de models.....	120
14.2.3	El paper dels pares en la formació de l'autoestima	122
14.2.4	El paper dels professors en la formació de l'autoestima	123
14.3	<i>EFFECTE PIGMALIÓ</i>	124

14.3.1	Àmbits de l'Efecte Pigmalíó.....	126
14.3.1.1	Educatiu	126
14.3.1.2	Laboral.....	126
14.3.1.3	Social	127
14.4	<i>ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DE L'AUTOCONCEPTE</i>	128
14.4.1	Multidimensional.	128
14.4.2	Jeràrquic.	128
14.4.3	Estable.....	129
14.4.4	Après.	130
15	FAMÍLIA ACTUAL	132
15.1	<i>LA FORMACIÓ DE LA FAMÍLIA CONTEMPORÀNIA</i>	133
15.2	<i>EL NEN CENTRE DE LA FAMÍLIA I PATERNITAT</i>	134
15.2.1	Llars monoparentals.....	137
15.2.2	Llars unipersonals.....	138
15.2.3	Unions de fet.....	138
15.2.4	La cohabitació	138
15.2.5	Famílies reconstituïdes.....	139
15.2.6	Nova família extensa	139
15.3	<i>LA FAMILIA AVUI</i>	140
16	FAMÍLIA I CONCILIACIÓ	143
16.1	<i>ÀMBITS DE LA CONCILIACIÓ</i>	144
16.1.1	L'àmbit familiar	144
16.1.2	L'àmbit laboral	144
16.1.3	L'àmbit personal.....	145
16.2	<i>LEGISLACIÓ</i>	145
16.3	<i>CORRESPONSABILITAT FAMILIAR</i>	147
16.3.1	Repartiment just	148
16.3.2	Actuació coordinada	148
16.3.3	Responsabilitat compartida	148
16.4	<i>AGENTS SOCIALITZADORS</i>	150
16.4.1	La família	150
16.4.2	L'escola.....	150
16.4.3	Els mitjans de comunicació	151
16.5	<i>PROGRAMA CONCILIA EN TU VIDA</i>	153
17	FUNCIONS BÀSIQUES DE LA FAMÍLIA	155
17.1	<i>AFECTIVITAT</i>	158
17.2	<i>LÍMITS</i>	162
17.3	<i>DISCIPLINA/AUTORITAT</i>	165
18	RELACIÓ FAMÍLIA-CENTRE ESCOLAR	170
18.1	<i>EVOLUCIÓ DE LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA</i>	171
18.1.1	Història de la relació.....	172
18.2	<i>LA IMPORTÀNCIA DE LA FAMÍLIA I DE L'ESCOLA</i>	177
18.3	<i>SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE FAMÍLIA I ESCOLA</i>	180
18.4	<i>COL·LABORACIÓ FAMÍLIA/ESCOLA</i>	183
18.4.1	Col·laboració entre família i escola	190

18.4.2	Tipus de col·laboració entre pares i educadors.....	192
18.4.2.1	Què li correspon fer a l'escola? Què li correspon fer a la família?	192
18.5	<i>CANALS DE COMUNICACIÓ FAMÍLIA /ESCOLA</i>	196
18.5.1	Tutories	200
18.5.1.1	Què tipus d'informació necessiten els pares:.....	202
18.5.1.2	Què tipus d'informació necessita el tutor:	202
18.5.1.3	Freqüència:.....	203
18.5.2	Reunions de pares i mares	203
18.5.3	Consell Escolar.....	204
18.5.4	Comissió d'aula	204
18.5.5	Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA)	205
18.5.6	Escola de pares.....	206
18.5.7	Espais informals.....	209
18.5.7.1	Què hauríem de fer	215
18.5.7.2	Què no hauríem de fer	215
19	DIFERÈNCIES CEREBRALS ENTRE NENS I NENES.....	218
20	EDUCACIÓ DIFERENCIADA.....	221
20.1	<i>EVOLUCIÓ</i>	222
20.2	<i>TRETS CARACTERÍSTICS</i>	223
21	INFÀNCIA.....	228
21.1	<i>NECESSITATS INFANTILS</i>	230
21.1.1	1.- Necessitats fisiològiques	231
21.1.2	2.- Necessitats psicològiques	231
21.1.2.1	Necessitats afectives	231
21.1.2.2	Necessitats cognitives	232
21.1.2.3	Necessitats socials i ètiques	232
22	ADOLESCÈNCIA.....	235
22.1	<i>CARACTERÍSTIQUES FÍSiques</i>	236
22.2	<i>CARACTERÍSTIQUES PSICOLÒGIQUES</i>	237
22.3	<i>PERSONALITAT</i>	238
22.3.1	Desenvolupament moral.....	240
22.3.1.1	Nivell Preconvencional	240
22.3.1.2	Nivell Convencional	241
22.3.1.3	Nivell Postconvencional	241
22.4	<i>L'AUTOESTIMA DE L'ADOLESCENT</i>	241
23	DIFERENTS MANERES D'APRENDRE	244
24	CONTRIBUCIÓ DE LA COMUNITAT A L'ÈXIT ACADÈMIC.....	248
C	INVESTIGACIÓ	
25	TEORIA DE LA INVESTIGACIÓ	253
25.1	<i>CONCEPTE DE LLEI, TEORIA I MODEL</i>	254
25.2	<i>MÈTODES</i>	255
25.3	<i>MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ</i>	255

25.4	<i>PARADIGMES EN INVESTIGACIÓ EDUCATIVA</i>	258
26	ON S'HA PORTAT A TERME LA INVESTIGACIÓ	267
26.1	<i>HISTÒRIA</i>	267
26.2	<i>EL POLÍGON GORNAL</i>	269
27	RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ	274
27.1	<i>OBJECTIU</i>	274
27.2	<i>METODOLOGIA</i>	275
27.3	<i>RESUM DELS FETS</i>	276
27.4	<i>DADES DE LA MOSTRA</i>	277
27.4.1	Dades personals	277
27.4.2	Implicació dels pares en l'àmbit escolar	282
27.4.3	Expectatives de futur dels pares envers els fills.	329
27.4.4	Valoració que fan els pares del tutor o tutora	333
27.4.5	Absentisme escolar	340
27.4.6	Temps que dediquen els nens i les nenes fora de l'horari escolar a activitats extraescolars, oci i a estar amb els amics.	347
27.4.7	Temps que dediquen els nens i les nenes fora de l'horari escolar als estudis	359
27.4.8	Resultats acadèmics	366
D	CONCLUSIONS	
28	CONCLUSIONS	378
28.1	<i>VERIFICACIÓ DE LA HIPÒTESIS</i>	378
28.2	<i>CONCLUSIONS RESPECTE ELS OBJECTIUS</i>	382
E	PROSPECTIVA	
29	PROSPECTIVA	392
F	BIBLIOGRAFIA	
30	BIBLIOGRAFIA	398
ANNEXOS	.....	1
<i>ANNEX 1</i>	.....	<i>2</i>
<i>ANNEX 2</i>	.....	<i>5</i>
<i>ANNEX 3</i>	.....	<i>17</i>
<i>ANNEX 4</i>	.....	<i>28</i>
<i>ANNEX 5</i>	.....	<i>32</i>
<i>ANNEX 6</i>	.....	<i>109</i>
<i>ANNEX 7</i>	.....	<i>186</i>
<i>ANNEX 8</i>	.....	<i>297</i>

A Introducció

1 Agraïments

Realitzar aquesta investigació per a la Tesi Doctoral, ha estat per a mi molt satisfactori ja que he tingut l'oportunitat de reviure experiències tant personals com professionals. Personals perquè primer de tot sóc mare i com a tal he estat molt involucrada i continuo estan en l'educació dels meus fills. Com a professional m'ha servit de revisió de la meva tasta diària, en aquests moments a l'escola Pineda de L'Hospitalet.

Dit això, una dedicatòria molt especial per a la meva família. En primer lloc a la meva mare, que sempre ha estat, encara que des de la distància, al meu costat. També per al meu marit i els meus fills, per la paciència que han tingut tot aquest temps i la que hauran de continuar tenint. Sé que no els he dedicat tot el temps que tots plegats necessitaven, però sé que han entès que aquest treball era important per a mi i han sabut estar sempre al meu costat donant-me ànims i suport. Un agraïment amb molt amor a la meva filla Inés, sense la seva ajuda i suport molt directe, aquest treball no hauria vist la llum.

També, els meus agraïments estan dedicats al Dr. Salvador Vidal i Raméntol, que és qui ha estat el tutor d'aquesta Tesi Doctoral. Ha estat meravellós treballar amb ell. Un professional amb una gran trajectòria i encara, millor persona. M'ha ajudat molt fent-me la feina molt senzilla, sempre m'ha animat a seguir i el que per a mi ha estat molt important, m'ha ajudat a creure en mi mateixa. Gràcies per tota la seva dedicació i paciència.

Un agraïment molt especial a l'escola Pineda i a tot l'equip directiu, especialment a la directora del col·legi, que sempre em va facilitar la possibilitat de fer compatible el treball a l'escola amb el treball a la UIC. Sense la seva comprensió no hauria estat fàcil portar a terme aquesta investigació, ni poder-me formar per a millorar professionalment. Al mateix temps agrair a les professores de 6è de Primària la seva col·laboració per facilitar els qüestionaris als pares de les seves alumnes.

Vull també agrair als professors de l'escola Xaloc, especialment als professors de 6è de Primària, sense la seva col·laboració no hauria estat possible fer aquesta investigació.

Vull agrair també a les meves companyes de l'escola Pineda la paciència que han tingut amb mi, escoltant-me i aguantant dia a dia tots els meus comentaris sobre la investigació.

No vull acabar aquestes poques línies d'agraïments, sense fer esment d'una manera senzilla tal i com és ell, a un bon amic que des de fa anys i des de la distància sempre ha estat present. Gràcies per ser com ets i per haver-me ajudat sempre i en tot moment.

Gràcies en definitiva a tothom que ha estat al meu costat no només ara, en el moment de realitzar aquesta investigació, sinó en tots els moments de la meva vida tant personal com professional, perquè sense totes i cadascuna de les persones que formen part de la meva vida, segur que no hagués estat capaç d'escriure ni una sola línia.

2 Títol

“La importància de la implicació dels pares en el procés d’ensenyament - aprenentatge durant l’educació Primària, per a assolir amb èxit les competències bàsiques a 6è”:

Aprendre a aprendre: cap a una educació de futur i pel futur.

3 Justificació

Justifiquem la nostra investigació des d’un punt de vista personal basat en l’interès sorgit de les pròpies vivències. Molts anys de treball ens fan plantejar, fins a quin punt són responsables cadascuna de les persones que estan implicades (pares, mestres, els mateixos alumnes) i per descomptat les institucions en el procés d’ensenyament-aprenentatge dels alumnes. És veure quin és el grau de responsabilitat que tenen totes aquestes persones i institucions, sobre els individus que no assoleixen amb èxit les Competències Bàsiques¹(Generalitat de Catalunya, 2000). Els currículums d’**Educació Primària** i **Secundària Obligatòria** inclouen les vuit **competències bàsiques**² que ha d’assolir l’alumnat en finalitzar l’educació bàsica. En parlarem més abastament en el capítol 8 del Marc Teòric.

És possible disminuir, pal·liar aquest fracàs si des de casa hi ha un ajut? Nosaltres entenem aquest ajut com no solament ajudar a fer els deures, sinó un ajut entès com a presència: donant recolzament, animant, estant al costat dels nens cada tarda quan els nens arriben a casa, amb aquests amics tan especials que són els deures.

¹ S’entén per competència la capacitat d’utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

² Per a l’educació obligatòria, s’identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:

Competències transversals:

Les competències comunicatives:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.
2. Competències artística i cultural.

Les competències metodològiques:

3. Tractament de la informació i competència digital.
4. Competència matemàtica.
5. Competència d’aprendre a aprendre.

Les competències personals:

6. Competència d’autonomia i iniciativa personal.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

Als pares, els agrada saber amb qui van els fills, quines amistats tenen, volen conèixer els pares dels amics,... Amb els deures, han de fer igual. Han de saber què és el que porta el nen a casa, què ha fet a l'escola, com treballa, si té alguna dificultat concreta,... i el que és més important que el nen sàpiga que els pares estan allí al seu costat, que els importa, que es preocupen per ell, en definitiva que l'estimen.

Aquest recolzament per part dels pares és important, aquesta ajuda és necessària sempre, però sobre tot en edats primerenques, quan el nen comença l'escolarització. A Cicle Superior i sobretot a l'ESO, quan el nen ja ha de saber treballar sol, ha de ser autònom,... quan el fracàs escolar ja s'ha instal·lat a casa, hem perdut el tren.

El fracàs escolar, de qui és responsabilitat? Què s'entén per fracàs? Qui fracassa? només el que obté males notes? O fracassa també aquell que a pesar de les bones notes, no té èxit en la vida? Les notes ho són tot?

No és un tema banal. Entre 1995 i 1998, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va portar a terme un projecte sobre el fracàs escolar. Any rere any l'informe PISA³, no ens dóna "bones notícies". Per tant és un tema que suscita prou interès com per ser objecte d'estudi.

L'estudi que es planteja en aquesta Tesi, pot ser original en tant que no hi ha estudis en el context de l'educació diferenciada sobre la influència de les famílies en el rendiment acadèmic. Tot i que l'estudi es realitza en un context molt concret, creiem que és un primer pas per a posteriors investigacions de caire més internacional.

4 Hipòtesi

La importància de la implicació per part dels pares i mares⁴ d'una manera afectiva i efectiva en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills⁵, durant el període de primària, potenciarà i a la vegada possibilitarà l'assoliment amb èxit de les Competències Bàsiques contemplades en el Currículum. Com a conseqüència els nens i nenes seran capaços de desenvolupar en un futur proper, les destreses bàsiques que els permetran resoldre amb eficàcia les situacions que se'ls plantegin diàriament.

³ PISA és el acrònim del *Programme for International Student Assessment* (Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat), de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

⁴ Sovint podrem trobar el terme **pares** en general tot i que ens referirem a pares i mares. Quan ens volem referir a un o altre en concret, ja s'especifica.

⁵ Quan diem fills, utilitzem el masculí també volem dir també filles. El mateix passarà amb la terminologia nens/nenes. Sovint s'utilitzarà el masculí per a referir-nos a ambdós gèneres. Quan ens referim només a un sexe concret ja s'especifica.

5 Objectiu general

Avaluar la importància del factor humà, en aquest cas dels pares, en el procés d'ensenyament–aprenentatge dels seus fills. Analitzar com la implicació dels pares en el procés d'ensenyament–aprenentatge dels seus fills, és garantia d'èxit.

A partir d'aquesta recerca, ens agradaria que els fills a través de l'ajuda incondicional dels pares aconseguissin:

- Assolir les Competències Bàsiques contemplades per la LOE⁶.
- Desenvolupar amb èxit les destreses bàsiques.
- Ser capaços d'utilitzar els coneixements i habilitats en diferents contextos.
- Prevenir possibles buits conceptuals.

D'aquesta manera si és el cas, es pot:

- Intervenir en els pares dels alumnes oferint-los ajuda perquè puguin canviar d'estratègies a l'hora d'ajudar els seus fills.
- Proporcionar estratègies als pares per a solucionar situacions conflictives que es puguin crear a casa.
- Donar respostes adequades a les necessitats de cada fill.

⁶ La nova Llei emmarca el desplegament curricular en les Competències Bàsiques que cal desenvolupar a l'ensenyament obligatori per tal que l'alumnat assoleixi la maduresa necessària per incorporar-se a la vida adulta com a ciutadans actius i compromesos i poder continuar aprenent al llarg de tota la vida.

6 Actualitat, rellevància i importància del tema

En un titular de premsa del dimecres 4 de novembre de 2009, Diari “20 Minutos” es llegia: “L’escola fixarà com els pares ajudaran a educar els fills. Les famílies hauran d’implicar-se més amb la feina del col·legi. Educació vol que les empreses donin temps als progenitors per assistir a les tutories”. Cada centre educatiu català haurà de redactar la seva pròpia carta de compromís de convivència i respecte en què s’han d’implicar els col·legis, els mestres i les famílies. La iniciativa forma part de la Llei d’Educació de Catalunya,... Amb aquesta carta de compromís, els pares “s’han d’avenir a compartir els drets i les llibertats” del procés educatiu, reconèixer el paper **fonamental** de la família i potenciar la seva participació. Una via d’implicació és l’assistència dels pares a les tutories. Educació admet que ja ha obert converses amb els empresaris perquè els pares puguin disposar d’hores lliures amb aquesta finalitat.

D’altra banda dissabte 28 de novembre de 2009, en un titular del diari “La Vanguardia” podíem llegir “*Los padres con más poder adquisitivo educan peor*”, era un article sobre l’estudi que feia la Fundació Jaume Bofill titulat: “Modelos educativos familiares en Catalunya” i continuava “*la familia progresista, permisiva, suele tener hijos con mala conducta*”.

En relació a aquest titular el 12 de desembre de 2009 en una columna de “La Vanguardia” la periodista Imma Monsó, tornava a comentar la mateixa notícia “*Inculcan a sus hijos la importancia de los estatus incluso sin darse cuenta. Como el estatus es un valor muy poco afectivo, a los hijos les afecta poco, así que muchos de ellos, lejos de luchar a brazo partido por su futuro estatus, se dedican a hacer el zángano por los centros educativos... No castigan a sus hijos y los censuran poco, pues detestan parecer “moralistas”*”.

Dimarts 12 de gener de 2010 en el diari “20 Minutos” es pot llegir: “*Una serie producida por televisiones públicas locales, “Pares, fills i escola”, quiere enseñar a las familias a mejorar la educación de sus hijos. Se emitirá los sábados*”.

El dia 28 del mateix mes, gener, i en el mateix diari, es pot llegir “*Cuarto de la ESO tendrá dos perfiles, uno para FP y otro para Bachillerato*”.

Divendres 4 de juny de 2010, també en el mateix rotatiu es pot llegir el titular d’una notícia que diu: “*Els pares estaran obligats per escrit a cuidar bé els fills. Firmaran la carta de compromís educatiu des del curs 2011-2012 a Infantil, Primària i ESO. Garantiran que els nens són puntuals, van nets o fan els deures*”.

L'educació dels fills és també cosa dels pares. Aquesta afirmació sembla òbvia, però no ho és tant, a la vista de la carta de compromís educatiu que hauran de signar. En ella, s'hi implica els progenitors en les tasques escolars dels seus nens.

Cada centre haurà de redactar el seu propi decàleg, però sempre s'haurà de fer referència al seguiment del jove: "educar en el deure d'estudiar, ajudar a programar-se el temps, supervisar els deures i fomentar el respecte al material escolar", també fa incidència sobre altres aspectes com la higiene, l'ordre, la puntualitat, l'assistència diària, el respecte,...

Es vol fomentar la comunicació entre la família i els mestres⁷. Els primers assistiran, i posa entre cometes "dins les seves possibilitats", a les reunions i els segons informaran, sovint, de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne i se'n comunicaran les absències i incidències. S'assessorarà pedagògicament si cal als pares.

La carta, pionera a Espanya, serà obligatòria per a tots els centres públics i concertats d'Infantil, Primària i Secundària; per a la resta serà optativa. (Aquesta notícia, ve a reafirmar el que ja havia sortit en el diari el 4 de novembre de 2009).

Dimecres 16 de juny de 2010 en el diari "20 Minutos", surt una notícia que diu "*Suspenseo en Conocimiento del Medio en 4º de Primaria*", és un informe del Ministeri d'Educació, que analitza el nivell acadèmic dels estudiants de 4t de Primària. Segons l'estudi –la primera Avaluació General de Diagnòstic (EDG) prevista en la Ley Orgánica de Educación-, la matèria de Coneixement del Medi és la més fluixa dels estudiants catalans respecte als seus companys de la resta d'Espanya. En aquest estudi van participar 28700 alumnes de tota Espanya, com s'ha dit abans en un estudi elaborat pel Ministeri.

Una notícia del 13 de juny, pocs dies abans d'acabar el curs escolar 2009-2010 deia: "*Los resultados de las pruebas de evaluación de sexto de primaria han vuelto a poner en evidencia que el sistema educativo catalán necesita mejorar. El curso pasado, las pruebas revelaron que cerca de una cuarta parte de los estudiantes pasaba a la ESO sin leer ni escribir correctamente y sin los conocimientos matemáticos básicos. Esta segunda edición vuelve a ofrecer datos poco alentadores*".

"La prueba de evaluación de primaria no sirve para decidir si un alumno pasa a la ESO o no. Sólo es un examen orientador que determina si los alumnos saben lo mínimo para dar el salto a la secundaria y que ofrece una radiografía del sistema educativo. Los colegios

⁷ En tot el document, ens podem referir a mestres, docents, professors, tutors, utilitzats tots com sinònims. No fent una distinció clara entre uns i altres.

reciben los resultados de la evaluación de cada alumno, así como los globales del centro. Las familias también tienen esta información. Los profesores advierten desde hace tiempo que el fracaso escolar empieza en la primaria. El porcentaje de alumnos que no supera la ESO coincide con el de alumnos de primaria que suspende la evaluación de sexto curso” (La Vanguardia, diumenge 13 de juny de 2010).

El 17 de juny en el diari “20 Minutos”, el titular és el següent: “*Los alumnos de 6º de Primaria acabarán esta etapa con peores notas. Aumentan las desigualdades por clase social*”. Tant el rotatiu “La Vanguardia” com el “20 Minutos”, ens donen el percentatge d’aprovats, totes dues publicacions el que assenyalen és que els alumnes passaran amb pitjors notes i, això sí que és tema preocupant i rellevant tant per als alumnes com per als pares, així com als mestres, polítics i societat en general.

Totes aquestes notícies que surten a la premsa, notícies que d’altra banda, per al nostre treball ens assemblen rellevants, ens venen a assenyalar la importància del tema i la preocupació que té la societat per l’educació dels infants. El fet que aquestes notícies surtin en un diari⁸ (“20 Minutos”), potser no de massa nom però sí d’una gran incidència popular, ve a significar l’interès que suscita aquest tema de l’educació i de la importància i la implicació dels pares en la mateixa.

Amb totes aquestes notícies que sorgeixen contínuament, pensem que és un tema prou important com per a dedicar-hi la nostra investigació.

Per això volem assenyalar la importància i la rellevància que té aquest tema no només per als pares, per als professionals de l’ensenyament o per a les mateixes institucions sinó per a la societat en general.

Tot el que fins ara hem exposat, ens ve a corroborar i a reafirmar el que volem dir. La preocupació dels pares, dels professionals de l’educació i de la societat en general, per l’educació dels infants és un tema candent i en molts casos la preocupació es torna en angoixa quan els pares creuen no saber-ne més i per tant no poder ajudar els seus fills. Tal i com es veu, en els mitjans de comunicació també sorgeix aquesta preocupació de la societat pel tema de l’educació dels nois i de les noies, que seran els homes i dones del futur. Es veu també una clara preocupació de les institucions, i així, hem pogut llegir com el govern instiga a les famílies en aquesta implicació.

⁸ La edición impresa de **20 minutos** logra 2.889.000 lectores diarios. Se consolida como el periódico más leído de la prensa española, incluidos medios de pago y gratuitos (Informació obtinguda del 2009).

Per tal d'assenyalar que és un tema prou rellevant i de provada actualitat, hauríem de fer esment al tema de les notes. Amb la nova llei d'educació (la LOE, Ley Orgánica "2/2206, de 3 de mayo, de Educación" BOE vol. 4) i amb els nous sistemes d'avaluació les notes, d'alguna manera, han deixat de tenir la importància que fins ara tothom donava a les mateixes. Unes "bones notes" semblava ser sinònim d'alumne excel·lent, el millor en el sentit més ampli de la paraula. D'altra banda, les "males notes", els "mals resultats" sovint han estat sinònim d'alumnes amb poques ganes de treballar, mandrosos, poc motivats, els que sempre enreden, els que sempre estan castigats,... per sort i afortunadament ara anem per altres camins. Els excel·lents tenen la importància que han de tenir (a tothom pares i professors els agrada tenir fills i alumnes excel·lents) i això és el que es busca, l'excel·lència. Una excel·lència per a tothom, que tothom arribi a aconseguir el que pot assolir segons les seves pròpies capacitats i els seus propis interessos. El que compta és arribar a tenir una formació de futur i pel futur, que permeti als alumnes saber i saber fer amb l'aprendre a aprendre del dia a dia.

Un dels debats que actualment suscita més interès, és parlar del fracàs escolar dels nostres alumnes. Tothom hi té alguna cosa a dir. Els debats en diferents programes de TV en van plens del tema sobre tot en dates clau (fi de curs, vacances) articles a les revistes, articles d'opinió,...

Busquem culpables, ningú es vol sentir responsable directament d'aquest fracàs. Els pares assenyalen com culpables als mestres, a la societat; al mateix temps els mestres també intenten sinó culpabilitzar, sí buscar responsables d'aquest fracàs i abandonament dels estudis en l'etapa obligatòria.

Malgrat que no és qüestió de buscar culpables sí que és tasca de tots, mestres, pares, polítics, societat en general, tots plegats, de donar unes bones eines de treball als nostres alumnes i també als pares i als mestres per tal que entre tots plegats els nois i noies, siguin capaços d'assolir èxit a l'escola i fora d'ella. No l'èxit entès des del punt de vista de notes excel·lents, sinó l'èxit entès com la capacitat d'utilitzar i tenir assolides les competències bàsiques i, al mateix temps poder tenir la seguretat que quan hagin acabat l'educació secundària obligatòria, hem format entre tots (pares, mestres, societat) unes persones capaces de saber i de saber fer davant les diferents situacions que els portaran als alumnes, als homes i dones del futur, a demostrar que són capaços d'enfrontar-se a les diferents situacions que es viuen dia a dia. En el nostre camí educatiu hem de tenir sempre present que estem educant ciutadans, homes i dones complets (Ferrer, 1989).

A més a més, ens trobem amb d'altres problemes que no són ni fàcils de resoldre ni es poden passar per alt. Als pares no sempre els resulta fàcil està amb els fills i pels fills. Tot un tema molt actual ens ve al cap, la conciliació família-treball. Un tema que no només nosaltres el detectem a l'hora de parlar de la criança dels fills, sinó que és la mateixa societat, el govern, els que en parlen. Per tant, veiem que aquesta qüestió de la conciliació no és baladí. Com diem, nosaltres li donem importància, però els mitjans de comunicació també en fan ressò. Així, dissabte 3 de març de 2012 es publicà a La Vanguardia un article que signaven l'Alicia Rodríguez de Paz i Celeste López, on posaven de manifest aquest tema amb un titular que deia "Conciliar es rentable". Què volem dir amb això? Doncs que és un tema que preocupa, que ens preocupa a nosaltres professionals de l'educació que veiem les dificultats amb les que es troben els pares per poder atendre de manera correcta i satisfactòria els fills, i és un tema que preocupa a la societat i al mateix govern. Així podem llegir amb paraules de la ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Ana Mato su intención de *"remover muchos de los frenos que actualmente existen para la conciliación"*. Ho farà amb mesures com el pla estatal de guarderies en els centres de treball, que comptarà amb incentius fiscals i un impuls decidit a la racionalització dels horaris. Tot això, formarà part d'un pla integral de recolzament a la conciliació. En el mateix article podem llegir com l'Ana Bujaldón, presidenta de Mujeres Directivas considera crucial modificar d'una vegada per totes els horaris. *"Homologar con Europa o Norteamérica las jornadas intensivas, reduciendo el horario de comida y fijando un tope racional en la hora de salida (primera hora de la tarde) permitiría aplicar la verdadera corresponsabilidad, ya que este horario sería para todos, repartiendo sin duda, las obligaciones y atenciones necesarias"*.

7 Argumentació

En aquestes poques paraules s'expressa molt bé tota la profunditat i dignitat del paper dels pares en l'educació dels fills:

“Vosaltres pares de família, poseu el vostre granet de sorra, cuidant l'educació dels vostres fills. Perquè portar criatures al món no és suficient: això també ho fan els animals. Vosaltres teniu la il·lusió de donar-los la vostra vida personal, íntima, l'ànima sencera, els vostres ideals cristians. Doncs, això mateix, feu-ho!” (Sant Josepmaria).

“L'educació i la tasca educativa en les ensenyances del beat Josepmaria Escrivà de Balaguer” (Ponz Piedrafita, Centre Cultural Pineda 2002: 47).

Els pares tal i com veiem, tenen molt a dir i molt a fer en aquest procés d'ensenyament–aprenentatge ja des del començament, no val a posar-hi remei quan és tard. Com diu la saviesa popular *“més val prevenir que lamentar”*, si aquesta dita popular és aplicable a moltes qüestions, a moltes aspectes de la vida, parlant d'educació, és clau.

De la mateixa manera, es diu que un savi de l'antiga Grècia va rebre la visita d'una jove mare amb el seu fill d'un any. La mare preguntà: - “Digues savi ancià, quan he de començar a educar el meu fill?”- “Portes un any de retard” –li respongué el savi.

També ja en el segle XVI, es parlava de la importància dels pares en l'educació dels fills. Així Florensa i Parés en el llibre *Josep Calassanç. Ni més ni menys que un mestre d'escola* diu: “Quan en les Constitucions de l'Escola Pia el P. Josep parla de la importància de comprometre els pares dels alumnes en l'educació dels fills, ho fa recordant la pròpia experiència. La tasca del mestre no donarà prou fruits si no té el suport, a casa, dels progenitors” (Florensa, 2008).

En la mateixa línia es pronuncia el psicòleg Javier Urra “L'educació comença abans que el nen neixi i des del primer dia s'han de establir límits”, en el pròleg del llibre *Sin miedo a educar* (Hart, 2006: 15) i en la mateixa pàgina una mica més endavant trobem amb paraules textuais: “educar no és entretenir ni distreure, molt al contrari, educar és un treball maco però dur”. I... “per a educar es necessita temps, normes, límits i afecte”. (2006: 16).

De tots és sabut que els pares, són els principals responsables i els principals educadors dels seus fills. Són ells els que tenint la responsabilitat directa sobre els seus fills, s'han d'implicar d'una manera constant en el fer del dia a dia. És un temps dedicat als fills que, encara que no ho sembli a curt termini, va calant. És com aquella pedra que gota a gota

la va perforant l'aigua. Així va calant en els fills el bon fer dels pares un dia darrera de l'altre. Estaríem d'acord amb l'afirmació que fa Eusebio Ferrer (1989) quan diu que el temps dedicat als fills mai és temps perdut.

És per això, que estem segurs i convençuts, que la família és el pilar en el que es sustenta la societat. Hem llegit: *“La familia sigue siendo insustituible; el Estado debe ayudar más a la familia a cumplir su misión educadora con los hijos”*. Aquesta és la conclusió a la que arribaren els ministres encarregats dels assumptes familiars del Consell d'Europa al finalitzar una conferència celebrada a Estrasburg el 1985. No hi podem estar més d'acord; l'estat, l'administració ha de donar ajudes i facilitats per a què els pares puguin arribar abans a casa i tinguin estones de dedicació real als seus fills. No només defensaríem una dedicació de qualitat sinó també de quantitat És això que en diríem, d'altra banda tant de moda però tan poc posat a la pràctica, la conciliació treball/família.

Per tant, podem dir i sense por a equivocar-nos que els mestres són una guia en aquest procés educador; una guia que ha d'anar paral·lela i acompanyant als pares, però la veritable labor, la tenen els pares. Així diríem seguint Corominas (1999) que l'edat d'or de l'aprenentatge dels fills normalment acaba abans dels dotze anys, fins aleshores tenim ocasió d'ajudar-los. En educació és més efectiu avançar-se als esdeveniments, prevenir és més fàcil. Més val avançar-se un any que arribar un minut tard.

Víctor García Hoz, (1990) diu que la família és, en efecte, l'àmbit natural en què la persona ve a aquest món. Per tant, la família educa els fills no només directament per les seves intervencions educatives intencionades, sinó també indirectament per l'ambient en què creixen.

També seguint García Hoz ens fem ressò de les seves paraules quan diu que els pares, amb motiu de la paternitat, són els primers en assumir la responsabilitat subsidiària d'ajudar-li en el procés de la seva educació. El treball i el rendiment escolar es veuen molt condicionats per l'origen familiar dels alumnes, és a dir per l'atmosfera cultural que han respirat en les seves respectives llars. Però també estarien implicats altres factors culturals, socials, actituds i valors, etc. tots aquests factors que actuen i interactuen es confabularan per a acabar en fracàs en un cert nombre d'alumnes. El vincle afectiu que s'estableix entre el fill i el pare i/o mare és important per a poder assolir millor els coneixements.

Com diu l'autor Jesús Palacios, el fracàs escolar és un problema amb múltiples causes. En el fet que hi hagi alumnes que tenen dificultats per a transitar amb èxit per les

exigències del sistema escolar estan implicats factors estrictament individuals que poden referir-se a molts diferents àmbits des del cognitiu fins el motivacional. Estan també implicats factors estrictament educatius, relacionats amb els continguts i exigències escolars, amb la forma de treballar a l'aula, amb la forma de respondre a les dificultats que alguns alumnes poden presentar (Marchesi i Hernández Gil, 2000). En molts països s'encunya el terme d'èxit escolar tant a nivell institucional com individual, com substitutori del terme fracàs escolar per tenir aquest últim unes connotacions més negatives.

Carlos Jurado Caballero es pregunta, què considerem nosaltres fracàs escolar? I diu textualment: *“para contestar esta pregunta hemos descartado los postulados oficiales, teóricos y académicos y nos hemos situado a más baja altura, a ras de suelo, para escuchar el criterio de los propios protagonistas; los padres y los propios alumnos”*. I tot seguit continua: *“todos ellos sienten que el fracaso escolar se produce cuando el estudiante no alcanza los niveles deseados de forma regular y sostenida en el tiempo”*. (Jurado Caballero, 2010: 20).

El fracàs escolar tant en termes oficials com en termes domèstics és una realitat. Els últims mesuratges situen la mitjana espanyola al voltant del 30%, és a dir, un de cada tres alumnes adolescents fracassa en els estudis (Jurado Caballero, 2010).

La UNESCO tampoc és aliena a aquest problema i insisteix:

“Lo fundamental de todo proceso pedagógico es el aprendizaje, más incluso que la propia enseñanza” (UNESCO, 1995).

Però, que entenem per èxit? Tot allò que per a mi sigui un guany, tot allò que a mi em faci feliç, tot allò amb el que obtingui plaer, allò que em suposa un repte i me'n surto, allò que implica un reconeixement de la feina ben feta, ser estimat, ser acceptat pels altres, tot això i altres més coses per a la persona signifiquen èxit.

Com diu Pujol i Pons (2006) en el llibre *Eduquem persones* no són necessàriament ni generalment els qui més triomfen en els estudis aquells que triomfen en la vida professional, familiar, social, cívica.

Els que triomfen i tindran èxit seran aquells que són capaços de connectar el que aprenen a l'escola amb l'aprenentatge al llarg de la vida, aquells que estan motivats a aprendre i que utilitzen estratègies adequades sabent que tots som aprenents, que tots anem aprenent al llarg de la nostra vida. Aquelles persones, nens, nenes, adults, que no reparen en esforços per un aprendre a aprendre constant.

Els educadors, però també els pares han de saber barrejar la paciència amb l'exigència amb el convenciment que si s'hi posen, de mica en mica aconseguiran els objectius que es proposin amb els fills o amb els alumnes. Però ha de ser una exigència amb seny, una exigència per a cada individu, per a cada persona; no totes les persones són iguals, afortunadament, per tant a tothom no es pot exigir el mateix, amb tothom no es pot tenir el mateix nivell d'exigència. *“Los padres deben poseer la paciencia de un labrador que ara el campo, lo siembra, lo riega, lo cuida, quita las malas hierbas y opera en una tierra sin fruto a los ojos de un profano. Así es la labor de los padres”* (Ferrer, 1989: 33).

El nivell d'exigència per a cada un (fill/alumne) serà un i concret després de veure que tinc, quina és la matèria prima amb la que treballo. Quan sé des d'on parteixo, podré exigir i demanar a cadascun que em doni allò que pot donar. Valorar llavors l'esforç realitzat per part del nen, serà imprescindible per part de l'adult, pares i educadors, per tal que el nen estigui segur de sí mateix i lluiti per tirar endavant. Valorar per tant l'esforç que estan realitzant per fer una o altra tasca millor, valorar l'esforç que fan per a aconseguir que siguin cada dia millor persones, llavors és quan estem en el camí d'aconseguir que els nostres fills i alumnes assoleixin els objectius que es proposin. Poc bé farem als nostres infants si només els lloem i valorem quan assoleixin el 10, l'excel·lència. Encara que no sembli correcte i sembli una incoherència, just és valorar-los i lloar-los quan fan l'esforç per a aconseguir el que es proposen. Per tant, el que volem per tots i cadascun d'ells, és que tinguin èxit a l'escola i per tant èxit a la vida.

I així, segons Bernardo Carrasco (2000), estaríem d'acord quan escriu sobre dos dels manaments fonamentals que servirien per a totes les escoles i també per als pares:

- No exigir més del que pot cada alumne.
- El que s'ensenya que sigui a fons.

Si un ha donat dues passes mentre que un altre n'ha donat cinc, les dues passes no són un fracàs, són també un avanç en el procés de l'educació (Bernardo Carrasco i Basterretche Baignol, 2000). D'aquesta manera ho han de veure tant el docent que es dedica a l'educació i que de veritat vol educar, com el pare que tot i que voldria que el seu fill progressés de manera més ràpida ha de veure que cada fill és com és i que ens hem de recolzar en els petits progressos que cadascú realitza per tal d'estimular a aquest alumne o a aquest fill.

En definitiva el que s'ha de valorar és el procés personal, les petites o grans metes que cadascú va aconseguint personalment ja sigui per ell sol o amb l'ajuda d'altres. Estaríem

d'acord amb el Dr. Joan Corbella (1993) quan diu en *Una relació pares i fills*, educar serà dotar al fill d'instruments que li seran necessaris al llarg de la seva vida.

Del tot cert és que els pares moltes vegades arriben cansats a casa, però això no els excusa per a no complir amb les seves obligacions com a pares; hem de pensar que els nens també es cansen amb la seva activitat escolar del dia a dia, a més a més de les activitats extraescolars. Els nens, petites però grans persones, no tenen tants recursos com els adults per a poder desconnectar de la feina diària. També necessiten una estona de descans i de desconexió. Però al nen li exigim que quan arribi a casa faci els deures, faci la feina, i quan abans millor. Podem pensar que moltes vegades li exigim al nen més del que ens exigim a nosaltres mateixos. És important que un nen vegi que encara que el pare, mare arriben cansats estan allí per escoltar, compartir, per fer-li veure que ell és important i que els importa. Continuant amb les paraules de Javier Urra, en el pròleg del llibre *Sin miedo a educar* (2006: 16), diu: "El que de veritat importa és arribar al cor dels nostres fills". Que se senti estimat és important per a augmentar el seu autoconcepte i la seva autoestima; el nen que se sent estimat i valorat per aquelles persones a les que més estima i que més li importen, i aquests són els seus pares, és un nen feliç que fàcilment assolirà èxit en la vida, no només èxit entès escolarmet (trec bones notes) sinó ÈXIT amb majúscules perquè serà capaç quan sigui adult de tenir una vida plena.

En el Congreso Internacional sobre Familia y Sociedad (Universitat Internacional de Catalunya, Institut d'Estudis Superiors de la Família, 2008) "La familia paradigma de cambio social" a la ponència "El redescubrimiento de la función de padre" en Tomás Malmierca, considera que una actuació paterna serà de qualitat si, des d'un començament es recolza en tres columnes fonamentals: presència, coneixement i manteniment. **Presència**, un "estar en casa" amb tot el ser (cos, afectes i voluntats). **Coneixement** dels seus fills, el nivell de les seves relacions i els motius de les seves accions. **Manteniments** materials, afectius, intel·lectuals, espirituals.

Si uns pares estan a casa tot el temps que hi han d'estar i que convé que estiguin, ràpidament veuran que ells seran els referents per als seus fills i aquests veuran en la figura dels seus pares un referent d'autoritat que els pugui orientar en el seu creixement diari. Perquè no hem d'oblidar que el fill necessita de la figura paterna, necessita de l'autoritat que traspuja aquesta figura paterna i necessita, per a créixer els límits que el pare o mare, li imposen. Un nen que no té límits creix sense control. Els nens encara que no ho sembli, encara que no ho sembli als pares, demanen unes pautes, tot i que a vegades sembla el contrari. A vegades dóna la sensació que fan el que volen. Doncs no, els nens demanen a crits unes pautes, uns límits per sentir segurs i saber per on caminar.

S'està constatant la transcendència de la companyia dels pares durant el temps que el fill passa a casa des de que surt de l'escola. La sola presència d'un dels pares és de cabdal importància pel rendiment escolar en general. La presència dels pares resulta decisiva sobretot, en edats primerenques en les que els nens encara no han assolit suficient autonomia personal i necessiten l'ajuda de l'adult, per a què els estimulin en l'estudi i en les tasques escolars en general, precisament perquè encara no han desenvolupat totes les capacitats que necessiten per a caminar sols (autonomia i iniciativa personal) i estan aprenent. Això que estem dient, tampoc no serviria de massa si només és companyia i presència. Ambdues han d'anar acompanyades d'una dosis d'afectivitat que ajudarà a créixer emocionalment al nen, per tant estarà més segur de sí mateix, tindrà l'autoestima més alta i en conseqüència obtindrà un millor rendiment escolar que anirà acompanyat de bones notes i per tant d'èxit.

Si no obté l'èxit esperat, és un nen que fracassa, un nen que fracassa en molts casos ha de repetir curs, i el fem repetir amb totes les conseqüències que això comporta. Entre d'altres l'apartem amb aquesta repetició del seu àmbit d'amics. Aquest és un nen que pateix i moltes vegades els pares, els professors no se n'adonen, perquè pensen que aquesta repetició, és pel seu bé i a més a més li diem a ell que això és així. S'han de tenir en compte molts aspectes abans de fer repetir; quan un nen perd l'autoestima, se sent fracassat i no el podem fer responsable a ell mateix d'aquest fracàs; tots en som de responsables i cadascú en la mesura que ho sigui i se'n senti, haurà de posar els mitjans per tal que aquesta persona se senti valorada, estimada i no senti que es un fracassat.

Tots els estudis al respecte coincideixen a assegurar que els alumnes de baix rendiment obtenen resultats escolars millors quan se'ls promociona automàticament al curs següent que quan se'ls reté durant un temps suplementari en el curs de procedència (Carrasco i Basterretche Baignol, 2000). Aquesta afirmació creiem que s'hauria de matisar molt. No es pot generalitzar. Hi ha alumnes que justament els passa al contrari; romandre un any més en el curs que repeteixen és positiu sobretot si aquesta repetició ve donada per una falta de maduresa. Però això pensem que ja seria tema per a investigar en una altra tesi, no és ara mateix objecte del nostre estudi.

Aquest tot i que és un tema que preocupa sobre manera a cada una de les famílies que pateixen el fracàs escolar dels seus fills, és un tema de polítiques educatives que preocupa també als diferents països.

Entre 1995 i 1998, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va portar a terme un projecte sobre el fracàs escolar. Una de les set estratègies

per a reduir el fracàs escolar que proposà la OCDE per a ser considerada pels responsables de la formulació de polítiques per a reduir el baix rendiment educatiu fou: “La detección y acción tempranas son más eficaces”. I diu: *“el fracaso escolar no solo afecta negativamente al individuo sino compromete la competitividad de las economías, daña el tejido social, implica el desperdicio de los recursos escasos... la importancia de que los países identifiquen la extensión y naturaleza del problema, teniendo en mente que las acciones tempranas y preventivas como el fortalecimiento de la educación inicial suelen ser más eficaces y menos costosas”*.

La certesa de que la família és la clau de l'educació, no només es nostra. Els dies 15 i 16 d'octubre del 2010 es celebrà a Barcelona el Congrés Europeu de Pares i Mares d'Alumnes, amb el motiu de commemorar el XXVè aniversari de l'EPA (European Parents Association). Durant dos dies es reflexionà sobre el lema “La família, clau de l'educació”. Com podem veure no és un tema que deixi indiferent a ningú, especialment a pares i mestres que creiem en la família com a principal educadora dels fills.

Per a acabar aquest punt, ens agradaria escriure a manera de resum el que pensem que podria ser un bon pare i la implicació d'aquest en el sí de l'educació dels fills:

“Ser un padre exitoso implica un duro trabajo. Cuidar a un bebé o a un niño que empieza a caminar es un trabajo de 24 horas diarias, durante los 7 días de la semana... Actualmente para la gente ésta es una verdad desagradable. Dedicarles tiempo y atención a los niños significa sacrificar otros intereses y actividades... Diversos estudios indican que los adolescentes y adultos jóvenes, sanos y felices y seguros de sí mismos son el producto de hogares estables en los que ambos padres dedican gran cantidad de tiempo y atención a los hijos... Por razones políticas y económicas diversas la sociedad no les brinda a los padres esa posibilidad” (Bowlby, 1988).

B Marc Teòric

8 Competències

Per a l'educació obligatòria, s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:

Competències transversals

Les competències comunicatives:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.
2. Competències artística i cultural.

Les competències metodològiques:

3. Tractament de la informació i competència digital.
4. Competència matemàtica.
5. Competència d'aprendre a aprendre.

Les competències personals:

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

Els continguts de les diferents **àrees del currículum** contribueixen a l'adquisició de les competències bàsiques. Cadascuna de les àrees, per la disciplina que comporta, té una o més competències que li són pròpies a les que contribuirà amb major grau d'intensitat, però també ha de contribuir, encara que amb menor mesura a l'adquisició de les altres competències bàsiques.

8.1 Què s'entén per competències

S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Els currículums d'Educació Primària i Secundària Obligatòria inclouen les vuit competències bàsiques que ha d'assolir l'alumnat en finalitzar l'educació bàsica.

8.2 Competències en educació

Competències transversals

8.2.1 Competències comunicatives

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Capacitat de saber comunicar oralment (conversar i escoltar) i expressar-se per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les TIC, amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

Implica el coneixement de la diversitat cultural i el de les regles de funcionament de la diversitat lingüística, així com les estratègies necessàries per interactuar d'una manera adequada.

2. Competències artística i cultural

Suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudir i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles.

A més, suposa saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat.

8.2.2 Competències metodològiques

3. Tractament de la informació i competència digital

Implica gestionar la informació, des de com accedir-hi fins a la seva transmissió, tot usant diferents suports, incloent-hi l'ús de les TIC com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se.

Implica una actitud crítica i reflexiva en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació i les seves fonts en els diferents suports, i per participar en comunitats d'aprenentatge virtuals.

4. Competència matemàtica

Implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar diferents tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionades amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

5. Competència d'aprendre a aprendre

Implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual per transformar la informació en coneixement propi.

Swartz⁹ creu que a Europa la **competència d'aprendre a aprendre** té certa relació amb la **competència d'aprendre a pensar**, encara que aquesta última no apareix de manera explícita, tot i que es reconeix que és una de les noves competències clau del segle XXI.

8.2.3 Competències personals

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Suposa l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals i interrelacionades (responsabilitat, perseverança, coneixement de sí mateix, autoestima, creativitat, autocrítica), el control emocional, de calcular riscos i afrontar problemes, així com la capacitat de demorar la satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

I també la capacitat d'escollir amb criteri, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals, en el marc de

⁹ El professor Robert Swartz de la Universitat de Boston (EEUU) diu que tradicionalment els sistemes educatius espanyols i nord-americà s'han basat en què tot el que se sap prové de la memòria, però "està demostrat que, d'aquesta forma, els estudiants no aprenen". El programa de formació TBL (Thinking Based Learning, Aprenentatge Basat en el Pensament) que ell dirigeix, es basa en evitar els sistemes tradicionals d'aprenentatge, ja que, en la seva opinió, "ha demostrat que l'aprenentatge dels alumnes està enfocat a passar un examen, però no té relació en les seves vides". Assegura que el TBL, permet a l'alumne "ser capaç de tenir moltes més eines i millorar les qualificacions acadèmiques". Considera que el TBL permet al professor adquirir habilitats metodològiques per a ensenyar a pensar als alumnes, prendre decisions i resoldre problemes relacionats amb l'ensenyament curricular. El TBL es basa en un canvi de concepte a l'aula, de manera que l'alumne és el centre i a qui el professor ha d'ensenyar a desenvolupar les seves habilitats de pensament. *La ineficàcia del sistema tradicional de aprenentatge basat en la memòria, Magisterio*, dimecres 22 de maig de 2013 / N^o 11.987.

projectes individuals o col·lectius, responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal com en el social i laboral.

8.2.4 Competències específiques centrades en conviure i habitar el món

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Suposa el desenvolupament i aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint són molt ràpids i tenen influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural.

Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

8. Competència social i ciutadana

Capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

Els objectius i els continguts de cadascuna de les àrees i matèries curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques i, en conseqüència, caldrà que des de totes les àrees i matèries es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les diferents competències. Per tenir una visió més detallada de com en cadascuna de les àrees i matèries curriculars es plantegen aquestes competències bàsiques, en la introducció de cadascuna d'elles es precisa com contribueix a desenvolupar-les.

La determinació dels projectes i el funcionament del centre, l'organització de les activitats a l'aula, així com les activitats complementàries i extraescolars poden contribuir, també, a l'adquisició de les competències bàsiques.

L'expressió oral i l'expressió escrita són eines fonamentals per al desenvolupament de les competències bàsiques i han d'estar incloses en el desenvolupament de totes les àrees i matèries.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

1. Aprendre a ser i actuar de manera autònoma

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma per tal que cadascú construeixi la pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida plantegen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, el pensament crític i els hàbits responsables és essencial per aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

2. Aprendre a pensar i comunicar

Aprendre a pensar i comunicar per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit, visual, corporal, digital...) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament.

3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per interpretar la realitat, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per implicar-se en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes, cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

4. Aprendre a conviure i habitar el món

Aprendre a conviure i habitar el món per tal que els nois i noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

8.2.5 Característiques de les competències bàsiques

Les competències bàsiques tenen les característiques següents:

1. Promouen el **desenvolupament de capacitats**: darrere del concepte de competència hi ha una teoria psicopedagògica que posa l'èmfasi en el desenvolupament de capacitats més que en l'assimilació de continguts, encara que aquests sempre són presents a l'hora de materialitzar els aprenentatges.
2. Tenen en compte el **caràcter aplicatiu dels aprenentatges**: vincular les competències amb les capacitats suposa destacar el caràcter aplicatiu dels aprenentatges, ja que s'entén que una persona "competent" és aquella capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d'actuació.
3. Es fonamenten en el seu **caràcter dinàmic**: les competències es desenvolupen de manera progressiva i poden ser adquirides en situacions i institucions formatives de diferents tipus.
4. Es fonamenten en el seu **caràcter interdisciplinari o transversal**: les competències integren aprenentatges procedents de diverses disciplines acadèmiques.
5. Són un punt de trobada entre la **qualitat** i l'**equitat**: sota la denominació de "competències bàsiques" o "competències clau", s'aplega tot un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l'època en què vivim (qualitat), mentre que es pretén que siguin assolides per tot l'alumnat perquè puguin servir així de base comuna de tots els ciutadans i ciutadanes (equitat).

En el període evolutiu que nosaltres tractarem en el nostre estudi, el paper de la família i l'escola és fonamental. Per això, en aquest moment en què l'orientació educativa va cap el desenvolupament de les competències bàsiques, és urgent considerar la necessària implicació de la família en aquest terreny.

Un treball coordinat família-escola afavorirà totes les competències i farà possible la consecució progressiva en la competència en iniciativa i autonomia personal, que en definitiva seria el que implica treballar per competències.

L'ensenyament ha d'estar contextualitzat en situacions properes a la vida dels alumnes per tal que l'aprenentatge sigui funcional. La funcionalitat s'assoleix quan els nens i nenes comproven que l'aprenentatge a l'escola és útil, els ajuda a desenvolupar-se i integrar-se en l'entorn. Es pretén que l'alumne descobreixi noves i diferents relacions entre els

continguts tractats a l'escola i l'aplicació dels mateixos en altres àmbits. Es pretén afavorir mecanismes de pensament i aprenentatge autònoms. Intentar, d'altra banda que la pràctica educativa no sigui només transmissió de coneixements, sinó també que els alumnes siguin capaços de desenvolupar nous models de pensament. Així, Swartz¹⁰ diu que si ensenyem als alumnes a pensar allò que ells aprenen, ho aprendran millor. Per això, ell és partidari que els professors ajudin als alumnes a desenvolupar les destreses del coneixement. La seva teoria és que tots els estudiants poden ser bons pensadors i tots els professors poden ensenyar a ser-ho. En l'ensenyament tradicional, els professors donen informació als alumnes i aquests agafen notes i l'únic que pensen és a memoritzar el que el professor diu i aprovar els exàmens. Swartz creu que aprendre a pensar és més útil ja que el que aprenguin a l'escola produirà un impacte en les seves vides, en els seus treballs o amb la seva família i els ajudarà a prendre decisions més meditades. Inclús va més enllà quan diu que aquest mètode pot tenir un bon impacte en la disminució de l'abandonament escolar.

Resumim aquest apartat de les competències, fent-nos ressò de les paraules d'Escamilla González: "El progrés social i tecnològic que experimenta el medi en què vivim fa necessari que entenguem que aprendre no ha de consistir només en assimilar coneixements; aprendre significa ser capaç de construir coneixements" (2009: 92).

I, de manera gràfica ho tanquem amb un esquema il·lustratiu.

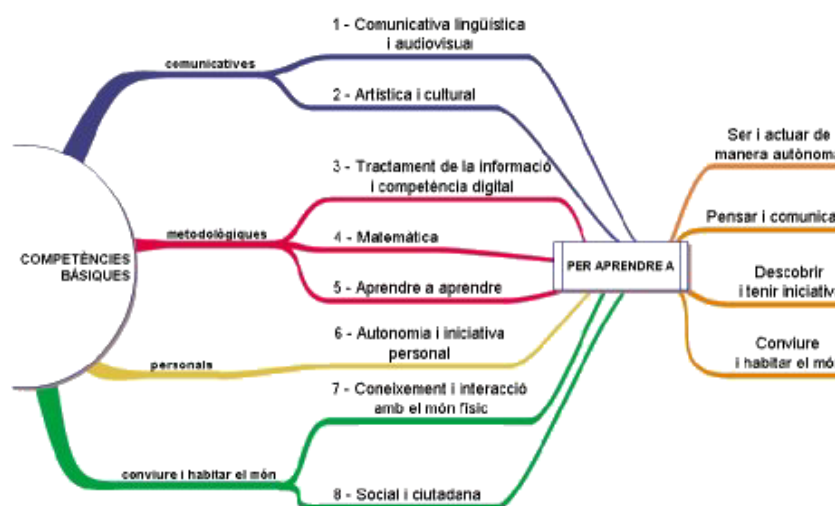


Figura 1. Esquema de les Competències Bàsiques.
Font: Departament d'Educació de Catalunya.

¹⁰ *Magisterio*, dimecres 22 de maig de 2013 / N^o 11.987.

9 Intel·ligències Múltiples

No podem acabar el capítol anterior parlant sobre les Competències sense fer esment de la relació que tenen amb les Intel·ligències Múltiples. No ens hi detindrem ja que les Intel·ligències Múltiples com a tals no són objecte del nostre estudi, però no per això hem de passar per alt parlar d'elles, ja que considerem que és important que es tinguin en compte a les aules a l'hora de prevenir el que sí és el nostre tema d'estudi, el fracàs escolar. Creiem que tots els nens poden assolir l'èxit encara que sigui per diferents camins.

La teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner (2012), ens és molt útil i és molt important per a nosaltres, tot i que ja hem dit que no era l'objecte del nostre estudi. Veiem que les set intel·ligències tenen molta relació amb les Competències Bàsiques que volem que els nostres nens i nenes assoleixin durant els anys que cursen l'Educació Primària.

Segons paraules de Gardner l'objectiu de l'escola hauria de ser el de desenvolupar les intel·ligències i ajudar a assolir la vocació i les aficions que s'adequen a cadascú. Nosaltres estem d'acord amb aquesta afirmació ja que l'escola ha de donar oportunitats a desenvolupar les capacitats i les tendències individuals. No tothom té les mateixes tendències i capacitats, ni tampoc interessos i no tothom aprèn de la mateixa manera. Així doncs, l'escola hauria de donar les eines necessàries a cada individu per tal de poder abordar les diferències.

Howard Gardner, estudia set intel·ligències:

1. Intel·ligència Lingüística.
2. Intel·ligència Matemàtica.
3. Intel·ligència Espacial.
4. Intel·ligència Musical.
5. Intel·ligència Corporal-Cinestèsica.
6. Intel·ligència Intrapersonal.
7. Intel·ligència Interpersonal.

Tot i que també es parla de la Intel·ligència Naturalista, aquesta fou afegida posteriorment. Per això tradicionalment es parla de les 7 Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner.

Per tal d'elaborar una explicació entenedora i de fàcil lectura, realitzarem un quadre, elaborat per nosaltres, per a cadascuna de les Intel·ligències.

Intel·ligència Lingüística		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a comprendre l'ordre i el significat de les paraules en la lectura, l'escriptura i, també, al parlar i escoltar.	Parlar i escriure eficaçment.	Líders polítics o religiosos, poetes, escriptors, etc.

Intel·ligència Matemàtica		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a identificar models, calcular, formular i verificar hipòtesis, utilitzar el mètode científic i els raonaments inductiu i deductiu.	Capacitat per a identificar models, calcular, formular i verificar hipòtesis, utilitzar el mètode científic i els raonaments inductiu i deductiu.	Economistes, científics, ingeniers, etc.

Intel·ligència Espacial		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a presentar idees visualment, crear imatges mentals, percebre detalls visuals, dibuixar i confeccionar esbossos.	Realitzar creacions visuals i visualitzar amb precisió.	Artistes, arquitectes, fotògrafs dissenyadors, publicistes, etc.

Intel·ligència Musical		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a escoltar, cantar, tocar instruments.	Crear i analitzar música.	Músics, compositors, crítics musicals, etc

I. Corporal-Cinestèsica		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a realitzar activitats que requereixen força, rapidesa, flexibilitat, coordinació óculo-manual i equilibri.	Utilitzar les mans per a crear o fer reparacions, expressar-se a través del cos.	Escultors, cirurgians, actors, models, ballarins, etc.

Intel·ligència Intrapersonal		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Capacitat per a plantejar-se metes, avaluar habilitats i desavantatges personals i controlar el pensament propi.	Meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura i donar el millor de sí mateix	Individus madurs que tenen un autoconeixement ric i profund.

Intel·ligència Interpersonal		
Capacitats implicades	Habilitats	Perfils professionals
Treballar amb gent, ajudar les persones a identificar i superar problemes.	Capacitat per a reconèixer i respondre als sentiments i personalitats dels altres.	Administradors, psicòlegs, docents, terapeutes.

Després d'exposar breument el que són les Intel·ligències Múltiples, hem de dir que tots som diferents perquè tots tenim diferents combinacions d'intel·ligències. Això ho ha de tenir clar l'escola, per a poder donar com a mínim l'oportunitat d'enfrontar-se als diferents problemes que es presenten dia a dia als alumnes. Hem de desterrar la idea que la intel·ligència lingüística o la matemàtica són les més importants com tradicionalment s'ha vingut inculcant a nens i pares des de l'escola o des d'altres àmbits. En la nostra societat s'han posat aquestes dues intel·ligències en un pedestal. Avui en dia, a banda de considerar-les totes importants, la intel·ligència intrapersonal i interpersonal són tingudes en compte de manera especial ja que és fonamental la capacitat d'establir relacions amb les altres persones i per a desenvolupar-se d'una manera adequada i eficaç en la vida. Amb tot això, el que volem dir és que justament això és el que volem dels nostres alumnes, que desenvolupin i que posin en marxa totes les capacitats per a poder resoldre els problemes i per a assolir amb èxit els objectius finals que cadascú es proposi.

L'escola ha de donar als nens i nenes, l'oportunitat de desenvolupar tot el seu potencial. No podem negar que és imprescindible saber llegir i escriure, però no només això. Hem d'anar més enllà si volem que els nostres fills/alumnes siguin persones íntegres que se sàpiguen moure pel món. I, això no ho dóna només els objectius prescrits en el currículum. S'ha de treballar amb els nens el que Gardner com acabem de veure, va descriure com **intel·ligència interpersonal** i **intel·ligència intrapersonal**, és el que Goleman (1999) definí com a **intel·ligència emocional**.

La intel·ligència emocional ens permet:

- Prendre consciència de les nostres emocions.
- Comprendre els sentiments dels altres.
- Tolerar les pressions i frustracions que soportem en el treball.
- Accentuar la capacitat de treballar en equip.
- Adoptar una actitud empàtica i social que ens donarà més possibilitats de desenvolupament personal.

La intel·ligència emocional tal i com diu Goleman, és una forma d'interactuar amb el món, que té en compte els sentiments i engloba habilitats com el control dels impulsos, l'autoconsciència, la motivació, l'entusiasme, la perseverança, l'empatia, l'agilitat mental, etc. conceptes tots aquests, que al llarg de la Tesi anirem veient i s'aniran repetint com a valors necessaris per a conformar trets de caràcter en els nens i adolescents. El dèficit d'intel·ligència emocional repercuteix de manera negativa, en la vida quotidiana dels adults, dels adolescents i dels nens.

10 Concepte de fracàs escolar

Tal i com hem anat dient i de tots és sabut, el fracàs escolar és per tant una de les qüestions que més preocupen als responsables de l'educació, als professors i a la comunitat educativa en general. De fet és un dels temes recurrents en molts debats televisius. Aquest terme i fent nostres les paraules de Marchesi, A., Coll, C. i Palacios, J. (2002), transmet la idea de què res ha estat útil durant els anys escolars de l'alumne, però és un terme que s'utilitza en tots els països europeus i no és fàcil modificar-lo.

”El fracàs escolar es refereix a aquells alumnes que, en finalitzar la seva permanència a l'escola, no han assolit una preparació bàsica que els permeti viure de manera autònoma en la societat: trobar un treball, organitzar-se de manera independent i comportar-se de forma cívica, responsable i tolerant. La manera més habitual i senzilla de quantificar el nombre d'alumnes que no han assolit aquesta preparació bàsica és fer referència al percentatge dels alumnes que en acabar els estudis no han obtingut el títol que acredita haver assolit aquesta formació. No ha d'utilitzar-se per a altres situacions escolars, com la repetició de curs o les qualificacions negatives en una o més àrees, que són expressió d'altres problemes i dificultats” (Marchesi et al., 2002: 61-62).

El concepte fracàs escolar, a ningú deixa indiferent ja que les conseqüències provoquen malestar en els alumnes i en la mateixa societat. Fa uns anys era molt difícil trobar una feina sense una titulació; actualment és impensable. Per tant, tothom ha de fer l'esforç per a què aquests nens i nenes que tenim a les nostres mans siguin capaços d'assolir els coneixements necessaris per a poder-se incorporar a la vida activa i autònoma; una vida en la que el nen i la nena siguin capaços de gestionar per ells mateixos. El fracàs escolar el pateix fonamentalment l'alumne, però no és responsabilitat només de l'alumne haver arribat a aquesta situació. És responsabilitat del centre escolar, dels professors, de les condicions socials en les que viu l'alumne i del sistema educatiu. Perquè quan parlem de fracàs escolar no sol ens hem de referir al baix rendiment en els estudis o a l'abandonament dels mateixos. Puig Rovira¹¹, en el capítol 5 *Educación en valores y fracaso escolar*, en el llibre *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (Marchesi, 2003), escriu que fracassen aquells alumnes que no aconsegueixen adaptar-se a les pautes, normatives dels centres educatius i que sovint es coneixen com alumnes violents, poc treballadors, mal educats, xerraires, entre d'altres. Aquests alumnes d'una manera o altra acaben engreixant el nombre de fracassos. Hi ha fracàs a l'escola quan el rendiment

¹¹ José María Puig Rovira, professor de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de Barcelona.

escolar és baix, quan l'adaptació social és deficient i també quan es destrueix l'autoestima dels alumnes. Que a l'escola s'han d'aprendre coneixements, és de tots sabut, però l'escola també ha d'inocular en els alumnes la confiança en ells mateixos, l'autonomia personal, el desenvolupament de la personalitat, el desenvolupament de les capacitats bàsiques, en definitiva el convenciment que poden aconseguir les coses que es proposin per ells mateixos.

Tot i que el fracàs escolar es pot donar per alguna d'aquestes tres circumstàncies, no podem deixar de dir que d'alguna manera poden anar totes tres lligades i retroalimentar-se mútuament.

Així i segons el citat Puig Rovira, el fracàs escolar, té tres dimensions. D'aquestes tres dimensions, dues tenen una vinculació immediata amb els valors: la desadaptació social i la desmoralització personal, nosaltres ens atreviríem a dir que també el rendiment escolar reforça les altres dues i també està vinculat amb els valors, ja que per a aconseguir un alt rendiment acadèmic són necessaris valors com el treball i l'esforç ja que quan estan establerts determinats valors, hi ha més possibilitats que els alumnes culminin amb èxit el pas per l'escola.

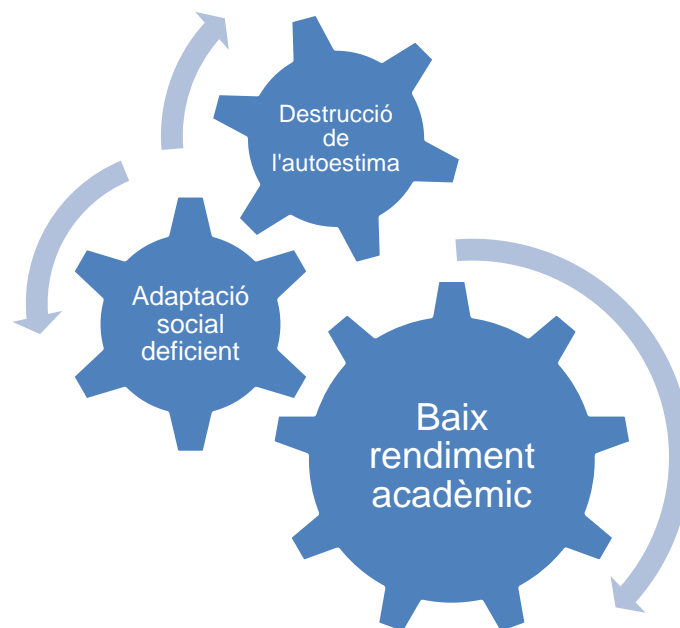


Figura 2. Dimensions del fracàs escolar.
Font: Elaboració pròpia.

Puig Rovira escriu algunes mesures que ajudarien a desenvolupar una educació en valors que contribuís a prevenir el fracàs escolar.

1. Tenir el convenciment que tots els alumnes estan capacitats per a tenir èxit i que ningú ha d'abandonar l'escola amb sensació de fracàs.
2. Preocupar-se per cada un dels alumnes en particular, treballar a mesura de les seves necessitats i amb l'afany d'ajudar-li en tots els aspectes de la seva personalitat.
3. Dissenyar centres més petits, on es puguin establir llaços personals. Els alumnes han de sentir l'escola com pròpia.
4. Destinar recursos a l'acció tutorial.
5. Convertir els centres educatius en nuclis culturals i esportius on es visquin els valors i es creï vida comunitària.
6. Entendre que els grups-classe són espais de relació, diàleg i cooperació. Anar cap a una organització que flexibilitzi i individualitzi l'aprenentatge, al mateix temps que potenciï l'aprenentatge cooperatiu, els projectes de treball i el debat.

Segons l'Informe de seguiment de l'Educació per a Tothom en el Món del 2012, publicat per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), Espanya se situa al capdavant d'Europa en abandonament escolar i atur juvenil. Per això, l'informe adverteix de la urgent necessitat d'invertir en educació perquè els joves adquireixin competències.

Aquest document, que cada any realitza un equip independent de la UNESCO, adverteix que enfront de la mitjana del 14% de joves de països de la Unió Europea que no arriba més enllà del primer cicle de l'ensenyament secundari (ESO), a Espanya aquesta xifra es duplica i un de cada tres alumnes abandona els estudis de Secundària.

La Comissió Europea alerta sobre el greu problema de l'abandonament escolar d'Espanya, el percentatge es situa per sobre del doble de la mitjana de la Unió Europea (UE) i ha anat empitjorant al llarg de la passada dècada. El 31.2% dels joves espanyols entre 18 i 24 anys ha abandonat els seus estudis sense acabar l'ensenyament secundari. La mitjana europea es situa en el 14% i l'objectiu polític de la UE es reduir aquest percentatge al 10% en el 2020. Portugal té el mateix nivell de fracàs escolar que Espanya i Malta inclús el supera amb un 36.8%. Però en ambdós països aquest percentatge s'ha reduït durant la passada dècada en un 28% i un 32%, respectivament. Contràriament, a Espanya aquest percentatge ha passat del 29.1% en el 2000 al 31.2% en el 2009, el que significa un retrocés del 7.2%. L'elevat nivell de fracàs escolar d'Espanya és, per exemple, cinc vegades superior al de països europeus menys rics, com Polònia (5.6%), Eslovàquia (5%), Eslovènia (4.2%) i la República Txeca (4.9%).

Adverteix l'informe que aquest és un “motiu d'inquietud, tenint en compte la gravetat de la crisi econòmica i el nivell d'atur dels joves”. Per això, apunten la necessitat de què en tots els països “es presti atenció a l'adequació de l'ensenyament secundari al món del treball”.

El document adverteix que des què va començar la recessió econòmica, les possibilitats d'ocupació dels joves han disminuït, sent particularment afectats aquells amb nivells d'educació inferiors.

També alerta que darrera d'aquestes xifres d'atur juvenil s'oculta el fet que els joves deixen de buscar feina perquè “creuen no poder trobar-ne”, és a dir, hi ha un col·lectiu que “ni estudia, ni treballa, ni busca activament feina”, el que vulgarment es coneix com ‘ninis’.

La comissària d'Educació, Androulla Vassiliou, ha responsabilitzat a la “burbuja immobiliària” de l'augment de l'abandonament escolar a Espanya i de l'elevat percentatge de joves espanyols (més del 14%) que ni estudien, ni treballen, ni segueixen cursos de formació. “Molts joves a Espanya abandonaren els estudis atrets per la demanda d'ocupació de baixa qualificació en sectors com la construcció. Però després amb la crisi es quedaren sense ocupació i ara no saben on anar”, ha declarat Vassiliou. La comissària ha recomanat a les autoritats espanyoles que “facin més atractiva” l'oferta acadèmica i que ofereixin un mecanisme de “segona oportunitat” per a què els joves que abandonaren aviat els estudis puguin concloure al menys l'ensenyament secundari. Aquesta segona oportunitat és una de les propostes del pla d'acció presentat per la Comissió Europea per a reduir el fracàs escolar europeu. (Dilluns 31 de gener de 2011).

No omplirem de dades feixugues que només venen a demostrar l'existència d'aquest fracàs, que d'altra banda ja sabem que existeix, perquè el nostre treball no va dirigit a estudiar en xifres ni percentatges el fracàs escolar, sinó justament el contrari, el nostre estudi va dirigit a què podem fer tots plegats, especialment els pares per tal que no s'assenti aquest fracàs en els seus fills, és a dir, que obtinguin l'èxit que els proporcionï una vida futura plena.

Seamus Hegarty¹² (2003) en *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* de Marchesi, ens explica tres iniciatives per a reduir o eliminar el fracàs escolar.

- 1. Qualitat del professorat.** Els professors són la clau per a garantir una bona educació. Independentment de la qualitat de la formació inicial del professorat,

¹² Director de la national Foundation for Educational Research.

aquesta s'ha de complementar amb cursos de perfeccionament i capaciació al llarg de la vida professional.

El desenvolupament professional continu té un paper important a l'hora de fer front al fracàs escolar. Orientar una escola, captar l'interès dels alumnes cap als estudis, ensenyar els alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, són tasques que es troben entre les més estimulants dels professors i que exigeixen una gran capacitat de lideratge i ensenyament. Aquestes habilitats no s'adquireixen sense més, sinó que es necessita una formació avançada. Hi ha actualment, molts models per a potenciar el desenvolupament professional continu però el més important es veu la necessitat d'aquest desenvolupament professional continuat per a ser un bon professor.

2. **Control del rendiment escolar.** Tot i que hi ha opinions diverses sobre aquest tema i que molts professionals de l'educació estan en contra de la cultura de l'avaluació, Hegarty sosté que el rendiment dels estudiants ja sigui amb exàmens públics o proves a nivell nacional, faciliten un control del mateix. Però no es queda aquí, el que és necessari, és analitzar les dades del rendiment i anar més enllà de les xifres, la qual cosa implica prendre en consideració el que ha assolit cada estudiant anteriorment.
3. **Un mercat social en educació.** Dirigir una escola no és el mateix que dirigir una fàbrica; una fàbrica es pot tancar o traslladar quan no produeix els productes adequats; no passa el mateix amb una escola. Per dolenta que aquesta sigui, per difícils que siguin els alumnes i per poc disposats que estiguin els pares a col·laborar, el nen té dret a rebre una educació, la millor educació que un país ric i desenvolupat pugui oferir.

Per la naturalesa de la nostra investigació, aquest tema del fracàs escolar hi té molt a veure. D'aquesta manera, indicarem encara que sigui d'una manera molt somera, els tres factors que segons un estudi realitzat als Estats Units¹³, prediuen el fracàs escolar:

1. **Factors externs.** Les pressions externes inclouen la falta de recolzament familiar a l'educació, la pressió econòmica i l'embaràs.
2. **Factors acadèmics.** En la majoria dels casos els alumnes que han abandonat els estudis, han experimentat un ensenyament de baixa qualitat.

¹³ Tal i com explica Pilar Soler¹³ en el mateix llibre de Marchesi (2003), és un estudi realitzat als Estats Units però no per això, queda llunyà de la realitat que està afectant al nostre país.

3. Factors personals. El tercer factor responsable de l'abandonament escolar es dóna quan les necessitats personals de desenvolupament dels joves, no les troben en el centre on realitzen els estudis.

De la mateixa manera, Sandoval, García Nieto, Cermeño (2010) fan una classificació dividint les causes del fracàs escolar en dos grans grups: causes internes a l'alumne i causes externes a l'alumne. Les **causes internes** són aquelles que estan en l'alumne mateix i que són fruit de la manera de ser, de comportar-se i/o actuar. Les **causes externes** són aquelles que repercuteixen en el subjecte sense que pròpiament estiguin o s'originin en ell.

Tot seguit hem realitzat un esquema dels dos tipus de causes del fracàs escolar i que ens sembla prou aclaridor.



Figura 3. Causes internes del fracàs escolar.
Font: Elaboració pròpia.

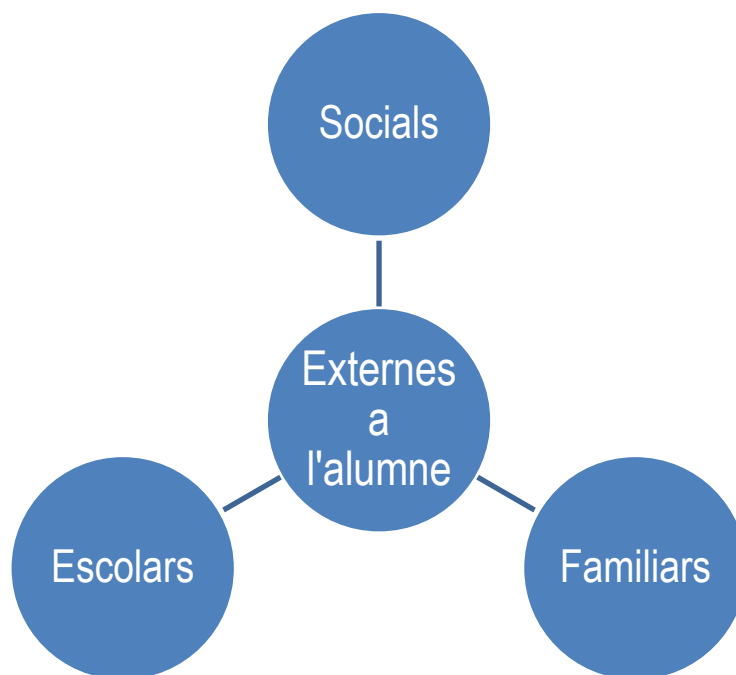


Figura 4. Causes externes del fracàs escolar.
Font: Elaboració pròpia.

Aquests alumnes que presenten alguna de la simptomatologia anterior, i que per tant són susceptibles del fracàs escolar, són subjectes que disten molt d'aquells que necessiten una educació especial, però sí que són alumnes que requereixen atenció especial o específica per a evitar problemes més grans que en principi s'haurien pogut evitar. Com ja s'ha dit, tots i cadascun dels alumnes són diferents, però d'una manera general es pot parlar d'uns principis per a la identificació d'algun possible problema. Així, es tractaria de:

- Observar si es tracta d'un alumne que rendeix per sota del que cabria considerar-se normal, sense una causa aparent que ho expliqui.
- Veure si l'alumne ha tingut una escolarització adequada o normal; parlariem de malalties, canvis d'escola,...
- Detectar si el baix rendiment es deu a alguna alteració d'algun procés psicològic bàsic: pensament, llenguatge percepció, memòria, atenció,...

És necessari per tant, identificar els possibles problemes per a poder realitzar el tipus d'intervenció més correcte i fer un diagnòstic quan abans millor, d'aquesta manera ens evitarem el tan temut fracàs escolar.

Com acabem de dir, és important fer un diagnòstic i realitzar una intervenció adequada per a assolir amb èxit el currículum. Si és important, com ja veurem al llarg de la Tesi, la implicació dels pares i dels professors, també és important l'ajuda de persones especialitzades per a prevenir i tractar el fracàs escolar. Estaríem parlant de: metges, psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, treballadors socials, logopedes, professors de reforç, i un llarg etcètera.

Les dificultats d'aprenentatge són una realitat que com acabem de veure, poden afectar en alguna mesura, a tots els individus. Existeix una gran diversitat de dificultats, lligades a les seves aptituds, als seus interessos, a la seva curiositat o a la seva motivació. El fracàs escolar, com diu Aletta Grisay¹⁴ en *El fracaso escolar* de Marchesi (2003), és un fenomen recent i lligat a l'aparició d'una institució encarregada d'impartir determinats aprenentatges a un grup determinat d'edat, segons unes modalitats codificades (calendaris, continguts, edats dels alumnes, organització de la classe, sistemes d'avaluació, etc.). Un nen que fracassa és un nen que en un determinat moment i a judici de la institució escolar, no aconsegueix aprendre el que aquesta creu raonable que aprenguin els alumnes de la seva edat, per això resulta necessari fer alguna cosa a fi i efecte de corregir la situació. El fracàs escolar no es limita a les dificultats d'aprenentatge de l'alumne, sinó que és també el reconeixement oficial d'aquestes dificultats: "és el que diu l'escola en relació a l'alumne o el que fa l'escola amb l'alumne amb problemes" (2003: 102).

Generalment existeix la creença que si un alumne té dificultats és perquè el seu nivell és diferent de la resta de companys, no permetent aquest nivell seguir de manera profitosa el procés d'ensenyament. D'aquesta manera és necessari col·locar al nen en un entorn més favorable per a ell, un entorn que s'adapti a les seves dificultats, que s'adapti a les seves capacitats. Així s'arriba a la conclusió que és millor que l'alumne repeteixi curs que prosseguir en un itinerari que augmenti les dificultats. Els docents no són insensibles a aquestes situacions; és difícil prendre determinades decisions, però tenen una percepció molt clara del què passa a l'aula amb els seus alumnes i els factors que poden portar a ajudar o a dificultar als alumnes els aprenentatges. L'aprenentatge o rendiment d'un alumne és fruit d'una sèrie de factors com: la intel·ligència, la personalitat, l'adaptació, les motivacions i interessos, els estils i estratègies d'aprenentatge, la metodologia d'estudi, etc.

La majoria de les vegades, l'alumne que repeteix, és un alumne lent i sembla oportú donar-li més temps en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, d'altres vegades són

¹⁴ Servei de Pedagogia Experimental. Universitat de Lieja. Bèlgica.

alumnes poc madurs i es té l'esperança que el seu comportament millori amb l'edat i així és millor que resti un any més escolaritzat. La maduresa per a l'aprenentatge ha d'entendre's com la capacitat natural del nen, adquirida al llarg del seu creixement i evolució biològica, per a enfrontar-se exitosament a allò que l'escola li demanda. Per a parlar d'èxit en l'aprenentatge escolar, és necessari que qui aprèn, és a dir l'alumne, disposi d'unes aptituds i habilitats o d'un grau de maduresa a to amb les exigències que aquest aprenentatge suposa. Si no és així probablement es trobarà amb dificultats i problemes de rendiment escolar (Sandoval, et al., 2010).

La repetició de curs, pot ser una mesura eficaç, però sabem que no sempre la repetició, dóna els resultats esperats per pares i professors, ja que tot i pensant que és el millor pel fill/alumne, no es tenen en compte moltes vegades els criteris afectius. De tota manera no li fem cap favor si sota la possibilitat d'un mal psicològic, l'eximim de les conseqüències de la seva irresponsabilitat. La veritable educació consisteix a ensenyar als fills les conseqüències dels seus actes i aprendre dels seus errors (Sandoval et al. 2010). No tots els alumnes accepten de bon grat la repetició, la seva autoestima es veu minvada ja que per una banda han de canviar de companys i per altra es veuen més grans que la resta dels companys de classe. Això no facilita en molts casos la millora esperada, sobretot si només s'espera que sigui una millora de qualificacions. Nosaltres creiem que davant d'una possible repetició per tal de no arribar al temut fracàs escolar, és bo que s'analitzin les situacions personals i particulars de cada nen ja que el que per un alumne pot ser bo, pot no ser-ho per a un altre. S'haurà d'estudiar cada situació en particular, veure a la persona en la seva globalitat i no deixar-nos portar només per les qualificacions. L'escola és l'encarregada d'assegurar el progrés dels alumnes, el seu desenvolupament, a vegades el progrés i el desenvolupament de cada nen o nena no es reflecteix en les seves qualificacions i, això no vol dir sempre que sigui un nen o una nena que estigui abocat al fracàs i que hagi de repetir curs. Per a què aquesta mesura educativa, repetició de curs, sigui eficaç hi ha d'haver un canvi d'actitud davant l'estudi i en la mateixa metodologia.

Estem preparant als alumnes per a què siguin competents per anar per la vida, així, el que s'ha de tenir molt en compte en l'etapa d'Educació Primària és la prevenció del fracàs escolar assentant bases per a què aquest fracàs no es doni. Això, s'aconseguirà si s'adapten els objectius, continguts curriculars i metodologies a les possibilitats reals del nen. Aquest conjunt de mesures es denominen mesures **d'atenció a la diversitat**, les quals estan contemplades en el sistema educatiu actual. Dins d'aquestes mesures d'atenció a la diversitat tenim entre d'altres el romandre més d'un any en el mateix cicle.

L'opció millor està en la línia de modificar i adequar el currículum en cadascun dels casos, per tal que no s'arribin a situacions on la repetició és per a alguns alumnes un trauma. Però, no per això, no per estalviar un patiment momentani al nen, si es creu que és millor romandre un any més en el curs, com a persones adultes i professionals de l'ensenyament, s'han de tenir prou arguments com per determinar que així sigui.

Als nens i nenes l'escola els ha de donar l'oportunitat de desenvolupar tot el seu potencial. No podem negar que és imprescindible saber llegir i escriure i assolir els objectius bàsics que el currículum determina, però no només és això quan es tracta de la educació i formació dels fills/alumnes. Hem d'anar més enllà si volem que els nostres nens i nenes siguin persones íntegres que es sàpiguen moure pel món. I, això no ho dóna només els objectius prescrits en el currículum. S'ha de treballar amb els nens el que Gardner va descriure com *intel·ligència interpersonal* i *intel·ligència intrapersonal*, és el que Goleman (1999) definí com a *intel·ligència emocional*. (No hi insistim més ja que se n'ha parlat en el capítol 9).

Per tal de resumir les idees més importants del capítol, tot seguit exposem algunes de les mesures que ajudarien a prevenir el fracàs escolar.

- Preocupar-se per cada un dels alumnes en particular.
- Destinar recursos a l'acció tutorial.
- Convertir els centres educatius en nuclis culturals i esportius on es visquin els valors i es creï vida comunitària.
- Anar cap a una organització que flexibilitzi i individualitzi l'aprenentatge.
- Potenciar l'aprenentatge cooperatiu.

I no oblidar que:

Tots els alumnes estan capacitats per a tenir èxit.

11 Concepte de família

Considerem d'interès aproximar-nos al concepte i tipus de família que al llarg del temps han anat configurant la societat.

La paraula família prové de l'arrel llatina *famulus*, que significa "servent o esclau domèstic". En un principi, la família agrupava el conjunt d'esclaus i criats propietat d'un sol home. En l'estructura romana la família era regida pel pater: era qui condensava tots els poders, inclosos els de la vida i la mort, no només sobre els seus esclaus sinó també sobre els seus fills" (Gervilla 2008: 14).

Així, com diem, la paraula família significava en el seu origen el conjunt de *famuli* (servidors) que vivien en una mateixa llar. El terme s'anà reduint progressivament fins quedar reduït a la convivència marit i muller i fills.

Amb el pas del temps l'evolució que ha experimentat el grup familiar i segons diferents enfocaments científics, han anat sorgint definicions, cadascuna d'elles amb diferents nivells d'aplicació. Així, per exemple, l'Organització Mundial de la Salut entén per família, "*a los miembros del hogar emparentados entre sí por sangre, adopción y matrimonio, hasta un grado determinado*".

El Diccionario de la Lengua Española assenyala que, per família, s'ha d'entendre "*al grupo de personas que viven juntas bajo la autoridad de una de ellas. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje*". En aquesta definició, en la que estan reunides tres accepcions del que es deu entendre per família, s'intueix ja una certa jerarquitza i distribució del poder en el sí familiar (Gervilla, 2008: 14).

Gough (1971), dóna una definició de família com "una parella o altre grup de parents adults que cooperen en la vida econòmica i en la criança i educació dels fills, la major part dels quals o tots ells utilitzen una morada comuna".

La família és segons Garrido Genovés (2010), una realitat social canviant que no desapareix sinó que s'adapta i es flexibilitza. Existeixen molts tipus de famílies i alguns han predominat en segons quins moments i societats més que altres.

La llar ha estat històricament un lloc d'aprenentatge. Ja els grecs i els romans s'iniciaren al costat dels pares, familiars o amics dels pares. A Roma per exemple, la llar familiar era un lloc d'aprenentatge a través de la lectura domèstica que en moltes ocasions realitzava un esclau.

Durant l'Edat Mitjana la família en moltes ocasions estava controlada per rituals populars i el poble era el que donava forma social i legítima a les unions matrimonials. Aquest tipus d'unions generaven a judici del poder eclesiàstic molta inestabilitat i es feu necessari controlar la família com un lloc estable per a l'educació dels fills. En el Concili de Trento es decidí la presència necessària del sacerdot per a donar per vàlid el matrimoni.

En els segles XVI i XVII els catecismes reforcen la funció de la família així per exemple el catecisme d'Agen (1677) defineix el matrimoni com una institució per a tenir fills legítimament i educar-los en el temor de Déu; així de mica en mica es va veient que totes les estratègies van dirigides a l'enfortiment de la llar familiar i reflecteixen al mateix temps la funció educadora dels pares.

Aquestes breus pinzellades històriques, només venen a reforçar la idea que nosaltres tenim des del començament: la importància de la família, dels pares en l'educació dels fills i adonar-nos-en que des d'antic són els pares i les mares els protagonistes de la funció educadora.

Així, els nens a més a més d'aprendre les coses més elementals com menjar, netejar-se o parlar, també aprenen en família una ètica, una moral, uns costums i unes maneres determinades de comportar-se. D'aquesta manera, ens atrevim a dir que la influència de l'ambient familiar és en un nombre molt significatiu d'alumnes, un factor clau de l'èxit individual en l'aprenentatge.

Des de fa un parell de dècades, la família espanyola ha conegut una sèrie de transformacions. Aquestes transformacions no només afecten a aspectes demogràfics (dràstica disminució del nombre de fills, allargament de la vida dels pares i de la presència dels fills en la llar, amb la consegüent postergació del matrimoni), sinó també a les formes d'organització familiar (disminució del nombre de llars multifamiliars, aparició del divorci i de les famílies reconstituïdes, increment de les famílies monoparentals i de les unions consensuals o no matrimonials). En molts sentits, la família espanyola s'ha modernitzat enormement en els últims vint anys, encara que, com assenyala Reher (1996), es continuen reconeixent en ella molts trets que tenen segles d'antiguitat, de tal manera que la família espanyola actual és tan diferent de les famílies nòrdiques, centreeuropees o nord-americanes actuals, com ho era fa trenta anys. Entre els trets distintius es troben, entre d'altres, una mobilitat geogràfica menor entre els espanyols (això facilita, entre altres coses, el contacte amb la família d'origen), una accentuació a Espanya de les diferències de rol entre l'home i la dona, així com també el paper de la família com important xarxa d'assistència i recolzament.

Segons Iglesias de Ussel (2001), hi ha un tret que pot sintetitzar molts dels canvis i, sobre tot, de les imatges socials de la família en la societat espanyola. S'ha passat d'una configuració monolítica de la família a una altra pluralista. Una configuració monolítica, en la que les xarxes familiars absorvien la major part de les necessitats i problemàtiques de cadascun dels seus membres. El reconeixement del pluralisme suposa la ruptura amb l'anterior tipus únic de família, en la que es presenten diverses tipologies familiars que reclamen recolzament i protecció legal i social. Amb successius canvis, el sistema familiar ha quedat regulat de manera anàloga a la dels països del nostre entorn.

D'altra banda, Casals (2011), diu que l'esquema familiar mai no ha estat monolític ja que com ara, també abans moltes mares havien de criar soles els seus fills, perquè els marits havien marxat, estaven treballant lluny o havien mort. També hi havia criatures educades pels avis, parelles reconstituïdes,...

No es pot negar que avui dia, amb la regulació del divorci, el reconeixement dels matrimonis del mateix sexe, el nombre creixent de famílies reconstituïdes, l'augment de les adopcions, etc. hi ha un ampli ventall de models familiars.

La família ha evolucionat al llarg de la història, el rol de la família ha anat canviant amb el temps. Fa uns anys, la família tenia cura dels infants, dels més grans, dels malalts. Els uns s'ajudaven als altres en els moments difícils.

A la nostra societat occidental la família s'ha tornat "petita" en quant al nombre d'integrants i en quant a les funcions que s'esperen d'ella. Cada cop més l'atenció als infants, a la gent gran, als malalts l'ha d'assumir la societat. Tot i això, necessitem del nostre petit nucli vital; viure, compartir el dia a dia amb aquelles persones que ens ajuden i a les quals també ajudem, amb aquelles persones que ens importen i a les quals importem. En definitiva necessitem la nostra família.

No és nou per a ningú si diem que el principal àmbit de realització personal és la família. Caracteritzada per l'amor sense condicions i que fa que cada persona es senti estimada per ella mateixa i no per allò que fa o el que té. Així mateix, la família ofereix un entorn d'afecte adequat a la dignitat de la persona. D'aquesta manera, té veritable sentit quan diem que l'educació familiar és un llarg procés que té com a finalitat ajudar als fills a créixer com a persones, creixent en valors. Hem d'oferir als nostres fills, sempre al llarg de la vida, la seguretat de què són dignes d'amor, tal i com són. Independentment dels problemes als que s'hagin d'enfrontar (Leo, 2001).

La Madre Teresa de Calcuta no dubtava al afirmar: “Cuando se derumba un edificio, todos se asustan y gritan alocadamente... sobre todo si hay ¡víctimas inocentes! Pero, cuando se derrumba una familia, los daños son mayores y las víctimas se multiplican como en círculos concéntricos”.

Tot i que els pares són els veritables protagonistes de l'educació familiar, podem citar altres responsables: els fills més grans, els avis i altres membres que constitueixen la família extensa. D'altra banda, altres responsables de l'educació dels fills seran els professors, tutors, orientadors,... Però no ens cansarem d'insistir quan diem que el veritable protagonisme el tenen els pares, ja que aquest protagonisme deriva de la relació natural que existeix entre paternitat i educació. Dels pares s'espera que orienten el desenvolupament de cada fill al llarg del temps, tant en les necessitats materials com espirituals. L'acció educativa dels pares no es limita a un període determinat, no; no acaba mai. Els pares, són pares sempre, encara que al llarg del temps ho siguin de diferents maneres. L'educació és permanent i contínua, no acaba mai; és una necessitat i un deure. Els pares poden perdre en un moment determinat de la vida dels fills, el dret a exigir, mai perdran el deure de donar bon exemple i d'aconsellar.

D'acord amb Castillo (1986), direm que les condicions per una acció educativa són les següents:

- La perseverança en les metes i en la dedicació del temps.
- La personalització en les accions (donar a cada fill el que necessiti en cada moment).
- L'optimisme, no es pot educar si no es té confiança en l'home.
- La coherència en el pensament i en l'acció.
- El respecte a cada fill.
- La capacitat de servei i coratge.

Destaquem i assenyallem de manera molt insistent la importància de l'educació familiar ja que aquesta marca a l'individu per a tota la vida, conferint-li una petjada (estructura mental i maduració afectiva) que condiona tot el seu futur desenvolupament humà i cultural. Tant és així, que l'ambient familiar és el més adequat per a què es transmetin les qüestions més problemàtiques i més transcendents de l'educació: valors, formació d'actituds cíviues, ideals de vida, orientació professional,... La família actua així com a punt de referència, d'aquesta manera reconeixem que té la sobirania per tal de decidir el tipus i estil d'educació, l'elecció dels ambients en els que creixen els seus fills, l'orientació moral i religiosa, l'escala de valors, etc.

La família és una institució entre l'individu i la societat basada en la consanguinitat, l'amor i l'estabilitat. En aquest cercle social de dimensions reduïdes se'ns ensenya a viure i a desenvolupar-nos en societat. La família és l'àmbit ideal per al desenvolupament de la persona. En ella es troben tot tipus de referents: models masculins i femenins amb els que identificar-se, integrants de diferents edats, caràcters i professions. És l'entorn ideal per a aconseguir el progrés equilibrat i desenvolupar les competències personals i professionals per a la posterior inserció laboral i social. En ella podem aprendre valors i créixer d'una manera molt més complerta que en qualsevol altre àmbit. La família comença amb el compromís d'un home i d'una dona. El seu matrimoni és l'eix sobre el que giren tots els seus membres. L'harmonia, l'amor que ells donin als seus fills amb el seu exemple són el tresor més gran que els poden oferir. La família ens proporciona identitat, arrels, pertinença i intimitat, factors indispensables per a l'equilibri psicològic. Es té un lloc indiscutible allí simplement pel fet de ser un dels seus membres, perquè se'ns estima pel que som, no pel que tenim.

Avui en dia , a causa, entre d'altres, de les llargues jornades laborals, s'està més que mai centrats en la família nuclear, deixant de banda la família extensa, sense per altra banda calibrar-ne les conseqüències. La família extensa és un matalàs que ens ajuda a esmorteir els moments difícils pels que es passen.

En el nostre país, en els últims anys està augmentant el nombre de famílies monoparentals. La majoria d'elles està a càrrec de dones sobre les que recau la major part del pes per a treure-la endavant. Es troben en un cúmul de circumstàncies que han de solucionar soles: problemes de vivenda, de treball, d'educació, de conciliació, etc. Per tant necessiten més recolzament i tenir a mà persones especialistes en els temes en els que tindran dificultats.

Segons Gervilla (2008), la idea de família tradicional ha anat deixant pas a un nou concepte de família molt heterogeni. La societat va evolucionant i amb ella una de les seves institucions més importants: la família, el perfil de la qual és molt heterogeni ja que existeix:

- a. Increment de les famílies monoparentals.
- b. Una progressiva pèrdua de l'autoritat del pare.
- c. Augment de la cohabitació i dels fills haguts fora del matrimoni.
- d. Reconeixement social de les parelles homosexuals.
- e. Etc.

11.1 Context dels canvis familiars

El context més rellevant dels canvis familiars prové de la incorporació massiva de la dona al treball extra domèstic. Però de més transcendència que l'increment de la taxa de participació de la dona en el treball extra domèstic, són les condicions en les que es produeix: amb més edat, amb més nivell d'estudis i amb millor qualificació. I accedeix amb més freqüència a llocs de treball millor remunerats i d'alta categoria. Els canvis són inclús, en l'aspecte motivacional. En el passat, la dona accedia a llocs de treball de baixa retribució per la necessitat d'obtenir ingressos. Avui, contràriament, el treball constitueix un component essencial de la seva pròpia identitat i en la definició de la biografia vital de la dona. Aquí radica la principal novetat: no en el fet que entrin en el treball, sinó de que ara no surtin d'ell. Una vegada incorporades al món del treball, no l'abandonen, com passava abans, ni per matrimoni ni per tenir fills (Iglesias de Ussel, 1998).

Així, hi ha tota una sèrie de circumstàncies que han anat canviant el panorama familiar:

- a. L'accés de les dones al sistema educatiu en tots els nivells.
- b. El naixement i el desenvolupament del feminisme.
- c. La incorporació de la dona al món laboral.
- d. L'augment de participació de les dones en la vida política.
- e. L'augment de la importància de l'educació i l'augment d'autonomia dels nens, etc.

Tots aquests fets han portat a un decaïment del poder patriarcal i una sèrie de reformes legislatives per a la igualtat d'oportunitats entre homes i dones en tots els aspectes de la vida social.

Neix, doncs, una nova família més democràtica, ja que no té el pes de les convencions i els costums d'antany (Gervilla, 2008).

I així veiem, tal i com diu Taberner Guasp (2008), que en les societats industrials avançades, s'observa que les famílies socialitzen als fills menys en normes i responsabilitats del que ho feien les generacions anteriors. Aquest dèficit de socialització en la construcció de la infància, repercuteix en la marxa de l'educació escolar; els alumnes actuals són molt més rebecs a la disciplina, al treball escolar i a la responsabilitat que els d'abans; els mestres inverteixen més esforç en objectius de motivació o socialització que en tasques acadèmiques pròpiament dites.

Alguns corrents pedagògics, continua en Taberner Guasp, sacralitzen aquesta situació de l'escola recomanant fugir de l'academicisme; però curiosament l'aplicació d'un règim acadèmic seriós en ocasions socialitza més que un règim pedagògic paidocèntric, ja que el primer exigeix més responsabilitat a alumnat i el treu de l'infantilisme. Es tracta d'una qüestió molt complexa i llargament debatuda; però ara mateix no ens detindrem a analitzar-ho, ja que no és objecte del nostre estudi i només n'hem fet esment.

11.2 Pares: els primers educadors dels fills

Segons Bruno Ferrero (2007), és important que els pares tinguin un projecte per al seu fill, idees sobre el seu desenvolupament i que li indiquin camins. És difícil per a una persona que està creixent i que no coneix pràcticament el món que l'envolta, que es construeixi com a individu autònom. Així, si ningú mai fa projectes per a ell, si ningú li dóna indicacions, li presenta les possibilitats o li indica les estratègies de comportament, no només amb ell mateix i amb les seves pròpies exigències, sinó també en relació amb els altres, amb les exigències de la família, del grup i de la comunitat, serà un individu que li costarà realitzar-se com a persona autònoma. Els pares saben que la primera tècnica que s'ha d'utilitzar per a tot això es "ofrecer un modelo que seguir" (Ferrero, 2007: 126).

Diferents autors, com podem veure situen la família principalment, en el lloc on recau l'educació dels fills. Tot i tenint en compte les dificultats que suposa educar els fills, tal i com diu Folch i Camarasa (1994), cal tenir ben clar que és als pares a qui correspon ser els primers i més importants educadors dels fills.

Com assenyala Taberner Guasp (2008), la funció que té la família en relació amb la socialització primària¹⁵ és evident. Per a què aquesta es porti de manera satisfactòria és necessari que el nen s'eduqui en un clima emocional apropiat i amb una relació estable amb al menys un adult que l'atengui.

De tota manera, continua el mateix autor, la socialització no conclou amb la infància sinó que es perllonga al llarg de tota la vida. Aquesta socialització, posterior a la infantesa, rep el nom de secundària, en la que no ens hi entretindrem més ja que aquesta segona socialització surt del nostre àmbit d'estudi.

Castillo (1999) diu que la família té en principi moltes possibilitats educatives perquè l'àmbit familiar és un entorn d'afecte que protegeix els fills fins la majoria d'edat. En aquest àmbit satisfan les necessitats bàsiques de ser ells mateixos, en quan que són acceptats pel que són i no pel que valen o fan; d'estar a soles amb un mateix (intimitat); d'utilitzar les seves capacitats i cultivar els seus interessos; de tenir èxit en algun aspecte de la seva vida; de relacionar-se amb els altres; d'estimar i ser estimats... A la família s'aprèn a estimar i a conviure; s'adquireixen criteris morals i pautes de conducta per a

¹⁵ La socialización primaria supone interiorización temprana de componentes afectivos, normativos y cognitivos, que el sujeto asume como un orden natural de las cosas que se le imponen (Berger y Luckman, 1972: 170-175) en "Sociología y educación" de Taberner Guasp.

regir la seva pròpia vida. I continua dient més endavant, la família és així l'àmbit que la natura ofereix per a que la persona pugui viure d'acord amb la seva dignitat i les seves necessitats fonamentals.

La influència de la família té especial repercussió en edats primerenques, ja que el nen és més receptiu i emmotllable. A més a més, la influència familiar és pràcticament l'única que rep (o al menys la principal) i en un règim de convivència continua o quasi continua (a diferència del que passa en el centre educatiu on l'exemple i la convivència són discontinus). En aquests anys el nen elabora els patrons de conducta i arriba a l'escola amb una sèrie d'hàbits i coneixements que són resultat de les experiències viscudes a la llar.

En definitiva i per acabar aquest capítol podríem dir d'acord amb en Gerardo Castillo que cada família té el seu propi ambient i estil de vida familiar que pot facilitar més o menys l'aprofitament de les diferents possibilitats educatives. Així, algunes famílies estan centrades en la intimitat mentre que d'altres es caracteritzen per valorar o cuidar més l'obertura. Altres estan polaritzades en la tasca, mentre que altres es polaritzen en la relació humana o convivència familiar. Algunes donen especial importància a uns determinats objectius educatius i virtuts, mentre que altres valoren més objectius i virtuts molt diferents. Per últim algunes famílies es caracteritzen més per l'exigència i altres per la comprensió.

L'ambient familiar no depèn només de les preferències dels pares i dels fills, sinó també d'altres factors, com són:

- La vida de la família o en família.
- Les relacions entre els seus membres.
- La cultura dels pares i dels fills.
- L'exemple dels pares.
- Les normes o regles que regeixen en la família.
- La situació econòmica.
- Les circumstàncies familiars pròpies d'una realitat que evoluciona.
- Els criteris i actituds dels pares en relació amb l'educació dels seus fills,...

El clima de diàleg, confiança i ajuda afavoreix els estudis dels fills en tant en quan fomenta la seguretat en sí mateixos; permet conèixer de manera concreta i a temps les dificultats que cadascú troba en l'aprenentatge; converteix l'estudi en un tema de conversa i, per tant, que es valora en la família, amb el consegüent estímul; ajuda a cada fill estudiant a descobrir que no només és estudiant per a la seva família sinó molt més i que no es troba "sol davant el perill" dels exàmens i del possible fracàs escolar: en tot moment obtindrà la comprensió, alè, recolzament i exigència raonable. Quan l'ambient familiar és desfavorable, la correcció de les dificultats d'aprenentatge resulta més difícil

Podem fer esment també, a banda de la família, d'altres persones o agents que també tenen influència en l'educació dels nens. Així, parlariem dels centres educatius que proclamen públicament entre els seus objectius l'educació dels seus membres per a incorporar-los a la vida social. I també es podria parlar de les colles juvenils, que es constitueixen amb la finalitat de relacionar-se i divertir-se però a més a més exerceixen una clara acció uniformadora dels valors i pautes de conducta dels seus membres. Pot ser també que l'acció socialitzadora es dugui a terme d'una manera més anònima i difusa com per exemple el cinema, la televisió, la ràdio, la premsa, els llibres...

Aquests últims agents socialitzadors (centres educatius, o els mitjans de comunicació) estarien una mica fora del nostre camp d'estudi. Serien elements importants a tenir en compte per a realitzar una propera investigació. Nosaltres, tot i que els considerem importants i sabem de la influència educativa que exerceixen sobre els nens i nenes, pensem que per a l'educació els més importants són les persones que estan al seu entorn i entre aquestes persones, els primers són els pares i els que conviuen a la llar.

Intervindran també d'altres agents, els més importants seran els mestres que poden ser anomenats segons Folch i Camarasa (1994) "pares substituïts" a causa del paper que representen i de la gran influència que tenen sobre els fills.

També seguint Taberner Guasp (2008) i en aquesta mateixa línia dels autors anteriors, diu que l'escola és un agent de socialització explícit, en part personalitzat en el mestre, i que exerceix una funció integradora.

Tot i això, l'infant necessita un pare i una mare a qui pugui copiar i amb qui pugui identificar-se, amb qui pugui establir un diàleg enriquidor i personalitzador. La manca de pares, els pares absents, desatents, cansats, malalts o amb problemes personals no permeten la construcció de la personalitat i, per tant, l'afirmació del jo. Les figures del pare i de la mare són patrons organitzadors que guien l'estructuració personal del fill i sense les quals la persona no es fa, o es fa malament (Folch i Camarasa, 1994).

Ja per acabar aquest capítol i parafrasejant a Riesgo Menguez (1973) escriurem: “Sí: su hijo necesita de usted, de sus recursos por supuesto, de su profesión como medio de conseguirle unos bienes, pero también

De su cariño

De su presencia

De su confianza

De su consejo

De su amistad

De su alabanza

De su reprensión”

I tot això només es pot aconseguir entregant-los el seu temps.

L'estreta relació que existeix entre viure com persona i viure en família explica que la família continuï estant en el fons de tots els problemes de la vida i de l'educació.

12 Tipus de família

Analitzarem tot seguit, tres tipus de família amb implicacions de llarg abast tant per a l'anàlisi general de la família com per a altres anàlisis socials. Aquestes distincions es centren en la naturalesa del conjunt de membres de les unitats familiars i en els criteris que decideixen la seva pertinença. Es tracta de les conegudes distincions entre: la família extensa, la família troncal i la família conjugal o nuclear. Gervilla (2008).

12.1 La família extensa

La família extensa, es refereix al conjunt de membres de la família i cal considerar-la al llarg de dos eixos. L'eix vertical correspon a les "generacions" i l'eix horitzontal, als membres familiars d'una generació particular, així com els cònjuges, que en el context familiar adopten l'estatus generacional del membre amb qui contrauen matrimoni.

Des d'aquest punt de vista, la família extensa representa la màxima proliferació del conjunt familiar. Les estructures de la família extensa poden ser definides com les que posen de relleu una línia de descendència, generalment la patrilineal, i inclouen com membres de la unitat familiar individus de totes les generacions que tinguin representants vius, els cònjuges d'aquells que en la línia principal hagin arribat a la maduresa i els fills no adults de totes les parelles conjugals.

12.2 La família troncal

En **la família troncal**, un dels fills (o filles) es casa i continua vivint amb els seus pares mentre aquests visquin, i tots els altres fills i filles, quan es casen, ingressen en altres sistemes familiars o estableixen els seus propis. Les filles s'incorporen a la unitat familiar dels seus marits, tant si aquests són primogènits com si són els benjamins. Els fills, excepte el que roman amb els seus pares, estableixen el que es denomina *branques familiars*. Els membres d'aquestes famílies-branca mantenen relacions importants amb els membres de la família principal, sent la més destacada d'elles la de cobrir la successió en cas que cap dels mascles d'aquella sigui capaç de continuar-la.

12.3 La família conjugal o nuclear

Família conjugal o nuclear, idealment, el conjunt de membres de tal unitat consisteix en el marit, l'esposa i tots els fills no adults, quan els fills assoleixen una edat determinada, *formen famílies pròpies de procreació*, moment en el que el conjunt de membres de la família d'orientació d'aquests fills es redueix a la parella conjugal que la formà originalment en contraure matrimoni. Aquesta unitat familiar ha arribat a constituir-se en l'estructura familiar actual, a través d'un procés de reducció progressiu dels grups familiars més amplis que en el passat compartien una morada comuna, aglutinant varies generacions (Olovarrieta, 1976).

Continuant amb la mateixa autora, a més a més de les que acabem d'esmentar, parla de famílies:

12.3.1 Democràtiques

- A. **Democràtiques**. Els **pares** ajuden al nen a assolir l'autocontrol quan es troba frustrat. Utilitzen el càstig encertat, només com a últim remei per a resoldre un conflicte.

Els **fills** de famílies democràtiques són independents, es comprometen amb criteris elevats de responsabilitat cap a la família, els amics i la comunitat. Tenen una autoestima elevada i alta motivació per a assolir èxits.

12.3.2 Autoritàries

- B. **Autoritàries**. Els **pares** forcen al nen a realitzar accions que provoquen tensió i ansietat. No permet que el nen faci comentaris encertats sobre la seva persona. Actitud de mal humor sovint en els pares. Mantenen una agressió verbal constant (crits i grolleries). Excés de normes i consignes per part dels pares.

Els **fills** tendeixen a ser infeliços i reservats, i tenen dificultats per a confiar en els altres, manifesten graus més baixos d'autoestima, s'aïllen amb facilitat i són més insegurs en la presa de decisions. Realitzen les seves activitats per por al càstig.

12.3.3 Negligents

C. **Negligents.** Els **pares** a penes es preocupen per ajudar els seus fills. La majoria del temps mostren permissivitat i passivitat, nivells baixos d'acceptació, de compromís i de supervisió. No són exigents, ni atents, ni afectuosos.

Els **fills** demostren més immaduresa en les esferes cognitives i socials.

12.3.4 Indulgents

D. **Indulgents.** Els **pares** solen ser benèvolos i no tenen normes rigoroses.

Els **fills** d'aquestes famílies mostren alta autoestima, autoconfiança, creativitat i èxit escolar.

12.3.5 Indiferents

E. **Indiferents.** Els **pares** permeten que el nen actuï d'acord a tots els seus impulsos. Als pares els interessa poc ajudar al seu fill a adquirir hàbits i altres conductes disciplinàries. Aquests pares proposen un mínim de normes a casa. A més a més, a aquest model li interessa poc ser un model consistent per al seu fill.

Els **fills** són passius, no toleren els límits ni les normes, se'ls titlla de desobedients, no tenen metes clares i dubten quan han de prendre decisions.

12.4 Altres tipus de famílies:

12.4.1 Família Sobre protectora

Preocupació per sobre protegir els fills, fent esforços desproporcionats per no permetre el desenvolupament i autonomia dels fills. Com família pretenen proporcionar al nen satisfaccions i necessitats físiques i prevenir-lo de perills i malalties.

Els fills, no saben guanyar-se la vida, ni defensar-se, tenen excuses per a tot, es converteixen en nens molt infantils.

12.4.2 Família Amalgamada

Troben felicitat en fer tot junt, la qual cosa fa quasi impossible el procés d'individualització. És un insult per als altres separar-se. Comparteixen tot amb els altres. No hi ha portes tancades.

Aquesta situació ocasiona que els fills es converteixin en persones inhibides, amb tensió per no voler separar-se, sense llibertat ja que estan lligats als altres, són insegurs.

12.4.3 Família centrada en els fills

Hi ha ocasions en què els pares no saben fer front al seus propis conflictes i centren la seva atenció en els fills, així, en lloc de tractar temes de la parella, porten sempre a conversa temes relacionats amb els fills, com si entre ells fos l'únic tema de conversa. Aquest tipus de pares, busca la companyonia dels fills i depèn d'aquests per a la seva satisfacció. Viuen per i per a els seus fills.

En aquest tipus de famílies, com a costum, el fill participa dels conflictes entre els seus pares, en ocasions el fill queda de costat d'un dels pares en contra de l'altre.

12.4.4 Família amb un sol progenitor

Sovint observem que en aquest tipus de família, un dels fills, quasi sempre el més gran i en especial el del sexe contrari al pare present, fa moltes vegades el paper del pare absent i en ocasions substitueix el rol de les parelles que falten. Això ocasiona greus trastorns per al seu creixement, ja que per prendre rols que no li corresponen, no aprèn a fer ni a compartir amb els seus companys i/o germans el que li correspon a la seva edat.

Estaríem més d'acord en aquest punt sobre famílies amb un sol progenitor amb la Nuria Chinchilla (2007) quan diu que en altres èpoques, hi va haver un percentatge altíssim de dones soles amb fills, la majoria vídues a causa de la mort dels marits a les guerres. No hi havia assegurances i les més de les vegades la seva situació era dantesca, amb abusos per part d'altres persones i inclús de la seva pròpia família. Avui, per sort, en la majoria de casos ja no és així. El problema està en la solitud i no poder compartir el pes de les dificultats amb ningú. *“Llevar el barco familiar un solo patrón supone más trabajo,*

pero también se puede sacar adelante y llegar a buen puerto" (2007: 127). Ha d'ocupar-se de dues qüestions bàsiques: de sí mateix, i dels seus fills. La primera consisteix en tenir la maduresa suficient per a adonar-se de que es pot ser feliç estant sol o en companyia. La segona és assumir davant dels fills la responsabilitat com pare o mare; és a dir, seguir ajudant-los en el seu desenvolupament com a persones, garantint-los la continuïtat de la llar. El més important és que tots els membres que continuen vivint junts enforteixin la família per al seu propi bé i el de tots els que els envolten. En aquests casos, l'ajuda dels avis i germans és essencial.

Segons Thió de Pol (2008), les famílies monoparentals parteixen en principi d'unes condicions més difícils perquè viuen en una permanent situació de manca. El pare o la mare ha de suplir l'absència de l'altre i han d'assumir el rol patern i matern alhora. La carència d'alguna de les figures parentals marca les relacions interpersonals entre el pare i la mare i els fills. Alguns nens i nenes, sobretot nens, que han crescut sense pare, tenen dèficits cognitius que els generen dificultats a l'escola; són més antisocials i impulsius, menys capaços de controlar-se, més rebels a l'autoritat.

12.4.5 Família segons repartiment de responsabilitats

Per tal d'ajudar-nos a reflexionar sobre la situació actual i com conciliar, Álvarez (1994) en el seu llibre presenta quatre tipus de parelles segons el seu àmbit d'acció i el repartiment de responsabilitats:

1. **Establertes**, cadascú treballa en un àrea diferent (professió o família).
2. **Aliades**, ambdós dediquen l'atenció a un àrea però tenen grans exigències en l'altra persona (els dos treballen fora però sense grans exigències a la llar).
3. **Adversàries**, tots dos fan èmfasi en l'àrea professional, i cadascú espera que l'altre s'ocupi de la llar (ambdós es fan responsables que la casa no funcioni).
4. **Equilibristes**, èmfasi en totes dues àrees (tots dos treballen fora i dins de la casa, realitzant les tasques de la millor manera que poden).

D'altra banda, el sociòleg Javier Elzo (2006), fa una relació de quatre maneres diverses d'atendre els fills.

1. **"Sobrepoteccionisme"**, una família autosuficient, centrada en ella mateixa, que aconsegueix una convivència agradable, que transmet valors, però no prepara prou el fill per enfrontar-se a un món advers i diferent del familiar.

2. Família convençuda que **“tot temps passat va ser millor”**, una família conflictiva en la qual fills i pares es barallen tot sovint perquè els pares tenen greus dificultats per entendre i acceptar els canvis socials.
3. **“Coexistència pacífica, mirant cap a l'altra banda”** el model majoritari, la família que ha dit “adéu a l'educació”, que no vol conflictes i que espera que les situacions difícils es vagin superant per sí mateixes.
4. Per últim, el model que ens proposa seguir seria el de **“l'aposta per la convivència familiar i l'autonomia dels fills”**. Convivència i autonomia dos objectius molt difícils de fer compatibles però que són els únics que són l'expressió d'una maduresa i d'una adaptació alhora mesurada.

Segons un article publicat al diari La Vanguardia (dissabte, 28 de novembre de 2009) i signat per la periodista Maite Gutiérrez, es fa una classificació de la família en quatre tipus:

1. **Progresista** (23.3%). Fuerte desimplicación de los padres, de izquierdas, y poco clima afectivo. Rechazan pegar.
2. **Conservadora e introvertida** (30.5%). Familia “media” con los valores de “siempre”. Sin conflictos ni normas porque ya se asumen.
3. **Conflictiva** (15.2%). Problemas por todo, los padres ejercen escaso control, castigo corporal y problemas emocionales.
4. **Convivencial armónica** (31.8%). Buen clima familiar, tienen un estilo educativo positivo, son los más religiosos, buena relación con el centro docente.

Per acabar amb aquesta classificacions de les famílies, ho farem amb una classificació de la família que es basa en la relació que s'estableix entre el pares i els fills adolescents Nardone (2003). Tot i que en la nostra investigació intervenen nens i nenes més infants, pensem que és bo assenyalar aquesta classificació ja que els nostres nens objecte d'estudi estan en aquesta línia que separa la infància de l'adolescència. Com diem, els fills adolescents, no entren directament en el nostre camp d'estudi i per això només en fem una breu ressenya.

Així, assenyalen aquests autors els següents tipus de família:

- a. **Hiperprotectora**. Posar-se en lloc dels fills considerats fràgils, o la profecia que s'autorealitza.
- b. **Democràtica-permissiva**. Pares i fills són amics, o la falta d'autoritat.

- c. **Sacrificant.** Els pares es sacrifiquen constantment per donar al màxim als fills i viceversa, o el sacrifici et fa bo.
- d. **Intermitent.** Els membres de la família oscil·len d'un model a un altre, o de totes formes estàs equivocats.
- e. **Delegant.** Els pares deleguen als altres el seu paper de guia, o no comptis amb mi.
- f. **Autoritària.** Els pares exerceixen el poder de forma decidida i rígida, o el més fort és el que mana.

Una vegada exposat tot això, Taberner Guasp (2008), diu que les dades existents permeten afirmar que les famílies harmòniques i estables afavoreixen la formació de personalitats integrades, amb els components psicològics i socioculturals aptes per a emprendre projectes de futur que requereixin esforç continuat.

Les famílies especialment conflictives, en canvi, són caldo de cultiu per a personalitats insegures i/o problemàtiques per a la vida escolar, la qual cosa repercuteix negativament en el seu rendiment.

Pot donar-se el cas de famílies en les que no hi hagi conflictes aparents perquè tots els seus membres es dobleguin a unes relacions fortament autoritàries, normalment presidides pel poder del pare. Aquest ambient familiar sol reproduir personalitats autoritàries i intolerants, poc adequades per a una educació oberta i crítica; o pel contrari pot donar lloc a adolescents rebels, "rebotats", que es revoltin contra l'opressió del pare simbòlic rebutjant tot tipus de norma a l'escola, el que tampoc facilita l'èxit acadèmic o educatiu.

En el pol oposat a la "família amb normes", pactades entre tots o imposades pel patriarca, es pot considerar un altre tipus de família, no necessàriament conflictiva, però que compleix malament la seva funció socialitzadora de cara al rendiment escolar dels seus fills; són les famílies anòmiques en les que cadascú fa la vida pel seu compte i la comunicació i els llaços afectius són dèbils o irregulars. Solen fomentar personalitats deficitàriament socialitzades que no han interioritzat l'esperit de disciplina, responsabilitat i treball, i que difícilment poden afrontar un règim acadèmic exigent.

El grau de control i exigència sobre les responsabilitats escolars dels nens varia molt d'unes famílies a altres i és font de conflictes. L'excés de pressió és motiu d'angoixa i frustracions per a l'estudiant, sobretot si se li exigeix més del que pot donar. A l'extrem oposat estarien els pares que són permissius amb els seus fills en tot allò que els pot suposar algun conflicte. És en aquest cas, quan els nens tendeixen a no desenvolupar

hàbits de treball, i a reaccionar negativament davant les exigències dels mestres, i incitar contra ells als pares.

Els pares que més vigilància i control exerceixen sobre la marxa acadèmica dels seus fills pertanyen a les classes mitges professionals.

Els progenitors de classes baixes poc cultes troben molt desitjables els estudis per als seus fills, però tenen menys capital cultural que transmetre i menys confiança en què els seus fills tinguin èxit acadèmic; això és percebut pels nens i fa que les seves aspiracions siguin poc fermes.

Segons Cyrulnik (1989), cada família realitza un tipus d'aliança que estableix al voltant del nen un camp sensorial que guia la seva evolució. Tot i que és cert que cada parella adopta un estil que no s'assembla a cap altra, Fivaz i Corboz (1999), suggereixen estudiar quatre tipus d'aliança: les famílies cooperadores, les estressades, les que cauen en l'abús i les desorganitzades.

En les famílies **cooperadores**, els membres estan en contacte i coordinats els uns amb els altres. Els nens manifesten un bon temperament i els pares se senten bé. La resolució de petits conflictes, és fàcil gràcies a la col·laboració i cooperació dels pares. La relació dels pares és harmoniosa i es recolzen i alternen en la cura del nen.

Les famílies que estableixen una **aliança basada en l'estrès**, el nen s'haurà de desenvolupar en un mitjà compost per uns pares crispats i/o retrets. L'harmonia es perd, la mare creu que ella és l'única capaç de satisfer al nen.

Les famílies que **cauen en l'abús**, l'aliança es realitza a expenses d'un tercer, es creen situacions que escenifiquen la competència entre els pares. S'estableix una aliança rígida entre la mare i el nen i la mare utilitza aquesta relació estreta, contra el pare.

Les famílies **desorganitzades**, no tenen un patró que doni estabilitat al seu món relacional.

El Dr. Polaino-Lorente (2004), diu que els pares que protegeixen excessivament els seus fills solen partir del fals supòsit que han de criar-los i educar-los, eliminant qualsevol situació que pugui resultar dolorosa o frustrant per a ells. D'aquí que intentin resoldre tots els problemes i eliminar qualsevol inconvenient que sorgeixi en les seves vides.

En comportar-se de la manera en què ho fan resolen les dificultats que els seus fills es troben, però no els ensenyen a superar-les per ells mateixos no procuren que adquireixin

certes habilitats i destreses que són les que els permetran resoldre personalment aquells problemes en el futur.

La conseqüència és que els fills que són educats així no aprenen a enfrontar-se als problemes, ni desenvolupen els sentiments necessaris d'autoeficàcia, capacitat i confiança en les seves possibilitats personals. Acostumats a què tot se'ls doni fet i resolt, es creuen incapaços de fer coses per sí mateixos, i poden arribar a sentir-se menysvalorats, frustrats, deprimits i angoixats quan se'ls presenta una situació que ells no saben, no volen o no poden resoldre; en definitiva, una situació que no és conforme amb els seus desitjos. En unes circumstàncies com aquestes és quasi impossible fer créixer la seva autoestima.

La sobreprotecció genera dependència. Fer allò que un fill pot fer per sí mateix és substituir-lo, mentre la persona que fa les seves funcions potser es percep com a necessària per al nen. Però en aquest cas, aquesta persona tampoc sap estimar, perquè ha confós l'acte de donar-se a l'altre amb completa llibertat amb la configuració malaltissa d'una relació entre ells, per tant el nen esdevé en persona necessitada i el pare o la mare en persona que satisfà aquesta necessitat. És a dir, els pares que el seu estil educatiu genera fills dependents, potser siguin pares necessitats de què els seus fills els necessitin.

Per això, ajudar-los sí, substituir-los no. En qualsevol cas, estimular-los més que exigir-los. L'ideal seria que cada fill s'exigís a sí mateix. L'acció dels pares (i professors) ha de limitar-se en aquest punt a estimular les fonts naturals d'on sorgeixen les autoexigències personals dels fills i alumnes. N'hi ha prou amb descobrir-los o mostrar-los les coses positives de què disposen i ensenyar-li a fer-les créixer fins al seu sostre més alt, encara que tot això comporti un cert esforç. Això sens dubte motiva els fills, perquè també ells, com qualsevol altra persona, desitgen ser més i ser millors, desenvolupar-se, madurar, seguir endavant sense aturar-se, assolir la seva meta (Polaino-Lorente, 2004).

Utilitzant la metàfora que fa servir Chinchilla (2007), cada llar és com un vaixell amb dos patrons que comparteixen el lideratge, fan torns a fi i efecte d'aconseguir que l'embarcació arribi a port amb tots els tripulants. Entre aquests tripulants es troben els fills als que s'ha de cuidar, alimentar, educar i defensar. Aquest lideratge bicèfal en la família té com a missió facilitar que tots assoleixin la felicitat. Pare i mare, com bons patrons fan torns portant el vaixell, lluiten, i dediquen temps a tots els components. Per contra les persones reactives es deixen portar i dediquen més temps i esforç a la feina o als hobbies; s'obliden de la família, donant per assentat que està segura i creient que creix

sola. Això passa quan no hi ha projecte familiar. L'entorn i l'època en la que vivim precisa de líders familiars que es coneguin molt bé i que sàpiguen treballar junts.

Es sorprenent veure com la institució més antiga de la humanitat, la que fa possible la via harmònica i equilibrada de les persones i que és origen de la pròpia societat, sigui el blanc dels atacs ideològics. L'individu no és la base de la societat, sinó la família, ja que l'individu per ell mateix no podrà desenvolupar-se plenament.

La família subministra a la societat persones sanes o malaltes, formades o sense formar, d'aquí la importància de la protecció per part dels poders públics, de les empreses i de tothom.

La meta i essència de la família és donar resposta a l'anhel d'estimar i sentir-se estimat que tenim tots els éssers humans. També té la capacitat de formar individus feliços, bons ciutadans i empleats responsables, ajudant així a potenciar l'ecologia humana. Una bona eina per a aconseguir-ho és començar per descobrir la missió única i irrepetible de la família. Definir la missió de la família de manera consensuada és un exercici necessari, útil i unificador. Es tracta de descobrir la missió interna i externa de la família. D'altra banda també dir que és important, tal i com accentua Chinchilla, que les famílies es recolzin les unes a les altres.

L' objectiu de la missió interna de la família, és aconseguir que tots els seus membres siguin més feliços: ajudar-los a créixer en excel·lència humana. Aconseguir que cada un sigui millor persona. La missió interna implica fomentar hàbits operatius que porten a ser més lliures desenvolupant els talents.

La missió externa, constitueix el projecte comú que els seus components tenen cap a l'exterior. A través d'ella tots els membres pensen en què poden contribuir a la societat. Han de trobar la manera d'influir en amistats, veïns, companys d'escola, de treball per ajudar-los a que estiguin més units. Es tracta de ser cèl·lules positives a través de la socialització. Si els nens entenen que la missió externa en els treballs dels pares i d'ells (ser estudiants, és la seva professió) és servei, aquest és el millor encast de la conciliació treball-família.

El treball del pare i de la mare ha d'entendre's com una manera específica de construir societat, i que també els fills ho fan a l'escola amb els seus amics. La professió dels pares és part de la missió externa de la família i, no només per guanyar diners, per això és important en les famílies desenvolupar el motiu transcendent. Fer participar els fills de la pròpia missió dels pares, projectes i preocupacions els ajuda a créixer. Els proporciona

alternatives noves per a comunicar-se amb els altres i comprendre que el seu treball o estudi té un per a què més ampli, amb això el nen s'involucra. És important que puguin participar en el diàleg familiar, tan minvat avui en dia. Hi ha tot un ventall de possibilitats en la presa de decisions familiar, tot dependrà del tema i de la maduresa dels integrants. Entre el "aquí es fa el que jo dic" a "feu el que us doni la gana" hi ha el repte de decidir en cada cas quina part del procés és bona delegar en els altres o compartir per a que es potenciï la seva racionalitat.

El centre de la família és l'amor entre el marit i la muller; si aquest es debilita ens envairà la fredor, l'obscuritat i la fragmentació familiar. Els pares proporcionen als fills el model global d'ésser humà amb el que vertebrarà la seva pròpia identitat. De la complementarietat que rebi d'ambdós sexes derivarà també la seva educació sentimental i la relació amb les persones de l'altre sexe. Els pares ofereixen el primer model de maternitat i paternitat que els permetrà formar-se per a exercir aquest rol. Allò que aprenguin, allò repetiran. D'aquí la importància de l'exemple dels pares, perquè de la manera que estiguin educats, ells ho faran amb els seus fills, ja que les pautes de comportament tendeixen a repetir-se.

El que sí podem dir i tothom hi estarem d'acord és que treballar fora de casa comporta repartir les tasques domèstiques de la forma més equilibrada possible, veure quines funcions podem delegar en altres membres de la família i quines no; però tal i com diu Chinchilla "*en ningún caso delegaremos la función de ser padres*" (2007:187). Els pares són insubstituïbles. "*Lo que no debemos hacer nunca es abdicar en nuestro papel de padres*" (2007:191).

12.5 Parentalitat

Les experiències intrafamiliars i extrafamiliars que contribueixen al desenvolupament de la resiliència infantil poden facilitar l'emergència de conductes i formes de ser positives, però no fan desaparèixer el mal traumàtic del maltractament. La forma de ser dels nens, les seves capacitats afectives, cognitives i socials depenen en gran part dels contextos en què els ha tocat viure i créixer. Les competències o incompetències parentals són una part fonamental d'aquests contextos. Després del que acabem d'exposar, podem distingir i acceptar l'existència de dues formes de parentalitat:

1. La **parentalitat biològica**, que té a veure amb la procreació i gestació d'un nen o d'una nena.

2. La **parentalitat social**, que té a veure amb l'existència de capacitats per a cuidar, protegir, educar i socialitzar els fills. Segons Badury i Dantagnan (2010), l'adopció, l'acollida familiar o el treball de les cuidadores o educadores de llars infantils, poden ser considerades com una forma de parentalitat social.

Tot i això, tractar bé els fills no només correspon als pares i a les mares. Els nens necessiten ser cuidats, estimulats, educats, socialitzats i protegits al menys per un adult competent (segons aquests autors preferentment el pare o la mare biològics, però també hem vist que això no és exactament així, ja que pares que no són biològics són capaços d'educar i criar els fills), però cada societat hauria a través de l'Estat, garantir la satisfacció de les seves necessitats i el respecte als seus drets. A més a més s'haurien de desenvolupar polítiques públiques adequades per a recolzar i afavorir el desenvolupament de competències parentals en tots els futurs pares. El benestar infantil, ha de ser una tasca prioritària dels pares i les mares, però també una responsabilitat fonamental del conjunt de la societat. Són moltes les famílies que no compten amb les condicions socials i econòmiques mínimes que els permeten exercir de manera sana i adequada la parentalitat, sigui per la falta de condicions laborals, falta de vivenda, o contextos de estrés o inseguretat.

En aquest punt ens interessa recalcar la relació existent entre les competències parentals i les necessitats infantils en dos nivells:

- La funció parental implica poder satisfer les múltiples necessitats dels fills: alimentació, cura del cos, protecció, necessitats cognitives, emocionals, socioculturals, etc. però s'ha de tenir en compte que aquestes necessitats són evolutives, per tant, els pares han de posseir suficient plasticitat com per a adaptar-se als canvis de les necessitats dels seus fills. És evident que no és el mateix atendre a un bebè que a un adolescent.
- Si els pares no posseeixen les competències parentals necessàries per a satisfer les necessitats dels seus fills i, a més a més els fan mal, és molt probable que els nens en el moment de la intervenció presentin necessitats especials, tant en el nivell terapèutic com en l'educatiu. Quan més tardana i incoherent sigui la intervenció, més grans seran les necessitats, la qual cosa obligarà a més esforços en els programes de protecció per a proporcionar als nens els recursos reparatius als que tenen dret.

12.5.1 Competències parentals

Qualsevol adult que exerceixi la parentalitat, ha d'assegurar uns objectius. Per tal que aquesta parentalitat sigui considerada competent ha d'aportar:

1. Nutrició, afecte, cura i estimulació.
2. Educació.
3. Socialització.
4. Protecció.
5. Promoció de la resiliència.

12.5.1.1 *Nutrició, afecte, cura i estimulació.*

Aquesta funció no es refereix només a l'aportació de nutrients necessaris per a assegurar el creixement, sinó també ha d'aportar experiències sensorials, emocionals i afectives que permetin construir el que es coneix com un aferrament segur d'una banda i, percebre el món familiar i social com un espai segur. Això permetrà al nen i a la nena fer front als reptes del creixement i a l'adaptació dels diferents canvis del seu entorn. És important que, en absència dels pares biològics, o que aquests presentin incompetències parentals severes, alguna persona pugui actuar com a figura parental de substitució, i que així puguin aportar l'aliment afectiu, social, ètic i cultural que assegurin el procés de maduració biològica, psicològica i social dels nens i nenes.

12.5.1.2 *Educació.*

Quantes més experiències positives hagin conegut els pares, més models i eines tindran per a exercir una influència educativa competent i moralment bones sobre els seus fills. L'estil educatiu de la bona parentalitat és que els pares o en el seu defecte els cuidadors, assumeixen la responsabilitat de ser els educadors principals dels seus fills, exercint una autoritat afectuosa que permetrà que els fills vegin la família com un espai de seguretat i de protecció, però sobretot com un espai d'aprenentatge necessari per a fer front als reptes de l'entorn.

12.5.1.3 *Socialització.*

Aquest objectiu té a veure amb la contribució dels pares a la construcció del concepte de sí mateix o identitat dels seus fills. El concepte de sí mateix és una imatge que els nens van construint de sí com a resultat d'un procés relacional, perquè la seva formació depèn

en gran mesura de la representació que l'altre, pare o mare, té dels seus fills. La formació de la identitat del nen o de la nena depèn de les avaluacions que d'ells tenen altres persones significatives, fonamentalment els seus progenitors. El que un pare o una mare sent, pensa o fa per un fill, i la forma en què es comunica, tindrà un impacte significatiu en la manera en què ell o ella es concep a sí mateix.

12.5.1.4 *Protecció.*

La necessitat de protegir les cries és una de les característiques que distingeix l'espècie humana d'altres espècies. La funció protectora s'aplica a dos nivells. El primer correspon a protegir els fills dels contextos externs, familiars i socials que poden fer-li mal directament o alterar el seu procés de maduració, creixement i desenvolupament. El segon correspon a protegir-los dels riscos i perills derivats del seu propi creixement i desenvolupament.

Per acabar, resumir dient que les bones competències parentals permeten l'estructuració de contextos sans, on els nens són subjectes actius, creatius i experimentadors, és a dir, permeten i faciliten un context d'aprenentatge, experimentació i avaluació de la realitat des de les capacitats que el nen va formant.

12.5.1.5 *Promoció de la resiliència*

La resiliència correspon a un conjunt de capacitats per a fer front als reptes de l'existència, incloent experiències amb contingut traumàtic, mantenint un procés sa de desenvolupament.

12.6 La resiliència

Diverses investigacions científiques han mostrat i demostrat la importància que té per a un desenvolupament sa, físic i mental del nens i nenes, no només una alimentació adequada, sinó el fet que siguin criats i educats en un ambient d'acceptació, respecte, afectivitat i estimulació.

També recents investigacions sobre el funcionament del cervell i el seu desenvolupament, han mostrat que la cura, l'estimulació i el bon tracte que els adults proporcionen als nens, tenen un paper fonamental en l'organització, la maduració, el funcionament del cervell i del sistema nerviós. No hi ha cap dubte, diuen Badury i Dantagnan que la salut mental dels nens, adolescents i inclús adults, està condicionada

per la qualitat de les relacions interpersonals que els contextos humans els proporcionen des del període en què creixen en l'úter de les mares.

Per tant, un nen o una nena mentalment sans, neixen com un projecte que es concreta de mica en mica, sempre que l'entorn en el que li ha tocat néixer pugui assegurar-li els tractes indispensables per a tenir un bon desenvolupament. D'aquest entorn humà, la mare i el pare seran les figures centrals, sempre i quan hagin conegut contextos socials i familiars favorables.

En general es pensa que els pares biològics són els que són capaços de proporcionar cura, protecció o educació. La realitat és una altra. Hi ha molts pares que no són biològics que han criat i educat correctament a nens i nenes que no van concebre, però que els tractaren com si fossin els seus propis fills ajudant-los inclús a desenvolupar aquesta capacitat que avui en dia es coneix com **resiliència**¹⁶.

Les investigacions sobre resiliència demostren el paper central de la família, per a la protecció psicològica del nen davant les experiències traumàtiques exògenes. Però a més a més, mostren que la presència d'almenys un progenitor que asseguri una parentalitat competent, proporcionant afecte i recolzament als fills, pot permetre que aquests passin per una adolescència cap a una vida adulta suficientment sana i socialment constructiva.

La parentalitat competent i resilient fa referència a la capacitat de les mares i pares per a produir bons tractes que assegurin no només el desenvolupament sa dels seus fills, sinó també aportar models per a fer front a l'adversitat. A més a més aquests pares també transmeten que les dificultats, conflictes i adversitats són part de la vida. També compartiran amb els seus fills la idea que el creixement i el desenvolupament de tots els éssers humans i el d'ells en particular, passa per una sèrie de reptes, alguns dels quals els provocaran dolor i frustració, però que si confien en els seus recursos i en el recolzament dels seus, podran sortir endavant.

Entre les característiques dels pares competents i resilients podem assenyalar:

- Una opció prioritària per estar presents, amb afectivitat i autoritat en la cura i educació dels seus fills.
- Flexibilitat o plasticitat.
- Capacitat per a enfrontar-se i resoldre els problemes.
- Habilitats de comunicació.

¹⁶ Resiliència: capacitat o recursos per mantenir un procés normal de desenvolupament, tot i les condicions en què es viu o s'ha viscut i, dependrà en gran part, de la capacitat de resiliència dels seus pares o substituïts parentals (Barudy 2000).

- Destreses per a participar en xarxes socials de recolzament.

La resiliència és possible gràcies a una afortunada combinació d'atributs personals, familiars, socials i culturals, que permeten que determinades persones desenvolupin disposicions reflexives per a combinar diferents factors, recursos i relacions interpersonals amb la fi d'afrontar i superar els problemes, incloent les conseqüències de trauma sever. Per tant, la resiliència resulta i es fa pràctica social a partir de les competències o habilitats tant d'una persona com d'un grup de persones (Badury i Dantagnan: 2010). Així, la resiliència infantil definida, com ja s'ha dit, com la capacitat o els recursos per a mantenir un procés normal de desenvolupament, a pesar de les condicions difícils en què es viu o s'ha viscut, dependrà en gran part, de la capacitat de resiliència dels seus pares o substituïts parentals.

12.6.1 Promoció de la resiliència.

Els autors Barudy i Dantagnan (2010), distingeixen dos tipus de resiliència: primària i secundària.

Resiliència **primària** és aquella que correspon a un conjunt de capacitats per a fer front als reptes de l'existència, incloent experiències de contingut traumàtic, mantenint un procés sa de desenvolupament. És una capacitat que els nens i adolescents poden desenvolupar quan els seus recursos naturals es desenvolupen i potencien, gràcies a les competències i habilitats dels seus progenitors i d'altres adults significatius que satisfan les seves necessitats i els respecten com subjectes legítims. D'aquesta manera la resiliència primària és el resultat de les aportacions afectives educatives i socialitzadores, ofertes pels pares o altres adults significatius amb competències parentals. Això permet un desenvolupament sa, l'adquisició d'un autoconcepte i autoestima que els fa sentir, encara en circumstàncies difícils, persones dignes, valuoses i amb drets a ser respectades i ajudades. Els pares i les mares, d'aquesta manera podem dir que són competents perquè ofereixen estímuls, intercanvis afectius i relacions de qualitat, a més a més de comptar amb capacitats educatives i organitzen la vida familiar de manera adequada.

La resiliència **secundària** és aquella que emergeix en nens i joves que no han conegut una parentalitat adequada però tot i així aconsegueixen sortir endavant en la vida, gràcies a l'afectivitat i el recolzament social que els han donat els adults del seu entorn. En paraules de Barudy i Dantagnan seria "la capacitat dels éssers humans que han patit dolor i dany traumàtic aviat per a poder superar les conseqüències d'aquest dany,

desenvolupant un projecte personal i social constructiu, gràcies al valor terapèutic de l'amor i la solidaritat" (2010: 250).

El fet que molts pares siguin capaços de criar els seus fills amb sensibilitat, aferrament sa i empatia, inclús en situacions d'estrès, suggereix que les capacitats resilients secundàries, són adquirides gràcies a la solidaritat i l'amor en la infància.

Aquest procés que explica la resiliència té a veure amb les relacions interpersonals que aporten especialment els pares. Aquestes relacions permeten als nens el desenvolupament o l'adquisició d'un autoconcepte i d'una autoestima que els fa sentir, encara que en circumstàncies difícils, que són persones dignes i valuoses i amb drets a ser respectades i ajudades.

Segons la psicòloga Edith H. Grotberg (2006), els factors d'ajuda que promouen la resiliència¹⁷ es poden categoritzar en tres dimensions:

1. La dimensió interna, formada pels recolzaments interns estrets dels elements positius del nostre caràcter.
2. La dimensió externa, que aglutina els recolzaments externs de familiars, amics, models de conducta o serveis institucionals.
3. La dimensió social que comprèn la interacció amb els altres i la capacitat de resoldre problemes.

Els factors resilients manen de tres fonts diferents:

- a. La força interior.
- b. Els factors de recolzament externs.
- c. Els factors interpersonals.

¹⁷ Resiliència, és una paraula que el Espasa defineix com la "Propiedad de la materia que se opone a la rotura por el choque o percusión". El Larousse la defineix com "índice de resistencia al choque de un material". Des d'un punt de vista psicològic i seguint Cyrulnik, autor de *Los patitos feos* resiliència equival a "resistencia al sufrimiento, y señala tanto la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica como el impulso de reparación psíquica que nace de esa resistencia" (2008: 23).

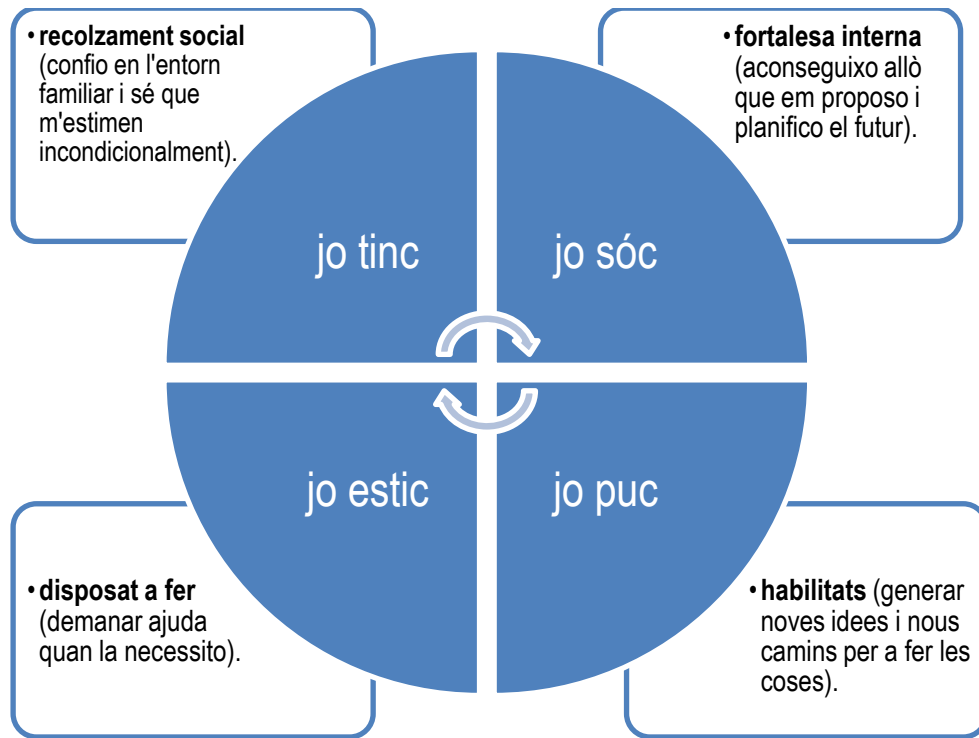


Figura 5. Factors que promouen la resiliència.
Font: Elaboració pròpia.

12.6.2 Resiliència individual:

- La confiança. És la base d'altres pilars i la clau principal per a promoure la resiliència.
- L'autoestima consistent és el fruit de l'acció i la cura de les persones que són significatives per a permetre la superació de les adversitats.
- La introspecció entesa com l'art de preguntar-se, de conversar amb un mateix i donar-se una resposta honesta.
- La independència definida com el fet de saber fixar límits entre un mateix i el medi amb problemes. També fa referència a la capacitat de mantenir la distància emocional i física.
- La capacitat de relacionar-se. Es tracta de l'habilitat d'establir vincles amb les altres persones.
- La iniciativa entesa com el goig d'exigir-se i posar-se a prova amb activitats accessibles.
- La creativitat. La capacitat de poder obrir la ment a noves possibilitats.
- La moralitat entesa com el desig de voler el benestar per a tots els éssers humans i la capacitat de comprometre's amb aquest valor.

- La capacitat de pensament crític entès com la comprensió del principi que diu que tot pot ser d'una altra manera.

12.6.3 Resiliència familiar

Tal i com Forés i Grané (2008) escriuen, avui dia no podem deixar de parlar de famílies resilients, de la resiliència a les escoles, ni tampoc de la resiliència comunitària.

En aquest capítol, parlarem de la resiliència familiar. La família resilient és aquella que possibilita a cadascun dels membres la capacitat de continuar creixent davant les adversitats. La família resilient és aquella que aconsegueix entendre els esdeveniments de la vida com a part d'un procés continu i constructiu de pertorbacions i consolidacions. Així, podem dir que les famílies resilients són aquelles que com a unitat familiar, creen formes actives, saludables i sensibles de satisfer les necessitats i el desenvolupament de cadascun dels seus components. Així els pares i les mares resilients han de promoure el "jo sóc" i el "jo puc" de cadascun dels components de la família.

Segons aquests autors, una família resilient ha de promoure les següents condicions:

- Establir una estructura i unes regles clares dins de la llar.
- Recolzar-se els progenitors.
- Dissenyar estratègies familiars per a fer front a les situacions de manera eficaç.
- Portar a terme pràctiques de cura i criança efectius.
- Establir una interacció i vincle afectiu entre pares i fills amb molta estima.
- Fomentar les expectatives positives dels pares sobre el futur dels fills.
- Mantenir responsabilitats compartides a la llar.
- Donar recolzament a les activitats escolars dels fills per part dels pares.
- Possibilitar xarxes familiars fortament esteses i xarxes de recolzament externes.
- Permetre la participació de tota la família en les activitats extrafamiliars.
- Oferir oportunitats de desenvolupament i responsabilitats extrafamiliars.

12.6.4 Resiliència escolar

De la mateixa manera que quan hem parlat de la família, hem parlat de les famílies resilients, volem parlar aquí en el capítol corresponent a l'escola de la resiliència a les escoles. I ho farem seguint els mateixos autors Forés i Grané (2008).

Les escoles són ambients claus per a que les persones desenvolupin la capacitat de sobreposar-se a les adversitats. El professorat ha de proporcionar als alumnes un ambient estable que permeti el desenvolupament de les fortaleces internes i la capacitat de resoldre problemes i establir relacions amb els altres. El professorat que promou la resiliència defensa un model que ensenya i incentiva als alumnes a millorar i desenvolupar més les capacitats acadèmiques, físiques i socials.

La Roda de la resiliència de la terapeuta clínica Nan Henderson (2003), és un diagrama molt il·lustratiu que recull els sis passos necessaris per a promoure la resiliència en les comunitats escolars.

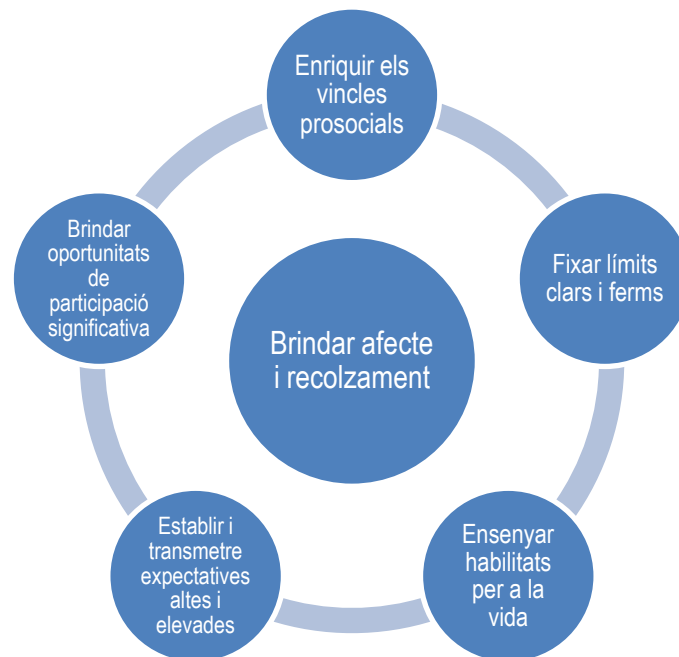


Figura 6. Roda de la Resiliència.

Font: Roda de la Resiliència, Nan Henderson (2003).

Ha estat modificada, ja que l'afecte i el recolzament els considerem aspectes claus i per això considerem que han d'ocupar l'espai central.

Elaboració pròpia.

- Aportar **afecte** i **recolzament**, implica proporcionar recolzament incondicional. (Com hem dit s'ha modificat de l'original ja que considerem que aquests són dos aspectes claus per la millora de l'alumnat).
- Enriquir els **vincles** suposa enfortir les connexions entre les persones presents en la vida quotidiana de l'escola.
- Fixar **límits clars** i **ferms**.
- Establir i transmetre **expectatives elevades**, tractant de proporcionar una esperança de futur factible.
- Donar oportunitats de **participació significativa**, suposa atorgar a totes les persones una alta quota de responsabilitat en tot allò que succeeix en el centre i donar la possibilitat de participar en les decisions, la planificació i la resolució de conflictes.

En definitiva, **ensenyar les habilitats per a la vida**, que inclouria entre d'altres la resolució de conflictes, la cooperació i les habilitats de comunicació.

12.6.5 Resiliència comunitària

Parteix de la base que de la mateixa manera que l'individu pot superar i ressorgir d'una adversitat, la comunitat també és capaç d'utilitzar els recursos i les capacitats necessàries per a fer front a les adversitats col·lectives que afecten a un part de la comunitat o al seu conjunt. Sovint, a la comunitat, les persones comparteixen moltes coses i actuen recíprocament. Una societat resilient és aquella en la que les institucions no humilien a les persones subjectes a la seva autoritat i on els ciutadans no s'humilien els uns als altres. Una societat resilient té la capacitat de captar que les diferències tradicionals (religió, raça, costums) no tenen importància.

12.7 Models educatius

Començarem en aquest capítol presentant, seguint Valdivia (2010), cinc models educatius diferents que tenen els pares vers els seus fills i que com podem veure no són els més adequats per tal d'establir unes bones relacions pares-fills, i com a conseqüència, impediran als fills desenvolupar uns comportaments correctes.

12.7.1 Moralitzants

- Són pares que desitgen formar els seus fills segons la imatge subjectiva que s'han format d'ells, sense tenir en compte les seves característiques personals, per això a vegades no els valoren bé.
- Forcen la consciència a través de consells i advertències, fent-los veure les conseqüències negatives que es produiran si no fan cas als seus consells.
- L'autoritat l'exerceixen no de forma autoritària ni amb crits, sinó de fons.
- Tracten d'imposar la forma de vida que ells van tenir, o de compensar, inconscientment, algun complex d'inferioritat.
- Tracten de condicionar-los amb la visió del món que ells tenen, sense donar-los la possibilitat de què descobreixin valors que puguin conformar la seva vida.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- Quan descarreguen la frustració es mostren intimidables, angoixats i porucs. Insegurs, sense capacitat per a prendre decisions. Viuen en una lluita continua entre la necessitat de sotmetre's als desitjos dels pares i la de donar satisfacció a les seves pròpies aspiracions. Sovint tenen sentiments de culpabilitat, en no assolir les metes imposades pels pares.
- Quan internament no accepten les imposicions dels pares, recorren a la mentida o la hipocresia i manifesten unes metes, aficions, etc. amb les que saben que els seus pares hi estan d'acord, així, distreuen la seva atenció i es senten més lliures per a fer el que realment volen.

12.7.2 Sobreprotectors

- S'avancen a qualsevol desig dels fills.
- Lloen contínuament tant les qualitats físiques com les intel·lectuals.
- Se'ls evita qualsevol tipus de frustració, sempre se'ls incentiva amb regals i promeses.
- Sovint tenen mala consciència en no poder dedicar molt temps als seus fills i sovint tenen por de perdre la seva estima; així doncs, tracten de compensar-los amb regals i donant-los tot allò que els demanen.
- Moltes vegades es tracta de pares insegurs i traslladen la inseguretat als fills, veient sempre perills arreu i alertant i recomanant als fills de tots els perills reals o imaginaris que puguin envoltar-los.

- No permeten que s'esforcin per superar els problemes i les frustracions; no ajuden a desenvolupar el seu autocontrol.
- Sovint aquests pares amaguen actituds egoistes, per la satisfacció de tenir-lo i de gaudir-lo, així no l'ajuden a que assoleixi autonomia, ni que aprengui a autocontrolar-se ni a que desenvolupi les habilitats i competències socials.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- Com que sempre tenen coberts els seus desitjos, són nens que de mica en mica es van fent egoistes, desagraïts i exigents. Veuen com natural tot el que reben dels altres. Pensen que tothom està al seu servei.
- Quan es fa gran, degut a la inseguretats per falta d'habilitats socials, pot adoptar comportaments violents, ser dèspota i dominar inclús als seus pares. Seran exigents i necessitaran sempre l'atenció, el reconeixement, la protecció dels altres.
- No els han posat mai límits i per tant no han après a autocontrolar-se ni tampoc a superar les frustracions, d'aquí que passin a ser persones febles de caràcter i capritxoses.

12.7.3 Permissius o excessivament lliberals

- No supervisen, ni orienten, ni donen indicacions als seus fills.
- No expressen desitjos ni plans familiars que afectin a tots els membres de la família; cadascun s'organitza al seu estil.
- No utilitzen la lloança, ni l'estímul, ni la crítica positiva. Els fills fan el que volen, els pares no es fiquen en la seva vida, ni els tenen en compte, ni els jutgen.
- No reaccionen ni intervenen davant els conflictes que se'ls poden plantejar als seus fills, a no ser que siguin conflictes greus.
- Deixen que siguin els fills els que prenguin les decisions, ja que el nen pensa que està capacitat per a fer-ho; els pares han de mantenir un paper exclusivament facilitador i respectuós amb els desitjos dels seus fills. Concedeixen unes possibilitats d'autocontrol i de presa de decisions que no tenen, no orienten i no posen límits i en conseqüència els fills fan el que volen.
- Pensen que quan siguin grans ja tindran temps d'aprendre o ja aprendran a l'escola, ja que el poc temps que tenen per dedicar-los, no els volen aclaparar.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- Aquests fills tenen dificultats per a orientar bé la seva vida, ja que els falten referències. Per això mateix, acostumen a fer el que volen i exigeixen que els donin llibertat per a fer el que els hi ve en gana.
- Solen estar insatisfets, ser inestables de caràcter, inconseqüents en els seus propòsits i incapaços de col·laborar amb els altres, per no haver desenvolupat la capacitat d'autocontrol.
- Els mateixos pares els acusen de ser febles de caràcter, inestables, difícils, agressius, insuportables, injustos i dominants; però no se n'adonen que la causa ha pogut estar en la falta d'orientació per a ajudar-los a exercitar-se en l'esforç i hàbits.

12.7.4 Frustrants o rebutjants

- Desdenyen, rebaixen i infravaloren per qualsevol motiu el fill o la filla en no reconèixer cap qualitat positiva.
- Castiguen durament per qualsevol falta, actuant amb un estil molt directiu: maltractament físic o psicològic, crits.
- No manifesten amor, ni afecte ja sigui perquè no saben expressar els sentiments, o perquè rebutgen els fills (fills no desitjats o que no compleixen les seves expectatives). A vegades són pares que estan afectats per algun tipus de patologia, pares que no tenen mai temps per a dedicar als seus fills. Els fills viuen aquesta situació com una carència d'afecte i com un abandonament.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- Les conseqüències d'aquest abandonament o rebuig no proporcionen als fills un aferrament segur.
- Moltes vegades es manifesten agressius amb els companys o amb els professors. Tenen comportaments violents per tal de sentir-se algú, capaç d'imposar-se, dominar, sentir-se forts.
- A vegades desitgen ser castigats, d'aquesta manera senten que són tinguts en compte.
- Són molt insegurs i no troben sentit a res del que han de fer en la vida. Es repleguen sobre ells mateixos.

12.7.5 Inconseqüents

- Aquests pares es caracteritzen per alternar contínuament els comportaments; tan aviat els mimen com tan aviat els criden; tan aviat es mostren lliberals com autoritaris. Es recorre sovint al càstig però de seguida els perdonen. Els pares s'empenedeixen del càstig que ells mateixos han imposat. Combinen l'afecte amb el rebuig. El que avui està bé, demà pot no estar-ho.
- No tenen uns valors clars, ni proposen unes normes i pautes clares. Són pares insegurs que van canviant a partir del que veuen o del que escolten. D'aquesta manera posen límits però els treuen quan perceben alguna conseqüència negativa per a ells.
- No transmeten missatges clars als fills, cosa que no els deixa créixer de manera serena i equilibrada, ja que tot ho presenten de manera confusa, tan aviat alaben com critiquen. Com a conseqüència d'això, els missatges que reben els fills són confusos i contradictoris i els límits moltes vegades són inadequats i poc clars.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- La principal conseqüència d'aquest estil educatiu és la desorientació dels fills, no saben què fer en no poder descobrir ni valors ni normes clares. Els resulta difícil formar-se una idea objectiva del que està bé o malament. Li falten referències clares.
- Els fills poden mostrar-se inquiets, angoixats, desconfiats i porucs en faltar referències clares d'acceptació i afecte.
- Aprenen que amb amenaces aconseguen el que volen. Saben on, quan i amb qui poden aconseguir allò que volen. Molts acaben imposant-se als seus pares, controlant-los amb xantatges, arribant a ser violents i impositius amb els seus pares si no troben respostes als seus desitjos; molts pares acaben cedint per tal d'evitar incomoditats i dificultats plantejades pels fills.
- A vegades són inestables, inconstants per a portar a terme un projecte o respondre als compromisos, justament per la dificultat de trobar motivacions i per la falta d'hàbits.

Fins aquí, hem fet una descripció de com no haurien de ser les actituds o estils educatius. Com aquestes actituds i estils educatius tan concrets, tenen uns efectes i/o reaccions dels fills que per dir-ho d'una manera ràpida i entenedora, no ens agraden. Per tan, hem vist que són unes actituds i uns estils parentals inadequats per a criar, educar, formar uns fills amb un estil de vida, amb uns criteris, amb un saber, un saber fer, un saber estar.

Així i, seguint amb la mateixa autora, presentarem una actitud i estil educatiu democràtic, que aquest sí que està en la línia del que nosaltres volem aconseguir amb els fills i els alumnes.

12.7.6 Democràtics

- Els pares desitgen i procuren que els fills adquireixin iniciativa i autonomia.
- Proporcionen alternatives per a què els fills puguin escollir.
- Proporcionen possibilitats per a què puguin organitzar la seva vida.
- Es comporten com membres assequibles, propers, atents, disposats a escoltar, a parlar i a tractar amb els fills tot allò que els afecta.
- Estableixen relacions en un clima d'afecte, reconeixent les possibilitats reals de cada fill.
- Valoren als fills i els ofereixen l'ajuda concreta que necessiten per a solucionar els seus problemes.
- Resumint:
 - a) Comprenen bé i valoren bé als seus fills i les situacions que els envolten.
 - b) Els accepten, els estimen, són afectius amb ells. Estan atents a les seves necessitats i intenten veure les coses tal i com ells les veuen i, a més a més els ofereixen l'ajuda concreta que necessiten per a superar les dificultats que tenen.
 - c) Els ofereixen i donen l'ajuda que necessiten, d'aquesta manera estimulen el seu creixement personal.

Efectes i/o reaccions dels fills:

- Són responsables dels seus actes, per l'elecció crítica que fa dels motius que el porten a dur-los a terme.
- Domini de l'autocontrol ja que s'han fomentat en ells hàbits des de petits.
- Són capaços de prendre decisions personals, cada vegada depenen més de sí mateixos amb més grau de responsabilitat.

Així i per acabar direm que:

- L'estil educatiu democràtic, és l'únic que pot garantir la satisfacció de les necessitats psicològiques dels fills, ja que la valoració que es fa d'ells, és la correcta.
- Les relacions democràtiques són les úniques que permeten als fills sentir-se estimats i valorats. Són les que els faciliten descobrir les seves capacitats i possibilitats, desenvolupar l'autoconcepte i afavorir l'autoestima.
- L'estil educatiu democràtic és l'únic que garanteix que els valors morals i del dia a dia es defineixin i es compleixin. Que es decideixin pensant en la convivència, és a dir, que siguin funcionals, i que estiguin presents i siguin acceptats. Que es recordin i que ajudin a descobrir el sentit d'allò que s'ha de fer i el que no s'ha de fer.
- L'estil educatiu democràtic té en compte l'autonomia assolida pels fills per tal d'adequar el grau de direcció que necessiten en cada moment.

12.8 Tipologia de famílies, segons Coleman

Per acabar aquest capítol sobre les tipologies de les famílies, no voldríem passar per alt la tipologia de Coleman (1998). Donada la seva importància li hem volgut dedicar un capítol a part. Marchesi diu que el treball de Coleman en la Columbia Britànica de Canadà és una referència habitual en les investigacions sobre la família i l'escola. El seu objectiu ha estat analitzar les dimensions més rellevants que influeixen en les relacions entre la família i l'escola i descriure un conjunt de tipologies sobre l'activitat dels pares.

No per ser l'última tipologia de famílies que exposem, és la menys significativa per al desenvolupament dels nens, ans el contrari. És la tipologia amb la que més ens identifiquem ja que la seva tipologia, l'explica segons l'actitud dels pares envers els seus fills. I, per a nosaltres això és determinant.

Coleman proposa **tres dimensions** principals per a estudiar la dinàmica de la implicació dels pares a l'escola i en l'aprenentatge dels seus fills:

1. Les seves expectatives.
2. La seva capacitat de mediació amb els professors.
3. Les seves formes d'intervenció per a avançar-se als problemes del fill o cuidar les tasques escolars a casa.

Coleman suggereix un conjunt de tipologies en relació amb les actituds dels pares. Aquest model subratlla la importància de la interacció entre pares, professors i alumnes, donant a aquests últims un paper principal. No només les característiques de l'alumne són importants per a comprendre la relació que s'estableix amb els seus pares i professors, sinó que també la valoració que fan de com són aquestes relacions ajuda a entendre millor la dinàmica de les interaccions mútues.

1. La família persistent

- Compromesa activament a l'escola.
- Utilitza els seus coneixements i els seus contactes per a intervenir a favor del nen.

2. La família anònima

- Es percep sense importància als ulls dels professors.
- Deixa que l'escola no la tingui en compte.

3. La família com mestra a casa

- Actua de manera compensadora.
- Adopta el paper del professor.
- Desenvolupa tècniques per a ensenyar el seu fill a casa.

4. La família com a mediadora poc disposada

- Reconeix que el nen necessita ajuda.
- Accepta l'existència d'oportunitats d'intervenció.
- Actua de mala gana, potser perquè pot ser poc positiva per al nen.

5. La família com advocada inefectiva

- Tracta de mediatitzar i intervenir però sense èxit.
- Se sent rebutjada per l'escola.

6. La família com mediadora experimentada i hàbil

- Estableix una bona relació entre la llar i l'escola.
- Manté una comunicació fluida amb el nen.

Dels tipus que descriu Coleman, és important destacar tres d'ells perquè tenen menys recursos i habilitats per a fer front a les dificultats escolars dels seus fills: la família anònima, la família poc disposada i la família inefectiva. Aquest tipus de famílies segons l'autor, amb unes característiques concretes (descrites més amunt), no és que els pares provoquin les dificultats escolars dels seus fills, sinó que quan aquestes dificultats apareixen, disposen de menys capacitats per a abordar-les.

Els pares anònims es senten oblidats pels professors, noten que no compten amb ells, tenen dificultats per a comprendre la dinàmica escolar i possiblement també per a utilitzar el mateix codi comunicatiu de l'escola. De la mateixa manera també és possible que els pares anònims tinguin fills anònims a l'escola, és a dir, que passin inadvertits per als seus mestres.

Els pares poc disposats són més visibles. No solen tenir temps per a dedicar als seus fills ni tampoc per a mantenir contacte amb els professors. Tendeixen a negar les dificultats dels seus fills o atribuir-les a l'escola.

Els pares inefectius són els que volen col·laborar amb l'escola i ajudar el seu fill però no saben com fer-ho. Les relacions amb els professors solen ser conflictives degut a la seva actitud i exigència.

Això no vol dir que la resta de famílies no es puguin trobar amb problemes, però en aquests supòsits, existeix una possibilitat més gran de què els problemes s'abordin des

d'una actitud més segura i des de possibilitats de col·laboració amb l'escola més estables.

12.9 Models de criança

Els models de criança són un procés relacional entre pares i fills, que es basa en el vincle d'aferrament i comprenen les formes de percebre i comprendre les necessitats dels nens i com respondre per satisfer-les, protegint, educant i assegurant la socialització dels fills. Els models de criança es transmeten de generació en generació, per tant, són part dels fenòmens culturals. Corresponen a un conjunt de models que s'adquireixen en la vida familiar durant la infància i l'adolescència i que formen part del que es pot dir "herència adquirida". Aquests models quan són adequats permeten que un home o dona adults puguin ser tutors de desenvolupament, és a dir, aportar respostes adequades per a satisfer les necessitats infantils.

Existeixen, diu Triana (1991), quatre teories implícites des de les quals els pares conceptualitzen el desenvolupament i l'educació dels fills:

- 1) **Nutricionista:** és basa en què el fonamental en la vida és tenir fills saludables amb bon equilibri físic i psíquic. L'important és una correcta alimentació i fomentar la pràctica esportiva. Els nens saludables són més intel·ligents i obtenen un rendiment escolar més gran.
- 2) **Innatista:** s'assumeix que el que és heretat determinarà la manera de ser del nen, per tant, els models de criança no tenen molta rellevància en el nen. Necessita tota la llibertat per a què desenvolupi la seva forma de ser.
- 3) **Ambientalista:** oposat a l'anterior; és l'ambient el que determina el desenvolupament del nen, per tant, s'ha de protegir-los i disciplinar-los com l'única manera de dirigir les seves passes, ja que no saben diferenciar entre el que és bo i el que no ho és. La disciplina, concebuda com un control extern, té molta importància; l'educació es centra en corregir, premiar, castigar, etc.
- 4) **Constructivista:** els pares són guies que respecten els seus fills i afavoreix la reflexió i l'autocontrol, per a què els nens facin les seves pròpies tasques, per a què recorrin el seu propi camí; els nens són els protagonistes del seu desenvolupament. L'èxit futur dependrà del seu esforç i de la seva voluntat. S'han de respectar al màxim les seves iniciatives i intentar que facin ús de la llibertat de manera responsable.

12.10 Projecte familiar

Que les persones tinguem projectes en la vida, tenir il·lusions, és bo i natural. En les parelles enamorades també és bo i natural que tinguin un projecte familiar propi que puguin transmetre als fills i que al mateix temps mantingui viva l'esperança i l'amor; que sigui un marc de treball on tots dos, pare i mare, hi estan implicats i estan treballant de manera conjunta per ells i pels seus fills. Parlarem ara de com dur a terme una educació per part dels pares no deixant-se portar per imprevistos ni improvisant, sinó tenint un projecte familiar ferm.

Masó i Sotomayor (2011) diuen que un projecte familiar és el millor referent i els referents són necessaris per a adquirir seguretat. Un projecte familiar ha de ser: perseverant, coherent, complet i atractiu. Explicarem que volem dir en cadascun d'aquests conceptes.

12.10.1 Perseverant.

“Un projecte familiar és el millor referent i els referents són necessaris per a que els nens puguin progressar i adquirir seguretat en sí mateixos” (Masó i Sotomayor, 2011: 78). No es pot canviar d'idees segons els interessos i les circumstàncies. Això no vol dir que no pugui ser flexible sempre i quan no provoqui desconcert en els fills.

12.10.2 Coherent.

Es transmet amb les paraules i amb l'exemple, per tant actuant amb conseqüència. És important recordar aquí la importància de la coherència entre família i escola, ja que aquesta falta de coherència pot portar al desànim i desmotivació en els fills, ja que es poden donar camins diferents a seguir quan els fills encara no tenen capacitat de decidir per quin caminar. S'ha d'actuar sempre amb conseqüència, sense deixar-nos portar pel caprici ni per les modes. La coherència es transmet amb l'exemple.

12.10.3 Complet.

Continuant amb els mateixos autors, aquests assenyalen que hi ha tres aspectes bàsics en la persona que no es poden obviar: l'intel·lectual, l'humà i l'espiritual.

1. **L'intel·lectual.** És l'aspecte que pares i mares estan bastant conscienciats donada la obligatorietat d'escolaritzar els fills.
2. **L'humà.** Aquest aspecte es desenvolupa principalment en la família, per això s'han de tenir en compte els costums familiars, les maneres de fer, de comportar-se, etc. que no rebran els nens a cap escola ni a cap altra institució. Aquesta cultura familiar només pot sortir del temps que els pares dediquen als seus fills.
3. **L'espiritual.** "Un projecte familiar que dóna l'esquena Déu, és un projecte incomplet"; Masó i Sotomayor (2011: 79). per tant la dimensió religiosa hi ha de ser, per a què els buits no els omplin en entorns poc adequats. S'ha d'ajudar als fills a tenir aquest tracte amb Déu. Els resultats que dóna són bons i, repercuteixen en les altres dues àrees la intel·lectual i la humana, ja que totes contribueixen a la maduració de la persona. Hi ha tres aspectes bàsics en la persona que els pares no han d'oblidar:

Totes tres àrees intel·lectual, humana i espiritual són importants ja que unes reforcen les altres i totes contribueixen a la maduració de la persona.

12.10.4 Atractiu.

Per a fer el projecte familiar atractiu s'han de fomentar aficions comunes, comptant amb els fills des de què són petits, d'aquesta manera sentiran que formen part d'ell. Així aconseguim que es sentin a gust, estimats, segurs,... senten que formen part d'alguna cosa que paga la pena defensar.

"Els pares que són capaços de definir un projecte familiar i portar-lo a terme estan ensenyant als seus fills a traçar el seu propi camí: a ser lliures" Masó i Sotomayor (2011: 86).

En la mateixa línia llegim la Rebecca Hagelin que diu: "no importa quina opció escullis per als teus fills; has de romandre vigilant si vols tenir èxit en el seu desenvolupament emocional, intel·lectual i espiritual" (2010: 107).

Per això, quan els pares estan implicats l'abast del seu projecte és impressionant. El projecte familiar determinarà que els nens siguin unes persones il·lusionades i lluitadores o unes persones que es deixin portar per les modes.

Nosaltres, per acabar aquest capítol, faríem èmfasi en els tres aspectes que no es poden obviar per tal que una persona sigui precisament això una persona i, que l'educació abasti totes les dimensions de la mateixa. Creiem que per a educar un nen o una nena tots els elements que es posin en marxa són necessaris, però no podem deixar de destacar tres aspectes bàsics. Totes tres són fonamentals ja que tal i com hem dit anteriorment es reforcen les unes a les altres i contribueixen a la formació íntegra de la persona.

- Aspecte intel·lectual.
- Aspecte humà.
- Aspecte espiritual.

Uns reforcen els altres i tots contribueixen a la maduració de la persona.

13 Família i motivació

És natural i convenient que els pares es preocupin pels estudis dels fills i que intentin ajudar-los i estimular-los per reforçar les motivacions positives cap a l'esforç i el rendiment intel·lectual, cap a les ganes d'aprendre i adquirir una formació sòlida. Però a vegades, les pressions dels pares obeeixen més a motivacions personals que no pas ajudar els fills. Hi ha pares que pressionen els seus fills perquè triomfin allà on ells van fracassar, perquè estudiïn allò que ells no van poder estudiar, perquè facin allò que ells haurien volgut fer. Donen per descomptat que allò que interessa als pares, forçosament ha d'interessar als fills. Però no sempre és així, i menys si es tracta d'una imposició, que pot i sol provocar la reacció contrària a la volguda.

N'hi ha d'altres que no se senten satisfets si els fills no són els primers en tot i acullen amb fredor els resultats de les seves avaluacions encara que siguin bons o malgrat el fill se'n senti satisfet. Actuant així posen la seva ambició per davant dels sentiments del fill i danyen el seu amor propi i la seva autoestima.

També hi ha pares que no pressionen ni exigeixen res als seus fills per no crear conflictes, perquè vagin al seu ritme, perquè estiguin contents.

Tanmateix diu Thió de Pol (2008: 306): "estudiar requereix un esforç continuat, i convé tenir a algú, millor els pares, que animi i valori l'esforç". I segueix: "és difícil que un infant o un adolescent pugui trobar per ell mateix suficient motivació per no defallir en l'esforç i per aconseguir la suficient autodisciplina per estudiar amb èxit. La manca de suport generalment provoca, a la curta o a la llarga, desinterès i desgana".

Molts estudis han posat de manifest les relacions que existeixen entre els problemes escolars dels alumnes i la seva autoestima. Seguint Marchesi (2004), la relació que estableixen els alumnes entre la dedicació a l'estudi i els resultats que obtenen per a la seva valoració personal, ajuda a comprendre la seva motivació o desmotivació. Quan la realització de les tasques escolars condueix a la desvalorització personal o social de l'alumne, s'estan creant les condicions per a que l'alumne es desvinculi de l'aprenentatge escolar.

Podem llegir que existeix una completa unanimitat entre pares, professors i alumnes en considerar que la motivació d'aquests últims cada vegada és més poca, Alonso Tapia (2005). D'altra banda a ningú se li escapa que l'entorn social i cultural en el que creixen

nois i noies exerceix una influència important en la seva motivació, configurant valors i interessos sovint contraris a l'adopció de l'esforç necessari per a aprendre.

La **motivació**, continua dient el mateix Alonso Tapia, en sentit estricte es refereix a les raons personals que de manera conscient o inconscient orienta l'activitat de les persones cap a una meta.

Segons Alonso Tapia, la motivació depèn de:

1. **Què és el que he d'aprendre fent la tasca?** Sovint, la falta de clarificació dels objectius d'aprenentatge és una característica de l'entorn que dificulta l'activació de l'interès i l'esforç necessaris.
2. **Quines conseqüències pot tenir el aconseguir o no aconseguir l'aprenentatge buscat?** És fonamental que coneguem quines són les metes que poden tenir presents els nens quan es posen a fer una tasca, i que efectes pot tenir sobre el seu interès i el seu esforç el començar les tasques mogut per una o altra meta.
3. **Quin cost pot suposar esforçar-se per a tractar d'aconseguir l'objectiu buscat?** Si volem evitar la pèrdua d'interès i la disminució de l'esforç, serà necessari examinar sota quines condicions el posar a treballar als alumnes tindrà efectes contraris als que desitjaríem.
4. **Puc aconseguir l'objectiu buscat i les conseqüències que se'n deriven d'assolir-lo?** Què he de fer per aconseguir-ho? En la mesura que experimenti en el curs de l'activitat que no progressa cap als objectius, poden veure's afectades les seves expectatives d'aconseguir els resultats i amb ells disminuir els seu interès i esforç.

Com que per a nosaltres és important destacar el paper de la família en la motivació escolar dels alumnes, no volem passar per alt ni deixar de destacar dos aspectes, seguint Huguet, de la dinàmica familiar que tenen influència en la motivació escolar dels fills. (Alfonso, Amat, D'Angelo, Díez Gutiérrez, Escaño, Escayola, Fernández, Gil de la Serna, Huguet, Intxausti, Martorell, Medina, Mestres, Notó, Oller, Parellada, Pedreira, Rubio, Sitjà, Subirà, Terrón, Trilla i Vila (2003). Així, assenyala Huguet com a aspectes a destacar:

- La seva actitud davant el coneixement i l'escola, el tipus de relació afectiva i relacional que estableixen amb el fill i,

- Les destreses i habilitats que despleguen per a motivar-lo i ajudar-lo en el treball escolar.

Dos dels factors que s'han de tenir en compte per part de l'escola per a que un alumne s'impliqui en el treball escolar i en els quals la família hi té un paper rellevant són:

- Tenir interès per aprendre.
- Sentir-se competent i capaç d'aprendre.

Es tracta de dos tipus de condicions, continua dient Huguet, que la família desenvolupa en relació amb el treball escolar dels seus fills. I destaquem amb paraules textuais: *“Por una parte hablamos de la cultura familiar, su sistema de valores, su ideología y sus creencias en relación con el aprendizaje y la escuela, y por otra, destacamos el estilo afectivo y relacional de la familia que propicia un determinado sentimiento de confianza y seguridad para que el hijo se enfrente con interés y ánimos a las tareas escolares”* (Alfonso et al., 2003: 55).

Hi ha molts autors que parlen sobre la motivació; un dels referents en aquest tema és Maslow i així, d'aquesta manera ens basarem per tal d'explicar que és la motivació, en les teories que exposa Abraham H. Maslow (1991) sobre motivació i personalitat.

13.1 Jerarquia de les necessitats bàsiques

Les necessitats que es prenen de punt de partida per a una teoria de la motivació són els impulsos fisiològics. No hi ha dubte que les **necessitats fisiològiques** són les més prepotents de totes les necessitats. Això significa que l'ésser humà que no té res, en una situació extrema, és molt probable que la seva més gran motivació foren les necessitats fisiològiques més que qualsevol altres. Una persona que no té aliment, seguretat, amor i estima, probablement sentiria amb més força la gana que qualsevol altra cosa.

Si totes les necessitats estan sense satisfer, i l'organisme, per tant, està dominat per les necessitats fisiològiques, la resta de necessitats simplement poden ser inexistents o ser desplaçades. Resulta clar caracteritzar l'organisme sencer dient simplement que té gana perquè la consciència està completament embargada per la gana. Totes les capacitats es posen al servei de satisfer la gana, i l'organització de les capacitats està quasi

absolutament determinada per l'únic propòsit de satisfer la gana. Els receptors i els realitzadors, la intel·ligència, memòria, hàbits, tot pot definir-se ara senzillament com instrument per a gratificar la gana.

Si aquestes necessitats fisiològiques, estan cobertes de seguida sorgeixen altres (i superiors) necessitats i aquestes dominen l'organisme més que la gana fisiològica. I quan aquestes estan satisfetes, de nou sorgeixen altres necessitats (encara més superiors) i així, successivament. D'aquí que es digui que les necessitats humanes bàsiques estan organitzades dins d'una jerarquia de relativa prepotència o predomini.

La principal conseqüència del què s'acaba de dir és que la gratificació es converteix en un concepte tan important com la privació en la teoria de la motivació, perquè allibera a l'organisme de la dominació d'una necessitat relativament més fisiològica, permetent, per tant, que sorgeixin altres finalitats més socials.

Si les necessitats fisiològiques estan relativament ben gratificades, llavors sorgiran una nova sèrie de necessitats, que es poden classificar aproximadament com a **necessitats de seguretat** (seguretat, estabilitat, dependència, protecció, absència de por, ansietat i caos; necessitat d'una estructura, d'ordre, de llei i de límits; forta protecció, etc.). L'organisme pot estar completament dominat per aquestes necessitats i poden erigir-se en els organitzadors quasi exclusius de la conducta, posant totes les necessitats de l'organisme al seu servei i, en conseqüència, podem descriure a tot l'organisme com un mecanisme que busca seguretat. Pràcticament tot sembla menys important que la seguretat i la protecció (inclús a vegades les necessitats fisiològiques, ara es desestimen). El que caracteritza a una persona en aquest estat, és que viu quasi exclusivament per a la seguretat.

La tendència a tenir alguna religió o filosofia del món que organitzi l'univers i la gent dins d'ell, en algun marc de referència significatiu i coherent, està també en part motivat per la recerca de seguretat.

Si tant les necessitats fisiològiques com les de seguretat estan ben satisfetes, sorgiran les **necessitats d'amor**, afecte i sentit de pertinença. Les necessitats d'amor suposen donar i rebre afecte. Quan estan insatisfetes, una persona sentirà intensament l'absència d'amics, de companys o de fills. Aquesta persona tindrà gana de relacions amb persones en general i s'esforçarà per aconseguir aquesta meta. Assolir aquesta meta importarà més que qualsevol cosa en el món.

En un altre esglaó de la jerarquia parlariem de què totes les persones de la nostra societat (excepte algunes patologies) tenen **necessitat o desig d'una valoració** generalment alta de sí mateixos, amb una base ferma i estable; tenen necessitat d'autorrespecte o d'autoestima, i de l'estima d'altres. Aquestes necessitats es poden classificar en dos conjunts. Primer, el desig de força, assoliment, adequació, mestratge i competència, confiança davant el món, independència i llibertat. En segon lloc, tenim el que podríem dir el desig de reputació o prestigi, l'estatus, la fama i la glòria, la dominació, el reconeixement, l'atenció, la importància, la dignitat o l'afecte.

La satisfacció de la necessitat d'autoestima condueix a sentiments d'autoconfiança, vàlua, força, capacitat i suficiència, de ser útil i necessari en el món. Però la frustració d'aquestes necessitats produeix sentiments d'inferioritat, de debilitat i de desemparament.

Tot i que aquestes necessitats estiguin satisfetes, podem esperar que, sovint, es desenvolupi un nou descontent i una nova inquietud, al menys que l'individu estigui fent allò pel que ell individualment està capacitat. Allò que els homes poden ser, és el que han de ser. Han de ser autèntics amb la seva pròpia natura. A aquesta necessitat li podem dir **autorealització**. Es refereix al desig de la persona per l'autosatisfacció, és a dir, la tendència en ella de fer realitat el que ella és en potència. Aquesta tendència es podria expressar com el desig d'arribar a ser cada vegada més el que un és d'acord amb la seva idiosincràsia, arribar a ser tot el que un és capaç d'arribar a ser. La forma específica que prendran aquestes necessitats varia molt de persona a persona. En un individu aquestes necessitats poden agafar forma de ser un excel·lent pare, en un altre es pot expressar atlèticament,... A aquest nivell, les diferències individuals són molt grans. No obstant, la característica comuna de les necessitats d'autorealització consisteix en què la seva aparició es deu a alguna satisfacció anterior de les necessitats fisiològiques i les d'estima, amor i seguretat.

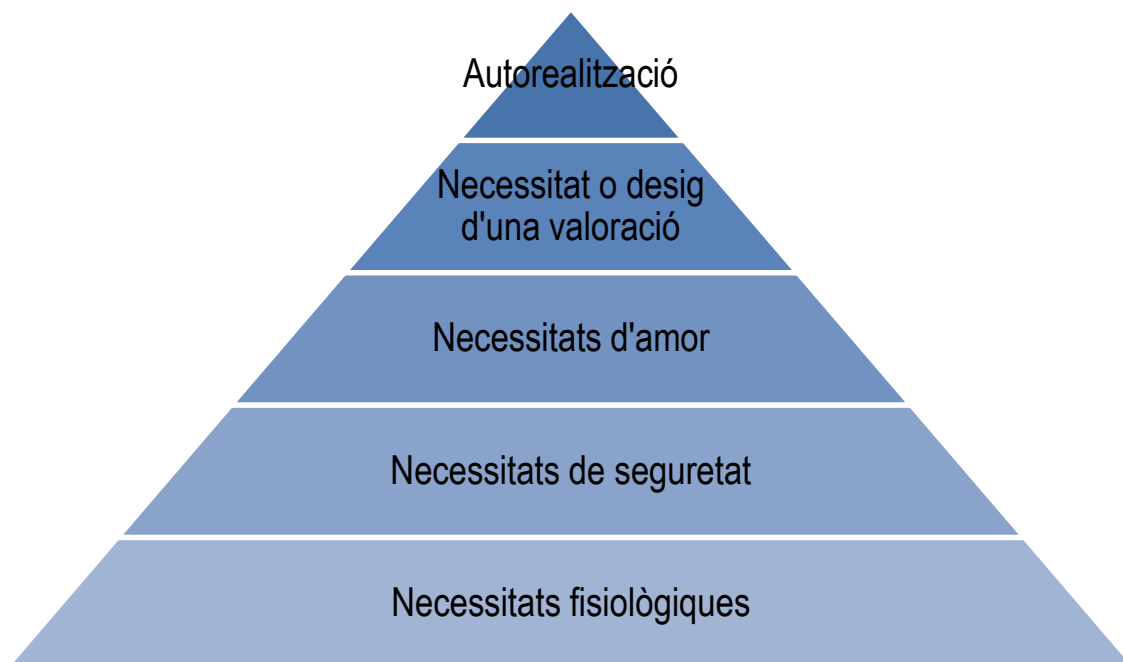


Figura 7. Piràmide de Maslow.
Font: Maslow (1970).

Aquesta classificació de les necessitats bàsiques intenta tenir en compte la relativa unitat que hi ha darrera de les diferències superficials en els desitjos específics d'una cultura o d'una altra. Certament, en una cultura determinada, el contingut motivacional conscient d'un individu serà, per regla general, molt diferent del contingut motivacional inconscient d'un altre individu en una altra societat.

Com que aquest concepte de motivació es prou rellevant ha estat tractat per diferents autors. A nosaltres també ens assembla que és prou important, per tant donarem el punt de vista d'altres com Herzberg (1997), Mc Gregor¹⁸ o V. Vroom¹⁹. Des del nostre estudi, també assenyalarem com aquests autors també tracten aquest tema de la motivació com un pilar fonamental en l'èxit i la millora dels estudis.

¹⁸ Mc Gregor, el trobem documentat en *Estrategias para la enseñanza de las Matemáticas en Secundaria*. Vidal (2005).

¹⁹ V. Vroom, el trobem documentat en *Estrategias para la enseñanza de las Matemáticas en Secundaria*. Vidal (2005).

Així, Frederick Herzberg (1997), aconsella per tal de millorar la motivació a l'aula, enriquir el seu treball amb:

- a. **Innovació**, fent la matèria més atractiva.
- b. **Varietat**, en la presentació dels temes.
- c. **Èxit**, l'alumne ha d'experimentar el plaer de l'èxit.
- d. **Reconeixement**, segons la capacitat de cada alumne.
- e. **Repte i responsabilitat**, implicació en les tasques escolars.

D'altra banda la teoria motivacional "Y" de Douglas Mc Gregor tracta d'aprofitar els recursos humans i creure en els alumnes i en el grup com a estratègia d'acció positiva. Alguns dels recursos són els jocs i els aspectes lúdics, el reconeixement, l'autoestima, la responsabilitat, el respecte, la creativitat, l'autorealització, la llibertat, estimulació i ajuda, i la qualitat.

La teoria motivacional de V. Vroom aplicada a l'aula, es basa en la idea de que tot esforç humà es realitza amb l'expectativa d'aconseguir l'èxit. Quan l'objectiu perseguit es veu afavorit per l'èxit és lògic que s'obtinguin algunes conseqüències atractives per a l'alumne. Per a satisfer les necessitats d'autoestima i d'autorealització hauran d'assolir l'èxit i el reconeixement dels altres.

Seguint Pérez López (1991), podem agrupar els principals motius que ens impulsen a l'acció en tres gran categories:

- Motius **extrínsecs** (externs). Són els que venen de fora, de l'entorn: diners, fama, reconeixement, etc.
- Motius **intrínsecs** (interns). Són els que estan lligats a l'acció mateixa i el seu origen és intern: l'aprenentatge, el repte o el plaer que s'obté de la mateixa acció.
- Motius **transcendents**. El seu origen també està a l'interior de la persona, però el seu destinatari –aquell a qui transcendeix la meva acció és a qui arriben les conseqüències- està fora i les meves accions repercuteixen positivament en ells: un company de feina, els fills, el marit. La persona que es mou per motius transcendents té una forma més completa d'entendre la vida, perquè la decisió sorgeix d'ella, que està en el centre, però irradia cap el seu entorn.

Els tres tipus de motius poden influir simultàniament en qualsevol decisió, però tenen un pes diferent segons la persona i la manera particular de cadascú d'estructurar els motius.

Els motius transcendentals són els que desenvolupen amb més profunditat a la persona; però, tal i com diu Chinchilla (2007), no som esperits purs que només ens mou el bé de l'altre; les nostres accions estan mogudes també perquè esperem un cert reconeixement o sentir-nos bé, i això és lògic, som éssers humans i tenim les nostres lluites per anar creixent.

Conèixer els motius que impulsen les nostres decisions és primordial per a definir si som nosaltres els amos de la nostra vida o l'entorn. És saber si ens deixem portar per les modes, pel que diran o pel tenir, en lloc de ser nosaltres els amos. Si el tenir domina el nostre eix extern, significa que la nostra vida està abocada cap a fora, són els estímuls de l'entorn els que dominen la nostra acció; la nostra energia està ocupada en temes eventuals o intrascendentals. En canvi, quan més aconseguim desplaçar el pes dels motius cap als transcendentals, més amos som de nosaltres mateixos. El que passa al voltant ens afecta, però no ens paralitza, tot el contrari, ens dona energia per a l'acció a fi i efecte que millori eixa realitat. L'eix intern ajuda a concentrar-nos en la nostra activitat i a ser líders de la nostra pròpia vida, mentre que l'eix extern ens dispersa ja que la nostra vida l'estant portant els altres.

La cultura que ens envolta posa el pes en els motius extrínsecs. Educa a les persones en el tenir i el gaudir, i no en el ser i en el desenvolupar-se. D'aquí la sensació de frustració, de descontrol i buit que hi ha actualment.

La persona complerta es desenvolupa en els tres tipus de motivacions. Aquesta capacitat de motivació és una característica significativa d'un bon professional, però requereix capacitat; s'aconsegueix amb un adequat autoconeixement per a definir tant els propis límits, capacitats i talents com les prioritats personals, familiars, laborals o socials. La transcendència està relacionada amb l'amistat i l'amor. Si s'ha viscut a casa des de petits, es té un gran avantatge. Quan a l'escola arriba un nen al que els seus pares educaren des de petits a compartir els caramels amb els seus germans, porta de casa aquesta motivació transcendent desenvolupada, ja que l'educaren en la generositat.

El principi primordial d'organització de la vida motivacional humana, és l'ordenació de les necessitats bàsiques en una jerarquia de major o menor prioritat o potència.

13.2 Què fer si no estan motivats?

Normalment, el fet que desencadena les preocupacions és que els fills comencen a rendir a l'escola per sota d'allò que es considera acceptable. Tanmateix, pot ser que observem desgana, desinterès, nerviosisme o ansietat davant les tasques escolars.

L'experiència de fracàs, especialment si es repeteix, fa que les expectatives d'aconseguir alguna cosa esforçant-se disminueixen, això porta a abandonar tot esforç.

Alonso Tapia (2005), diu que sovint pensem en el problema de la motivació, quan ens trobem que els fills van malament a l'escola i sembla que han perdut l'interès i les ganes de treballar per aprendre. Molts factors i persones que influeixen en els nostres fills poden donar lloc a que, fracassin i perdin l'interès per aprendre.

La causa de les dificultats pot estar en una de les raons següents:

- No "saber pensar" per manca de coneixements i estratègies adequats per fer front les dificultats.
- Deixar-se portar de l'estat emocional aversiu que sorgeix darrere la dificultat i que fa que, quan les coses no surten a la primera (sovint actuant de manera impulsiva i sense molta reflexió) abandonin la tasca sense esforçar-se massa; comportament al que es fa referència sovint amb l'expressió "baixa tolerància a la frustració" i que mostra que els fills tenen com meta prioritària l'evitació del treball escolar.
- Aquesta "intolerància a la frustració" sol anar unida sovint, a la desvalorització d'ells mateixos i la por al fracàs, característiques manifestes en una preocupació pel resultat com reflex de la pròpia vàlua que dona lloc, a que utilitzin estratègies d'estudi pensades més per a aprovar que per a aprendre.

13.3 Què poden fer els pares per afavorir la motivació?

Els pares, diu Alonso Tapia (2005), disposen de sis vies d'actuació a través de les quals s'influeix en la motivació o desmotivació dels fills per a aprendre. Aquestes sis vies serien les següents:

1. El que diem als nostres fills en relació amb l'aprenentatge i l'escola.
2. La manera en què els ajudem en relació amb les tasques escolars.
3. Les oportunitats i l'entorn que establim en relació amb la seva activitat.

4. Els límits que posem a la seva activitat.
5. L'exemple que donem amb el nostre comportament.
6. La nostra relació amb els seus professors.

De totes maneres, en tot moment hem de tenir present que la motivació amb la que els nostres fills i filles afronten les tasques escolars té a veure amb:

- Els interessos i metes que són importants per a ells.
- La manera d'organitzar-se i pensar a l'hora d'afrontar la feina escolar.
- La regularitat i continuïtat de l'esforç.

El mateix Alonso Tapia, assenyala què han de fer els pares per tal de fer costat als fills en el procés d'ensenyament-aprenentatge i què els fills els sentin a prop:

- **Ajudar als fills a experimentar que són competents fa que augmenti la motivació.** Quan els nens encara no han començat l'Educació Primària, els pares podem ajudar-los a desenvolupar competències que li permetran progressar posteriorment a enfrontar-se als aprenentatges escolars. Podem contribuir a millorar les habilitats que faciliten l'adquisició de la lectura, la comprensió de les matemàtiques i la comprensió del seu entorn natural i social a vegades a través de la nostra manera d'interactuar amb ells durant les activitats quotidianes i altres a través del joc.
- **Ajudar a descobrir el significat i utilitat que allò que s'aprèn augmenta la motivació.** Descobrir el significat i utilitat d'allò que hem d'aprendre resulta altament motivant. De fet, el millor indicador del rendiment escolar és el grau en què els alumnes consideren útil o inútil allò que tracten d'aprendre. És un fet que sovint en el plantejament de les classes no es presta atenció especial a la connexió entre el que s'ha d'aprendre i el món real. És molt, el que els pares podem fer per a compensar aquesta deficiència, en cas que es doni. Sovint els pares podem proporcionar i enriquir les experiències dels nostres fills per a què aquestes els ajuden a veure directament el valor d'allò que se'ls ensenya a classe. Però no necessitem esperar que alguna cosa es tracti a l'escola. Podem enriquir les experiències dels nostres fills de manera que, quan el professor parli a l'escola d'un tema, el coneixement que el nen porti prèviament amb ell li ajudi a organitzar les idees que escolti de manera que l'experiència d'entendre "a què es refereix" el professor li ajudi a valorar la utilitat d'allò que aprèn. Per una banda plantejar

qüestions i petits reptes que estimulen la curiositat i que no poden resoldre's sense els coneixements escolars. I per altra, mostrar la utilitat d'adquirir els coneixements a què fan referència aquests reptes perquè aquests tenen a veure amb la comprensió de fets i la solució de problemes relacionats amb la vida quotidiana.

- **Ajudar a actuar amb autonomia i responsabilitat afavoreix la motivació per aprendre.** El principal problema dels pares en relació amb el desenvolupament de l'autonomia i responsabilitat es presenta en el moment en què els nostres fills han d'estudiar i realitzar els deures escolars i aquests entren en competició amb altres interessos com veure la televisió, sortir a jugar amb els amics, jugar amb l'ordinador, etc. En aquests casos, és important no confondre el donar la possibilitat d'escollir amb la permissivitat o absència de normes, ja que aquesta absència és totalment negativa, i no només és negativa en relació a la motivació per aprendre, sinó que és font de nombrosos problemes relacionats amb la integració social (Kazdin, 1998). El principi a seguir és "escollir sí, però dins d'un marc establert", marc que ha d'incloure el mínim nombre de regles possible, però que ha d'incloure-les. Davant la possibilitat que no es compleixin els compromisos, les conseqüències han d'estar previstes abans i ser coherents amb el compromís que s'ha trencat. La idea és, que les regles han d'estar clares i ser poques, que en la seva concreció s'ha de donar la possibilitat d'escollir, que és preferible fer-ho de manera indirecta i que, si no s'és responsable, les normes s'han de complir d'una manera o d'una altra.
- **Crear un clima afectiu d'acceptació incondicional és bàsic per a poder motivar.** Una de les coses que més contribueix a què una persona pugui acceptar els valors d'una altra i que aquesta pugui influir en la primera és el fet de sentir-se comprès, acceptat i recolzat. Sentir-se acceptat és una experiència que es produeix, si dediquem temps als nostres fills. Dedicar temps transmet normalment la sensació de ser acceptat i ser important, sempre i quan el que fem en aquest temps reflecteixi interès per com se sent, sinceritat, empatia, respecte per les seves idees i compromís amb el seu desenvolupament personal. Si el que reflecteix és el desig de controlar la seva conducta, l'efecte pot ser contrari al buscat.
- **Ajudar a experimentar la satisfacció de ser útil a altres estimula l'esforç per aprendre.** Quan les persones desitgem ser útils, ens esforcem per aprendre allò

que ens permet ajudar. Desitjar ser útil sembla ser que depèn d'haver experimentat la satisfacció d'ajudar a altres, satisfacció lligada per una banda, a la capacitat de compartir sentiments i emocions amb els altres; per altra banda, al fet de què la pròpia conducta d'ajuda hagi estat reforçada amb elogis, somriures, etc.; i, en tercer lloc, a disposar de models de persones que no només han treballat per ajudar als altres, sinó que, en fer-ho, han demostrat sentir-se felices. És necessari que els nostres fills vegin que el què han d'aprendre els pot permetre ser útils.

- **Ensenyar a pensar estratègicament al enfrontar-se a les tasques escolars i aprendre dels errors i dificultats afavoreix l'interès i l'esforç per aprendre.** Per a què els nostres fills s'esforcin per aprendre és necessari no només que sentim interès per ells i que els estimem sinó també que sàpiguen pensar i portar a terme amb èxit les feines escolars. Els hem d'ajudar a que pensin en “com fan” i “com fer” les diferents tasques i problemes, això vol dir, ajudar-los a centrar la seva atenció en el procés i no en els resultats. Pot ser que pensem que és als professors a qui pertany aquesta tasca, però els fills s'adrecen sovint als pares per a demanar ajuda en la realització de les tasques escolars i aquest és un moment privilegiat per ajudar-los. No és necessari saber molt del contingut que han d'aprendre. N'hi ha prou amb que nosaltres pensem com afrontar la tasca i tractem d'ajudar als nostres fills. Els pares podem centrar l'atenció dels fills en el procés a seguir: primer centrar-se en els objectius i després com s'ha de planificar i com s'ha de supervisar el que s'ha fet. Podem ensenyar als nostres fills a aprendre dels errors i, sobretot podem contribuir a evitar que pensin que no valen quan tenen dificultats que no saben superar a la primera. És suficient ensenyar-los a supervisar el que fan, a buscar informació en els llibres o preguntar a altres. L'important per a què no es desmotivin es transmetre'ls la idea de què tot es pot aprendre si utilitzem el procediment adequat.
- **Ensenyar a valorar, planificar i regular l'esforç i el treball afavoreix la motivació per aprendre.** Per a què els nostres fills s'interessin i treballin per aprendre no n'hi ha prou amb què els ajudem a valorar l'aprenentatge i a pensar. Per a aprendre han d'esforçar-se i tot esforç té un cost. És precís que el centre d'atenció no es situï en la molèstia o fatiga que comporta tot esforç a localitzar-se en allò que s'aconsegueix amb ell i en el mèrit que comporta. És possible facilitar que els nens aprenguin a valorar l'esforç en la mesura que:
 1. Elogiem l'esforç.

2. Mostrem amb l'exemple que valorem l'esforç com a mitjà d'aconseguir les metes.
3. Amb els nostres comentaris i missatges mostrem directament què valorem l'esforç a l'hora de pensar per a resoldre problemes i aprendre.

Disposem de 3 vies d'actuació per a que els nostres fills aprenguin a planificar i regular el seu esforç:

1. Ajudar-los a adquirir l'hàbit d'estudiar de manera regular.
2. Fer explícites les raons que ens porten a demanar-los no només que estudiïn, sinó que ho facin de manera regular tots els dies.
3. Ser nosaltres l'exemple.

Estaríem d'acord amb Huguet (Alfonso et al., 2003), quan ens parla de que l'actitud de la família en relació amb l'escola influeix en l'actitud del fill cap a ella. La distància entre la cultura familiar i la cultura escolar poden afavorir o entorpir el procés escolar de l'alumne. Quan més properes siguin ambdues cultures, més fàcil resulta per a la família col·laborar de manera més activa amb l'escola. Les relacions que la família estableix amb el saber i el coneixement influeixen també en la motivació. Si a casa hi ha curiositat per saber i s'estimula que el fill estableixi relacions entre allò que aprèn a l'escola i allò que coneix quan va amb la família, l'alumne se sent més motivat per a aprendre.

13.4 Què pot fer l'escola per afavorir la motivació?

Una de les causes que afavoreixen la motivació dels alumnes és **la influència que tenen les expectatives dels adults** (pares i mestres) en la configuració de la identitat dels alumnes i en la creació del sentiment de competència. Huguet assenyala que molts dels alumnes del anomenat "fracàs escolar" són nens que estan funcionant a l'escola a un 50% de les seves possibilitats, precisament per problemes en la gestió de l'ansietat, per inseguretat i per falta de confiança en la seva capacitat d'aprenentatge. *"Ahí radica un ámbito aún poco explorado de intervención con la familia desde la escuela"* (Alfonso et al., 2003: 57).

Les expectatives dels pares i l'actitud que tenen amb el seu fill influeixen en la construcció de la seva confiança i seguretat personal. La seva capacitat d'animar-lo, ajudar-lo o plantejar-li reptes possibles, estimulen la seva capacitat d'autonomia i sentiments de competència. En la comunicació entre pares i professors, poden crear-se conflictes entre les expectatives dels pares i la dels professors. Els professors han de tenir molta cura en

gestionar aquestes situacions que tenen relació amb el rendiment escolar però, essent conscients de la importància decisiva dels factors afectius i relacionals.

D'altra banda, la desmotivació dels alumnes no es produeix d'un dia per l'altre (Marchesi, 2004). És més aviat un procés, excepte en alguns casos, que va provocant un progressiu desajust de l'alumne amb les aprenentatges escolars. Evitar que els alumnes es desentenguin de l'aprenentatge a l'escola exigeix una dedicació permanent de l'equip de professors, però tampoc no s'ha d'oblidar la responsabilitat de la família

En primer lloc, la família ha de cooperar per a què no s'instal·li en el fill el sentiment d'incompetència davant les tasques escolars. Per a evitar això els pares l'han d'ajudar en les primeres etapes escolars, especialment en l'aprenentatge de la lecto-escritura i de les habilitats lògic matemàtiques (el que els mestres en diem les àrees instrumentals).

Moltes vegades, continua dient Marchesi, els nens no s'impliquen en la tasca per por al fracàs i a la valoració negativa dels altres. En aquestes situacions, són els pares els que poden ajudar col·laborant amb el fill fins que aconsegueixi allò que vol fer. D'altra banda, podem dir que hi ha moltes situacions en la vida diària en les que un nen pot trobar dificultats i en les que els pares poden ser de gran ajuda per a aconseguir una reacció positiva. Així, podríem esmentar aprendre a anar en bicicleta, patinar, fer un puzle,...

Els alumnes amb escassa motivació en l'aprenentatge escolar tenen sempre alguns interessos específics en els que es mouen bé: l'esport, la música, el dibuix, els animals, els còmics, algunes col·leccions, jocs d'ordinador, etc. És bo que la família sàpiga aprofitar-los i millorar l'autoestima i la confiança del nen quan es mou en els temes i activitats que li interessin. La reflexió dels pares sobre el seu comportament o sobre com és capaç d'enfrontar-se a les dificultats pot ser útil per a què el nen prengui consciència de les seves possibilitats en altres camps. En tot aquest procés, és necessari que els pares estiguin en contacte amb el mestre o professor del seu fill per tal de conèixer el seu punt de vista, coordinar les iniciatives i assegurar que els mateixos missatges arriben a l'alumne des de la família i des de l'escola. Al mateix temps, l'escola té també molt a fer per a comprendre la situació de les famílies, per a conèixer les seves iniciatives i per a establir conjuntament estratègies necessàries que permetin abordar de forma adequada el risc de desmotivació dels alumnes-fills. D'aquesta manera, a través del treball en comú, existiran més possibilitats d'èxit.

D'aquesta manera i fent-nos ressò del que acabem de dir i seguint a Alonso Tapia, (2005), exposarem què és el que es pot fer des de l'escola. I així, diu que per a què els

escolars s'esforcin i treballin amb ganes, que estiguin motivats, intrínsecament motivats²⁰, és a dir, desitjant fer les tasques per pròpia decisió encara que inicialment hagin estat proposades per altres, han de donar-se al menys dues condicions, si bé hi ha una tercera que facilita la motivació intrínseca:

1. La primera condició és que percebin que les activitats a realitzar els ofereixen la possibilitat del desenvolupament personal desitjat en relació amb els quals el treball escolar i, en relació amb el mateix, el recolzament de professors i pares representen una ajuda que pot facilitar l'increment de la pròpia autonomia.
2. La segona condició per a què s'accepti efectuar una tasca de bona gana és que la seva realització permeti experimentar què és competent o què s'incrementen competències personals.
3. Una tercera condició que pot ajudar a què els alumnes afrontin de bona gana el treball escolar és que les activitats es connectin amb els seus interessos personals, amb allò que valoren.

Quan una activitat és interessant per a un subjecte o aquest veu clarament la relació que té amb els seus interessos personals, aquesta activitat tindrà efectes positius sobre la seva motivació. Si volem que els nostres escolars treballin amb ganes i no obligats, serà convenient que els fem veure la relació que les tasques tenen amb els seus interessos. I d'altra banda, cal que examinem si amb el nostre exemple els oferim models en els que poden veure que treballar i esforçar-se per aprendre el que proposen les diferents matèries escolars, és gratificant i paga la pena fer-ho (AlonsoTapia, 2005).

S'ha de tenir present que les activitats d'aprenentatge no es realitzen en el buit, sinó en un context social amb la presència dels adults i, on és fonamental que la persona se senti acceptada incondicionalment. Quan se sent acceptat tot i les seves limitacions, la motivació per aprendre és més gran i també el seu rendiment.

Però la motivació per aprendre no només depèn de l'acceptació i de l'autonomia, sinó també de la seva capacitat de gaudir amb l'èxit que suposa la realització i el domini progressiu d'una tasca cada vegada més difícil i el valor que conscientment atribueixen a l'aprenentatge de la mateixa.

²⁰ Motivación intrínseca: Cuando la propia satisfacción de llevar a cabo una acción es la que nos mueve a hacerla, sin necesidad de recibir nada del exterior. Educamos dentro de esta motivación cuando apoyamos el ego; cuando hacemos ver las ventajas personales que, para uno mismo, encierran las acciones: jugar, estudiar, trabajar, etc; cuando hacemos uso de elogios personales para motivar una acción o un cambio de actitud, la satisfacción de saber cada vez más de algo, el propio placer personal de aprender (Bernardo Carrasco, Basterretche Baignol, 1993).

A continuació, i seguint Marchesi (2004), exposarem diferents suggeriments que ajuden als professors i als centres a aconseguir que alumnes amb poc interès per l'aprenentatge tinguin una actitud mitjanament activa a la classe:

- ✓ **Despertar el seu interès.** Bona part de la desmotivació dels alumnes ve donada perquè consideren què el que aprenen és inútil.
- ✓ **Ordinadors per a motivar als alumnes.** L'ordinador suscita més interès per la matèria que l'ensenyament habitual.
- ✓ **Connectar l'ensenyament amb la vida dels alumnes.** Una bona part de la desmotivació ve de la percepció que tenen del que allò que aprenen no té res a veure amb la realitat que viuen. S'han de relacionar els aprenentatges amb la vida i l'experiència dels alumnes.
- ✓ **Crear una cultura de la participació.** És necessari aconseguir que l'alumne senti d'alguna manera que ell és el protagonista en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- ✓ **Afavorir l'aprenentatge cooperatiu i el recolzament entre els alumnes.** És necessari tenir en compte l'aportació decisiva que tenen les relacions entre els propis alumnes per a la formació de cadascun d'ells.
- ✓ **Ajudar-los a que experimentin l'èxit.** Quan veuen que l'esforç no té cap recompensa, no donen valor a l'aprenentatge. Per això una certa experiència d'èxit és fonamental per a mantenir l'autoestima dels alumnes i reforçar el seu compromís amb l'estudi.

Hi ha dues iniciatives que han de realitzar-se de forma complementària per a reforçar l'autoestima dels alumnes: adaptar la tasca a les seves possibilitats i valorar de forma especialment positiva l'esforç de l'alumne i el resultat obtingut.

Huguet (Alfonso et al., 2003) ens diu que per tal que tot el que facin els pares influeixi en la motivació i en el desig d'aprendre de l'alumne, és necessari que es tradueixi en unes actuacions i rutines concretes:

- Animar-lo a llegir.
- Interessar-se pel què explica.
- Afavorir que estableixi relacions entre allò que aprèn a casa i a l'escola.
- Estimular la curiositat.
- Premiar el seu treball.
- Disposar de temps per parlar.

- Ajudar-lo a esforçar-se davant les tasques.
- Regular-se a sí mateix.
- Donar-li exemples d'automotivació.
- Ajudar-li a organitzar-se.
- Ajudar-lo a perseverar.

Totes aquestes habilitats no es desprenen de manera directa de factors culturals i afectius. Es tracta de destreses imbricades i apreses pels pares al llarg de la seva vida, que es van construir a partir de la pràctica, a partir de models d'altres pares o amics. Es tracta, en definitiva, d'un procés d'aprenentatge sobre què significa i implica ser pares d'alumnes i què aquest aprenentatge es va construir a partir de les relacions i experiències personals i socials.

I, acabem aquest apartat, amb paraules de Marchesi *"la colaboración de los padres ayuda a conseguir el objetivo deseado"* (Marchesi, 2004: 118).

Resumint:

Motivar és oferir motius i raons capaços de despertar en els alumnes (i en els fills), atenció i interès. Per això és necessari valorar les tasques i els esforços realitzats pels alumnes/fills. Els motius i raons més eficaços i d'efectes més duradors són sempre els interns; els sobrenaturals –agradar Déu amb el propi treball- i els humans i nobles, com sentir la satisfacció del compliment del propi deure i de realitzar el treball ben fet, o l'alegria de servir i de sentir-se capaços de fer alguna cosa útil pels altres (Bernardo Carrasco i Basterretche Baignol, 1993).

13.4.1 Components de la motivació

Per a començar aquest apartat presentarem els components de la motivació. A nosaltres ens ha semblat adient incloure aquests components, seguint Hourst (2010), ja que estem d'acord amb el que ell exposa. Com que hem parlat abastament del tema de la motivació, per concloure l'apartat, ens sembla oportú fer un esquema a mode de resum.

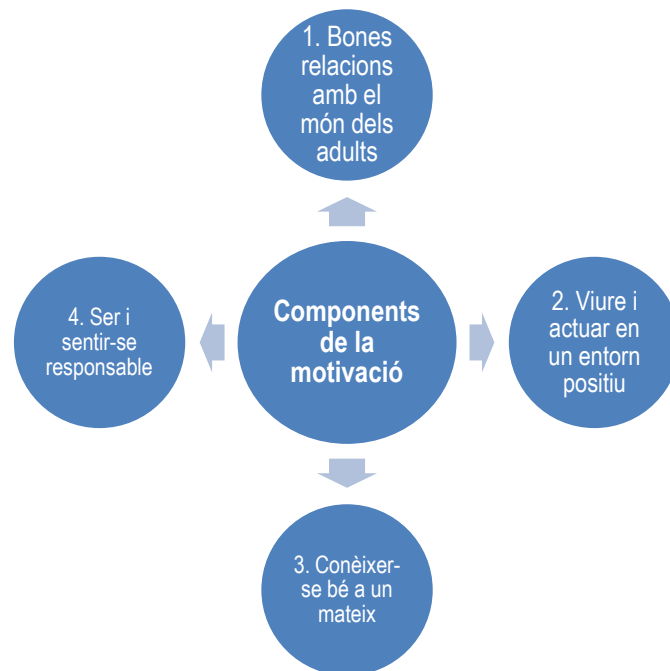


Figura 8. Components de la motivació.
Font: Elaboració pròpia.

1. Bones relacions amb el món dels adults:

- Sentir-se recolzat i animat.
- Poder rebre ajuda quan es tenen dificultats.
- Comptar amb normes i límits clars.

2. Viure i actuar en un entorn positiu:

- Entorn físic: gaudir de bona salut o rebre assistència mèdica de qualitat.
- Entorn social: saber aprendre de i amb els altres.

- Crèixer en un entorn emocional positiu.
- Viure en un entorn mental que fomenti el desig d'aprendre.
- Comptar amb límits externs adaptats.
- Seguir un mètode d'ensenyament equilibrat i adaptat.

3. Conèixer-se bé a un mateix:

- Saber com controlar el diàleg interior.
- Desenvolupar una bona gestió de l'estrès.
- Ser conscient de les emocions, per a no convertir-se en esclau de les mateixes.

4. Ser i sentir-se responsable:

- Participar activament en el procés d'aprenentatge.
- Comptar amb una motivació interna, enlloc d'una motivació externa basada en la recompensa i el càstig.
- Marcar-se objectius clars, interessants i ambiciosos.
- Trobar sentit a l'aprenentatge.
- Saber controlar el coneixement.
- Tenir temps per a un mateix.

Tal i com acabem de veure, són la família i l'escola les que tenen la possibilitat de fomentar la motivació en els fills/alumnes. Nosaltres pensem que és sobretot la família la que té un paper fonamental, per això per concloure ens agradaria apuntar quines són les eines que tenen els pares per a que els seus fills se sentin motivats i aconseguir l'èxit escolar. Tot seguit en el quadre/resum veiem quines són les pautes.

Així, per resumir dir que és fonamental quan parlem de la motivació, sobretot per part de la família, tenir presents unes pautes que ens facilitaran la tasca. Aquestes pautes serien:

- Ajudar als fills a experimentar que són competents.
- Ajudar a descobrir el significat i utilitat que allò que s'aprèn.
- Ajudar a actuar amb autonomia i responsabilitat.
- Crear un clima afectiu d'acceptació incondicional.
- Ajudar a experimentar la satisfacció de ser útil a altres.
- Ensenyar a pensar estratègicament a l'enfrontar-se a les tasques escolars i aprendre dels errors i dificultats.
- Ensenyar a valorar, planificar i regular l'esforç i el treball.

14 Família, autoconcepte i autoestima

14.1 Autoconcepte

El coneixement de sí mateix –l'autoconcepte- i l'afecte cap a sí mateix –l'autoestima- estan entrelaçats en aquesta realitat singular, única i irrepètible que és la persona.

En paraules d'Aquilino Polaino-Lorente, (2004) la família és l'escenari natural on tenen lloc les quasi espontànies transaccions interpersonals (*donar-se i donar*) subtils i invisibles, de les que tant ha de dependre la futura autoestima de l'adult. Per això també, l'autoestima augmenta en la mateixa mesura que s'incrementa el valor d'allò donat, és a dir, la radicalitat i substància de la persona que es dona als seus en el context familiar. Continua dient, però com que només es pot donar allò que es té, estimar algú exigeix prèviament autoconeixer-se. Dit d'una altra manera, estimar és canviar (d'una manera **afectiva** i per això **efectiva**) el títol de la propietat que més vitalment ens importa: el de la pròpia persona.

Bona part d'aquest auto coneixement que fonamenta l'autoestima s'assoleix i configura a través de les relacions interpersonals que es construeixen en el context familiar. La família és, per suposat, també l'àmbit emblemàtic, el millor àmbit possible on es generen i creixen l'autoconcepte i l'autoestima (Polaino-Lorente, 2004).

Actualment han cobrat gran importància els estudis de desenvolupament referents a la consolidació del concepte de sí mateix, ja que resulta decisiu per a la pròpia personalitat individual i per a les relacions socials. L'autoconcepte implica una clara distinció entre el jo i el no-jo.

Se n'ha parlat molt de l'autoconcepte. Diferents autors n'han parlat i se n'han escrit definicions. Tot seguit, veurem què ens diuen els autors més rellevants sobre el tema.

En principi l'autoconcepte l'estableix el nen en funció d'allò que els altres consideren d'ell, en especial els pares i els seus companys escolars. Després si les experiències són bones, es desenvoluparà en funció de les pròpies conviccions (Sarramona, 2008).

Autoconcepte és el conjunt de percepcions personals formades per l'experiència, amb les interpretacions de l'entorn i les avaluacions d'altres persones significatives (Shavelson i Bolus, 1982).

Una altra forma de definir l'autoconcepte és considerar-lo una estable, important i característica organització, composta de les principals percepcions que el subjecte té de sí mateix. (Combs, 1963).

Segons González-Pérez i Criado del Pozo (2009), l'autoconcepte és allò que pensem que som, la representació de sí mateixos, que inclou l'opinió sobre com és un (aspectes corporals d'aparença i habilitats físiques, psicològiques, afectives i socials), sobre la pròpia conducta o sobre les possibilitats i capacitats personals (en el present i en el futur).

L'autoconcepte està format per imatges de nosaltres mateixos que pertanyen a diferents plànols. Estan les imatges reals referides a les facetes que posseïm i per això es diuen reals. Les facetes són moltes pel caràcter multidimensional de l'autoconcepte. Així, quan ens autodescrivim podem assenyalar aspectes relatius a la identitat social (sexe, estatus social, religió, etc.), també podem referir-nos a les característiques físiques que inclouen totes les referències al propi cos (habilitat, aparença, etc.), al nostre autoconcepte acadèmic general i específic (en història, matemàtiques, llengua, etc.) o al nostre autoconcepte general.

Segons Shavelson (1976) l'autoconcepte de l'educand en edat escolar pot dividir-se en dos parts:

- **L'escolar o acadèmic**, basat en el comportament corresponent a les diferents àrees acadèmiques.
- **No acadèmic**, depèn de les relacions amb els iguals i amb els adults que l'envolten, així com els estats físics i emocionals.

A un autoconcepte més elevat correspon un més alt rendiment acadèmic, si bé s'assenyala que no es poden establir relacions causa-efecte en una sola direcció; és a dir, que tan influeix l'autoconcepte sobre el rendiment acadèmic quan que aquest reforça a aquell.

L'autoconcepte també aglutina el concepte de les imatges ideals, que constitueixen tot allò que ens agradaria ser, tenint en compte com som i les possibilitats que tenim. És lògic que les imatges ideals influeixin en la formació de l'autoconcepte, degut al paper mediador que té aquell en la presa de decisions, en l'elecció d'objectius i plans d'acció. Les imatges ideals de sí mateix, també dites futures o possibles, són representacions cognitives de les nostres metes, aspiracions, pors, amenaces i representen allò que la persona vol aconseguir en la vida i la classe de persona que es vol o no arribar a ser. Són imatges construïdes pel propi subjecte que compleixen les següents funcions:

- a) Serveixen d'incentius per a la conducta futura. El coneixement del que és possible influeix en la motivació tant per a apropar-se a certes metes com per a evitar-les. Actuen com projectes que guien la conducta.
- b) Proporcionen el context avaluador del nostre jo real. L'avaluació de les capacitats i assoliments actuals es fa en funció dels valors i metes que un s'imposa a sí mateix.

En la interacció del jo real amb el jo futur pot sorgir algun problema. Un d'ells el trobem en el noi que té un concepte del jo futur molt allunyat del seu autoconcepte perquè predominen imatges fantàstiques o poc realistes. En aquesta situació es veu obligat a una valoració de sí mateix negativa davant la impossibilitat d'aconseguir el jo ideal establert, per això poden aparèixer desequilibris i frustracions de tot tipus (relacionats amb l'aprenentatge i les relacions socials), en creure que no és capaç d'aconseguir allò que tenia com a finalitat. Ideals més propers a l'autoconcepte poden ser estimulants ja que la seva consecució es veu viable, degut a què entra dins les seves possibilitats.

Respecte a la representació de les imatges futures, les persones també difereixen a l'hora de pensar en un ampli o reduït número d'alternatives possibles. Les investigacions de Nienthal, Setterlund, i Wherry (1992) indiquen que els subjectes que manifesten un número limitat de possibles imatges són els més vulnerables emocionalment. Des del punt de vista educatiu resulta més beneficiós emocionalment desitjar varies imatges possibles, sempre que siguin realistes, que tenir una sola imatge. És convenient que els alumnes puguin ser ajudats, aprenent a imaginar possibles imatges (González-Pérez i Criado del Pozo, 2003).

14.2 Autoestima

14.2.1 Què és l'autoestima

De la mateixa manera que s'ha parlat de l'autoconcepte, també destacats autors parlen de l'autoestima. Tot i que són dos termes que poden portar a confusió, ja que sovint s'utilitzen indistintament, són diferents. Costa molt definir l'autoestima ja que existeixen moltes definicions segons els diferents autors.

Branden (1969) diu que l'autoestima és una necessitat humana fonamental, és el factor central que fa madurar personalment i que prepara per a l'acció, influint en la manera de desenvolupar i estructurar la personalitat.

González-Pérez i Criado del Pozo, (2003: 185), ens defineixen l'autoestima com "la dimensió avaladora i afectiva de l'autoconcepte". És l'avaluació que el subjecte realitza sobre sí mateix, avaluació que té com a resultat quan una persona s'agrada, s'accepta i es respecta com és.

Com veiem en aquesta definició i en posteriors autoconcepte i autoestima, son dos termes que sovint van lligats i moltes vegades no es poden separar l'un de l'atre.

José Antonio. Marina (1996), afirma que els sentiments respecte a nosaltres mateixos, la manera com avaluem l'eficàcia, no són uns sentiments més, sinó un ingredient que intervindrà en altres molts sentiments. Aquesta avaluació es dona en múltiples i diferents aspectes d'un mateix i depèn dels propis interessos i valors. D'altra banda les persones properes també influeixen per a què la persona es marqui expectatives.

Segons Pope (1998), l'autoestima és l'avaluació que cadascú fa del concepte que té de sí mateix i està basada en la combinació de la percepció i l'ideal d'un mateix. L'ideal d'un mateix és la imatge d'allò què a un li agradaria ser. La percepció que es té de sí mateix, o autoconcepte, pot entrar en discrepància amb el jo ideal. Quan més petita sigui la distància entre el jo real i el jo ideal, més alta serà l'autoestima; i a l'inrevés, quan més distància hi ha entre el jo real i el jo ideal més baixa serà l'autoestima.

El mateix autor, assenyala cinc àrees en les que en general els nens tendeixen a valorar-se:

autoestima global	imatge acadèmica	imatge corporal	imatge familiar	imatge social
<ul style="list-style-type: none"> • percepcions • sentiments • valoracions com a persona 	<ul style="list-style-type: none"> • assoliments a l'escola 	<ul style="list-style-type: none"> • la imatge • les habilitats • la destressa física 	<ul style="list-style-type: none"> • com se sent valorat per la família 	<ul style="list-style-type: none"> • la manera com es valora respecte als altres

Figura 9. Àrees en les que els nens tendeixen a valorar-se.
Font: Elaboració pròpia.

Coopersmith (1967), defineix l'autoestima com l'avaluació que el subjecte realitza i quotidianament manté respecte a sí mateix, que s'expressa en una actitud d'aprovació o desaprovació i indica la mesura en què el subjecte creu ser capaç, significatiu, amb èxit i valuós. En aquesta definició queda explicada que la nostra actitud positiva o negativa cap a nosaltres mateixos deriva d'un procés d'autoavaluació, del que es desprèn un sentit de competència per part del subjecte.

Coopersmith (1967) va veure també, que els individus poden desenvolupar alts nivells d'autoestima en una o més àrees, sobretot si tenen l'aprovació de les persones del seu grup de referència.

Es considera que una autoestima saludable és altament valuosa per als nens perquè condiciona la interpretació de les vivències, les experiències i les situacions en les que s'aniran trobant al llarg de la vida. En l'àmbit escolar, aquesta autoestima condiciona l'aprenentatge i les relacions socials, fonamenta la responsabilitat, determina l'autonomia personal i estimula i recolza la creativitat (Alcántara, 1995). El fet de facilitar que el nen tingui un suficient nivell d'autoestima és, des del punt de vista psicològic, una de les tasques que han d'interessar a tots, pares i professors. Fomentar l'autoestima és fomentar les pròpies capacitats per a fer front a la vida. Ens proporciona les habilitats necessàries per a córrer riscos i aprendre a partir dels resultats i per a seguir avançant.

El desenvolupament de l'autoestima forma part del procés continu de la construcció personal. És una realitat dinàmica que es modifica amb l'experiència, integrant noves dades i informacions (Marchago, 1991). Les eleccions que es fan i les opcions que es prenen al llarg de la vida van emmotllant l'autoconcepte; així com les persones van canviant i també les circumstàncies, la manera de satisfer la necessitat d'autoestima pot canviar també.

En el desenvolupament de l'autoestima intervenen diferents factors:

- **Biològics**, el propi temperament.
- **Socials**, la informació que sobre nosaltres rebem dels altres, i
- **Emocionals**, la manera com filtrem emocionalment la informació que rebem.

Tot això genera un cúmul de sentiments que podran ser positius o negatius depenent de les persones i de com es gestionin els factors. La informació que es rep de les persones properes actua com un mirall. Les persones properes són els pares i el nucli familiar (aquelles persones de la família amb les que el nen manté una relació directa), i els mestres i companys. La relació amb els companys tindrà una importància rellevant a

partir dels vuit o nou anys fins l'adolescència, és quan el grup d'amics pot arribar a substituir totes les altres influències.

Rosemberg (1965) ens diu, que l'autoestima és com un sentit de benestar personal associat a sentiments de satisfacció i control de la pròpia vida. Aquesta sensació de benestar es tradueix en una salut i benestar psíquics. Tant en educació primària com en educació secundària, els alumnes amb bona autoestima es caracteritzen perquè tenen bones relacions amb els seus companys i es troben ben adaptats al sistema escolar.

Tal i com assenyala James (1899/1993), la nostra autoestima és en gran mesura un resultat de la comparació del nostre jo real amb el nostre jo ideal. També indica de manera molt gràfica que la nostra autoestima és el resultat dels nostres èxits partit per les nostres pretensions. Segons aquesta llei, la nostra estima augmenta a mesura que creixen els nostres èxits o disminueixen les nostres aspiracions o pretensions. Tot això ens indica que ha d'haver una adequació entre els assoliments i les aspiracions. Es té una autoestima alta quan més a prop estigui l'autoconcepte del jo ideal i es té una autoestima baixa quan la distància és gran.

Seria realista i ajudaria a tenir un autoconcepte positiu valorar aquells dominis en què s'és competent, mentre que el resultat és oposat quan es valoren certs dominis on s'és incompetent. Hi hauria dos camins per aconseguir una autoestima positiva: per una banda, proporcionar i aconseguir més assoliments o, per l'altra banda, rebaixar el nivell d'aspiracions.

Dins de l'autoestima podem distingir dues dimensions: l'autoestima general i l'autoestima de competència. **L'autoestima general** es refereix al nivell general d'acceptació o rebuig que una persona té respecte a sí mateixa. **L'autoestima de competència** fa referència als sentiments que es deriven de la percepció de competència en diferents camps d'actuació (intel·lectual, físic, social, etc.).

Segons Schunk (1991), un altre element relacionat amb l'autoestima és la **confiança personal**, que és el grau en què un creu que pot produir resultats, complir metes o realitzar tasques de forma competent. Així, un subjecte amb alta autoestima, és més probable que sigui eficaç, competent i assoleixi més rendiment en les diferents tasques que realitzi, degut a que assumirà més reptes i s'implicarà en l'activitat de forma efectiva.

Segons Küppers (2006), l'autoestima té dos components: **l'autoimatge** i **l'autoideal**.

L'autoimatge és com et veus a tu mateix, la imatge que tens de tu mateix; del tipus de persona que ets, de la vida que portes, del treball que tens.

L'autoideal, d'altra banda, fa referència a com t'agradaria ser, quin és el teu ideal; quina persona t'agradaria ser, quina vida voldries portar, quin treball seria l'ideal.

En la mesura en què la teva autoimatge, com et veus, s'apropa al teu autoideal, com t'agradaria ser, la teva autoestima és més alta. Per contra, si la teva autoimatge està lluny del teu autoideal, si et veus lluny d'allò que t'agradaria ser, la teva autoestima és més baixa (Küppers, 2006). I diu que l'autoestima és el motor de les persones: una persona amb l'autoestima alta és un canó, el seu rendiment és superior i és, sobretot, molt feliç.

De la mateixa manera que els pares tenen a les seves mans eines per a motivar els fills, els educadors també. Així s'han fet molts estudis que indiquen la correlació positiva entre l'alta autoestima, rendiment escolar i maduresa escolar. Res és tan motivador com l'èxit i el reconeixement.

Millorem l'autoestima dels alumnes quan els proposem objectius assumibles i que al mateix temps siguin un repte (Vidal Raméntol, 2005). D'aquesta manera, hi ha algunes coses que podem fer en el centre educatiu per tal de millorar l'autoestima:

- a. Crear un clima positiu.
- b. Interaccionar amb els alumnes.
- c. Crear un sentiment de grup.
- d. Fomentar el treball en equip.
- e. Establir les normes de treball i convivència.
- f. Plantejar-se expectatives i reptes.

L'autoestima inicial en un nen es conforma en l'entorn familiar. Manifestacions o creences poc gratificants per a les expectatives dels fills generen actituds fortament negatives. Igualment, uns objectius exageradament baixos o massa alts també generen desconcert.

La satisfacció d'un noi o d'una noia augmenta quan aplica amb èxit el coneixement que té. Un noi o una noia amb poca autoestima evitarà les situacions que li provoquin ansietat, menysprearà les seves qualitats, donarà la culpa als altres, es deixarà influenciar pels altres, es posarà a la defensiva i es frustrarà, es sentirà impotent i no expressarà les seves emocions i sentiments.

Un noi o una noia amb molta autoestima estarà orgullós dels seus èxits, actuarà amb independència, assumirà responsabilitats, sabrà acceptar frustracions, s'enfrontarà a nous reptes, se sentirà capaç d'influir en altres companys i mostrarà els seus sentiments.

Per a aconseguir que un nen augmenti la seva autoestima haurem de tenir en compte que es compleixin cinc condicions:

1. **Sentir-se segur**, que adquireixi unes pautes que el porti a la seva pròpia escala de valors.
2. **Sentir-se capaç**, que es vegi capaç de resoldre problemes i situacions conflictives.
3. **Sentir-se important**, que tingui la sensació de poder disposar de mitjans i oportunitats per a modificar les circumstàncies de la vida.
4. **Sentir-se únic**, que es senti especial i diferent de totes les altres persones.
5. **Sentir-se acompanyat**, que estableixi lligams amb diferents grups i persones.



Serà important que cada nen se senti únic i diferent. Els nens adquireixen aquesta sensació quan admeten i respecten les característiques o qualitats que els fan ser especials o diferents. (Bean, 2000a).

L'educació personalitzada assumeix el concepte de persona com individu i ésser social (Gervilla, 2008). Per tant des d'una perspectiva familiar, la personalització:

- Afavoreix la formació d'un autoconcepte equilibrat, realista, positiu, base de la confiança i seguretat interior. Els nens descobreixen la bondat de les seves accions i adquireixen consciència de les seves capacitats a través de l'acció dels pares. Els pares són el mirall que els reflecteix el que són.
- Produeix un jo fort, capaç de valer-se per sí mateix, en la mesura que vagin adquirint convicció les seves possibilitats personals, autodomini i independència interior.
- Indueix a l'esforç personal, l'autosuperació i el rendiment.
- Genera el sentit de la responsabilitat i el compromís personal davant les seves pròpies accions.
- Estimula la competència social.

14.2.2 Com es forma l'autoestima

Com ja hem dit abans, el desenvolupament de l'autoestima forma part d'un procés continu de la construcció de la persona. És una realitat dinàmica que es modifica amb l'experiència, integrant noves dades i informacions (Marchago, 1991). Les eleccions que es fan i les opcions que es prenen al llarg de la vida van emmotllant l'autoconcepte; a mesura que les persones o les circumstàncies de les mateixes van canviant, la manera de satisfer la necessitat d'autoestima pot canviar també. En el desenvolupament de l'autoestima intervenen les següents condicions:

14.2.2.1 Vinculació

S'enten per vinculació el sentiment de participació i de pertinença. El sentiment de pertànyer amb vincles a un grup familiar, d'amics o de persones amb interessos comuns, constitueix una mesura de seguretat. El tipus d'autoestima que genera l'adhesió al grup, dependrà de com el líder exerceixi el seu lideratge així, pot anul·lar la confiança en un mateix o bé incrementar la seva seguretat.

14.2.2.2 *Singularitat*

És l'acceptació de la identitat personal, de les pròpies característiques físiques, intel·lectuals i culturals. El respecte a la singularitat fa que cada persona sigui un ésser únic i fomenta la conscienciació de què tots som iguals i diferents al mateix temps.

14.2.2.3 *Competència*

Està realcionada amb les aspiracions i amb l'èxit del domini del món que ens envolta (Mruk, 1998). És la percepció interna de tenir un paper efectiu amb un mateix i amb el propi medi. És la capacitat de dirigir la pròpia vida per a donar forma a les pròpies percepcions i aconseguir que les coses funcionin a favor i no en contra d'un mateix. La realització competent és important des de les primeres etapes de la vida. Els èxits o fracassos individuals són psicològicament importants i, condueixen la persona a sensacions de competència o incompetència.

14.2.2.4 *Disposició de models*

És necessari comptar amb persones amb les que es puguin contrastar uns valors i unes normes que donen sentit a la pròpia actuació, així com de disposar d'esquemes de pensament propis fins formar-se un projecte personal.

Totes aquestes condicions que es donen per a formar-se l'autoestima, estan interrelacionades; per exemple, el fet de tenir esquemes propis condiciona l'autonomia. Un buit en una o més d'aquestes condicions pot provocar desajustos en l'autoestima.

Tot això portarà com a conseqüència una alta autoestima o una baixa autoestima. Segons Carpena (2003), es considera que tenir una alta autoestima es posseir una visió saludable d'un mateix. Les característiques que defineixen una persona amb alta autoestima són:

- Tenen confiança en elles mateixes i en els altres.
- Són persones decidides, positives i assertives.
- Saben sortir de les situacions difícils, ja que tenen més capacitat per sobreposar-se.
- Troben recursos per superar les dificultats.

També hem d'apuntar que una persona amb una autoestima molt alta, pot ser una persona centrada excessivament en ella mateixa, amb falta d'empatia i amb desitjos de

controlar i dominar els altres. Goleman (1996) diu que un excès de confiança en un mateix pot convertir-se en arrogància, sobretot en persones que no tenen habilitats socials.

Les persones que tenen baixa autoestima són aquelles no saben trobar aspectes de sí mateixes dels que sentir-se orgullosos. Les característiques de les persones amb baixa autoestima, entre d'altres són:

- Sensibles a la informació negativa.
- Tendeixen a ignorar les seves possibilitats.
- Els seus sentiments són d'insatisfacció i de rebuig.
- Són molt vulnerables.

La baixa autoestima, Battle (1982) la cita com un factor de risc per a la depressió, entrant en un cercle viciós, quan menys s'agrada un, més deprimida se sent i quan més deprimida està, menys s'agrada.

Però no volem tancar aquest apartat d'una manera negativa, ans tot el contrari.

“Animar es una palabra bellísima: significa “dar el alma”. Animar a los hijos es hacer un trasplante de espíritu. Es un arte magnífico y delicado. Hablamos de una calidad rara que pasa de alma a alma”... “El mejor modo de animar consiste en ayudar a los hijos a tener una visión positiva de sí mismos y de su propia capacidad. Es decir, construir su autoestima” (Ferrero, 2007: 28).

14.2.3 El paper dels pares en la formació de l'autoestima

Com hem pogut veure, l'autoestima és quelcom complicat. Per això, creiem que els pares tenen alguna cosa a fer o alguna cosa a dir en aquest aspecte. Bean (2000b), és clar i rotund quan diu que si un pare no té l'autoestima alta, el fill tampoc la tindrà.

Per a Bean (2000b: 85), "l'autoestima és l'experiència de moure's per la vida amb un sentiment de benestar i satisfacció". La millor manera d'augmentar l'autoestima és buscar més experiències que produeixin benestar i satisfacció. Per als pares significa augmentar la satisfacció que s'obté de la tasca de pares o de la vida de família en general. La clau diu, està en la quantitat de satisfacció que s'obté de la tasca de pare, la qual cosa està en relació directa amb la capacitat per a obtenir satisfacció. L'autoestima està en mans de cadascú, no en la dels seus fills. Els fills obtindran els avantatges (de l'alta autoestima dels pares), és a dir, la seva autoestima també augmentarà.

Citarem algunes de les característiques dels pares amb autoestima alta:

- Obtenen plaer i satisfacció de la vida familiar en general i de la seva tasca de pares en particular.
- Estan sempre de bon humor, tranquils.
- Escolten als fills.
- Gaudeixen dels èxits dels fills i no agafen els seus fracassos com a seus.
- Troben solucions als problemes.
- Tenen una visió optimista del futur dels seus fills.
- Respecten la individualitat dels fills.
-

Viure amb pares amb autoestima alta és fàcil, ja que dona als fills temps per a ocupar-se de les seves pròpies vides, ja que no s'han d'ocupar dels sentiments dels seus pares. Faran coses els fills per a millorar la seva autoestima prenent com a models els seus pares i sentint que els estimen tal i com són. Quan el nen és lliure per a ser ell mateix, l'autoestima apareixerà d'una manera natural.

L'autoestima està fermament lligada a sentiments de satisfacció sobre allò que un experimenta dins la família. Les tradicions, les cerimònies, etc. proporcionen a les famílies una sèrie d'experiències compartides que donen com a resultat una autoestima més alta en tots els membres de la família.

D'aquesta manera i tal i com diuen Quiles i Espada (2010) podem dir que entre els aspectes que influeixen en l'autoestima de l'adolescent, destaca el paper de la família.

14.2.4 El paper dels professors en la formació de l'autoestima

Com acabem de veure, els pares tenen un paper fonamental en la formació de l'autoestima dels seus fills. Però hi ha altres persones molt properes que també tenen la seva parcel·la de responsabilitat. Estem parlant dels professors o tutors dels nens i nenes. L'autoestima dels alumnes és una de les dimensions principals que s'han d'analitzar quan l'alumne comença a mostrar-se desinteressat pels estudis o desenvolupa comportaments transgressors de les normes establertes. *“De ahí también la importancia de los padres y profesores cuiden la autoestima de sus hijos o alumnos, especialmente de aquellos que son más vulnerables a las experiencias negativas”* (Marchesi, 2004:106).

Amb les seves actituds, els educadors i les educadores incideixen directament en la formació de la imatge que cada nen té de sí mateix (Marchago, 1991). El professorat té la responsabilitat de saber de què són capaços els alumnes per a posar-los metes que siguin també capaços d'assolir i per a evitar el fracàs. S'hauria de possibilitar que les oportunitats d'èxit del nen, superessin les oportunitats de fracàs, facilitant el desenvolupament de les competències i destresses naturals de cada nen i de cada nena i que siguin necessàries en l'entorn escolar. L'escola i per extensió el sistema educatiu, ha de proporcionar i possibilitar que cada nen i nena trobi un o més d'un aspecte en el que pugui aprofitar plenament les seves capacitats, destresses o facultats personals i així, es puguin sentir còmodes i a gust en l'entorn escolar.

Per a què l'alumne se senti còmode i a gust, la figura del mestre autoritari hauria de desaparèixer del tot de les aules; els alumnes d'aquests mestres no s'atreveixen a experimentar ni posar al límit les seves possibilitats, mai faran res per iniciativa pròpia. En canvi, el mestre que actua amb flexibilitat, afavoreix que els alumnes manifestin les seves idees i s'exerciti en l'autonomia, la qual cosa fomentarà la construcció d'un autoconcepte positiu.

Finalment direm que la pròpia autoestima del professor o del tutor és molt important per a la formació dels alumnes, ja que si una persona no s'accepta a sí mateixa, no podrà comunicar amb èxit l'autoacceptació. El professorat que posseeix una autoestima positiva i objectiva, estarà en bones condicions per a ser eficaç en el seu treball i per a crear el mitjà adequat a fi que els alumnes actuïn, s'expressin i puguin desenvolupar una autoimatge positiva (Marchago, 1991).

14.3 Efecte Pigmalión

Segons aquest efecte, les expectatives que una persona o un grup dipositen en algú afecten la conducta fins provocar la confirmació de les seves expectatives. Si un professor creu que un alumne treurà bones notes, aquest acaba obtenint bones notes, però no només perquè tingui més capacitat o s'esforci més, sinó perquè el mestre modifica la seva conducta, l'avalua de manera subjectiva, premiant excessivament els encerts, o el tracta de manera preferent.

Les autoprofecies que es compleixen, s'han de tenir molt presents. Quan un educador pensa que algú és irrecuperable o l'estigmatitza com a subjecte de risc, el converteix veritablement en una persona irrecuperable perquè interactua de tal manera que tot el que succeeix reafirma la impossible recuperació. Es crea allò que es tem. L'efecte també es denomina profecia autocomplida perquè es verifica una profecia que es compleix a sí mateixa.

Una profecia que s'autocompleix és una suposició o una predicció que, pel simple fet d'haver-se enunciat, comença a fer realitat allò suposat, esperat o profetitzat.

Per tal d'entendre d'una manera molt gràfica i significativa, el que estem explicant, ho farem a través de l'experiment que realitzà el Dr. Robert Rosenthal (1968), investigador de la Universidad de Harvard. Rosenthal, fou el primer en donar a conèixer el sorprenent **Efecte Pigmalión**²¹, que revelà l'enorme impacte que exerceixen els conceptes i les expectatives que tenim els docents sobre les capacitats i el saber fer dels alumnes.

L'Efecte Pigmalión és un d'aquests enfocaments amb els que els professors haurien d'iniciar tota experiència educativa, ja que és el que ens pot permetre assolir d'entrada resultats sorprenents amb els alumnes.

S'ha demostrat que en tot acte educatiu existeixen, de part dels professors prejudicis, pronòstics, anhels o intencionalitats amb respecte al resultat que poden obtenir els alumnes en arribar a les aules, moltes vegades aquests pronòstics són descoratjadors, el que es pot constatar en expressions tals com: "aquests nois ja no donen més", "venen molt limitats del curs anterior", "són alumnes de sis",... el més terrible de l'assumpte és que aquestes profecies acaben per complir-se

²¹ Explica la llegenda que Pigmalión, rei de Xipre i escultor, no trobava la dona que s'apropés al seu ideal de perfecció femenina. Cansat de buscar, esculpí en ivori a Galatea. L'estàtua era tan perfecta que Pigmalión s'enamorà d'ella, la petonejava i la vestia amb precioses teles. Pigmalión suplicà a la deessa de l'amor, Venus, que l'estàtua cobrés vida. En tornà a casa observà que la pell de l'estàtua era suau. Besà a Galatea i aquesta despertà i cobrà vida.

Aquest efecte es descobreix a partir del següent experiment: dies abans d'iniciar-se un nou cicle escolar, a alguns professors se'ls enganyà dient-los que d'acord amb estudis fiables, alguns alumnes nous tenien una intel·ligència realment superior i una capacitat extraordinària per l'aprenentatge i la creativitat. Se'ls advertí que no es deixessin enganyar per les aparences dels estudiants, perquè darrera d'una notòria feixuguesa o d'una palpable ignorància s'amagaven veritables i autèntics genis. La veritat és que els alumnes descrits eren nois comuns i corrents que mai havien destacat pels seus èxits acadèmics. Al llarg del cicle escolar, els professors prestaren molta atenció als suposats genis i aquests mostraren importants avenços, aprenentatges significatius i rellevants, alegria en l'estudi; l'autoestima i l'assertivitat foren notòriament enfortides, es tornaren oberts i positius, les relacions interpersonals es tornaren més positives i estimulants. Sorprenentment el seu coeficient intel·lectual, considerat com inamovible per psicopedagogs i investigadors, aconseguí augmentar uns quants punts.

Sense incórrer en una sobreesimplificació, pot deduir-se que l'experiment del Dr. Rosenthal confirma què el que pensem sobre els nostres alumnes i sobre el seu desenvolupament és de capital importància per a la qualitat de la seva educació, de les seves expectatives, del seu potencial desenvolupament, en definitiva de la seva vida sencera.

Avui en dia s'utilitza l'expressió "Efecte Pigmalión" en psicologia, per a descriure el següent: "L'Efecte Pigmalión és el procés a través del qual les creences i expectatives d'una persona respecte a una altra afecten de tal manera en la seva conducta que la segona tendeix a confirmar-les".

Figurativament, se li diu Efecte Pigmalión al fet de que les expectatives que tenim sobre les persones, les coses i les situacions tendeixen a realitzar-se.

"Els pronòstics es fan realitat", aquesta expressió apareix de fet en la majoria dels estudis saxons, que són qui han encunyat l'expressió *self fulfilling prophecy* (profecia autocumplida) per a referir-se al fenomen en el què les expectatives tendeixen a realitzar-se. Si pensem que els nostres alumnes no són bons per a res i que durant el curs escolar (per mandra, indolència o estupidesa) mai seran capaços d'assolir res significatiu, això passarà. Sí estem convençuts que tenen un meravellós potencial i que els seus horitzons són il·limitats, finalment els veurem desenvolupar-se i començar a donar el millor de sí mateixos. En l'àmbit familiar pot succeir el mateix efecte, tractar com millors, més capaços i intel·ligents als fills, dedicant-los més temps, dient-los en públic i en privat

quant se'ls estima i se'ls valora; si es fa convençuts s'aconseguirà que tot allò que es diu es faci realitat, ja que qualsevol pot potenciar que algú proper sigui millor i més capaç.

Apliquem l'efecte Pigmalíó constantment en les nostres vides, algunes vegades per a bé (confiant) i altres per a malament (desconfiant). Els docents no escapen d'aquest efecte i creen expectatives sobre els alumnes que determinen en gran part el seu rendiment final.

D'altra banda hi ha professors que inicien les seves experiències d'aprenentatge pensant de manera més positiva, acceptant que si bé és cert que els alumnes arriben amb limitacions, les poden superar amb l'esforç i la constància necessaris per a sortir endavant, i que amb l'esforç de tots (mestres, directius, pares de família, personal de reforç) els nois poden assolir resultats destacats en els seus processos formatius.

14.3.1 Àmbits de l'Efecte Pigmalíó

Tres són els àmbits que es pot veure la influència de l'Efecte Pigmalíó. A nosaltres, el que ens interessa és veure la influència que té des d'un punt de vista educatiu, però no podem deixar d'esmentar els altre dos ja que els nostres nens seran el futur i és interessant veure com també es pot albirar aquest efecte tant en el terreny laboral com en el terreny social.

14.3.1.1 *Educatiu*

Rosenthal i Jacobson (1968), estudien l'**EfectePigmalíó** des de la perspectiva de la teoria de la **profecia autorrealitzada**. Aquesta teoria l'entendem com un dels factors que influeixen en la motivació dels alumnes a l'aula. Aparentment sembla que és un efecte màgic, però no ho és, el que passa és què els professors formulen expectatives al voltant del comportament a classe de diferents alumnes i els tracten de manera diferent d'acord amb les expectatives. És possible què als alumnes que ells consideren més capacitats els donin més i millors estímuls, més temps per a les respostes, etc. Aquests alumnes, en ser tractats d'una manera diferent, responen de manera diferent, confirmant així les expectatives dels professors i proporcionant les respostes encertades amb més freqüència. Si això es fa d'una forma continuada, s'aconseguiran millors resultats escolars i millors qualificacions en els exàmens.

14.3.1.2 *Laboral*

Si un empleat rep la continua acceptació del seu cap, és molt possible que aquell exhibeixi una alta execució en les seves funcions i per tant el seu rendiment sigui més alt,

ahora que efectiu. Si de manera contrària, les seves capacitats són sempre qüestionades per part del superior, la actitud indiferent i desmotivació per part del subordinat aniran augmentant, el que inqüestionablement durà a una disminució de la quantitat i qualitat del seu treball. En el món de l'empresa, l'Efecte Pigmalión ve a significar que tot cap té una imatge formada dels seus col·laboradors i els tracta segons aquesta imatge; però el més important és que aquesta imatge és percebuda pel col·laborador encara que el cap no li comunicui. De tal manera que quan és positiva, tot va bé, però quan és negativa, passa tot el contrari.

14.3.1.3 *Social*

En tots els grups socials, la tradició cultural assigna normes de comportament a les que s'espera que s'adaptin els seus membres. Generalment implícites, aquestes normes imposen codis de conducta que no és fàcil defugir, per exemple, el que una dona hagi de tenir gestos delicats o que si la família d'una persona és adinerada, llavors aquesta persona ha de viure en una casa luxosa. El que comença com una imitació per part dels fills d'allò que fan els seus pares es converteix en la seva pròpia manera de ser. Això vol dir que les persones adquireixen un rol a partir dels altres, i acaben creient-lo propi. Es pot dir llavors, que som el que els altres esperen que siguem. El sociòleg Merton²², el 1948, aplicà aquest concepte a l'àmbit sociològic, idea que podria explicar part de la crisi econòmica actual. Aquest autor diu que la por a una fallida bancària, en un inici sense fonament, portà a què els ciutadans retiresin els seus dipòsits del banc per tant, efectivament, el portaren a la fallida. També aplica aquest concepte als prejudicis socials des del mateix plantejament.

La resiliència transcendeix la tendència reductora i estigmatitzadora tant de l'efecte Pigmalión com de les profecies que s'autocompleixen, perquè ens mostra que nosaltres som més responsables dels resultats esperats i de les nostres accions del que acostumem a creure. La resiliència ens diu que el futur es mou com una titella penjada d'un fil que sovint pengen dels nostres dits (Forés i Grané, 2008: 63). Els éssers humans podem construir i donar forma de manera deliberada a les nostres expectatives de millora; la resiliència ens proporciona la capacitat de generar cercles expansius virtuoses que ens permeten assolir allò que desitgem. Necessitem creure que la construcció del destí està en les mans de cadascú.

²² Robert King Merton (Filadèlfia, 4 de juliol de 1910-Nova York, 23 de febrer de 2003) fou un sociòleg dels EE.UU. Pare de la teoria de les funcions manifestes i latents, i autor d'obres com *El análisis estructural en la Sociología* (1975), Merton és un dels clàssics de l'escola dels EE.UU. d'aquesta disciplina. També fou important la seva tasca en el camp de la sociologia de la Ciència.

L'efecte Pigmalión, segons Chinchilla pot ser positiu o negatiu. Quan esperem molt d'un fill i aquest ho sap, s'esforça a complir amb el model que tenim d'ell. Però pot passar que quan algú amb influència sobre una altra persona (pares, professors, directius) no confia en el potencial de millora, la persona es queda parализada, no creu en les seves possibilitats ni confia en ella mateixa: és la profecia autocomplida. Amb les nostres expectatives i la nostra avaluació dels altres pavementem la seva trajectòria d'èxit o fracàs.

14.4 Estructura i organització de l'autoconcepte

Shavelson, Hubner i Stanton (1976) descriuen l'autoconcepte mitjançant una sèrie de característiques ben sistematitzades que són les següents:

14.4.1 Multidimensional.

Les autopercepcions que el subjecte construeix al llarg de la seva vida no són de la mateixa natura. Així, un subjecte pot tenir de sí mateix una opinió molt diferent en les diferents facetes que formen el seu autoconcepte. Les autopercepcions varien d'una persona a una altra en número i en importància. El número de dimensions de l'autoconcepte que cada subjecte presenti dependrà de certes variables com l'edat, el sexe, la cultura, el medi social en el que es desenvolupa, les exigències professionals, etc.

14.4.2 Jeràrquic.

Les diferents facetes de l'autoconcepte s'organitzen jeràrquicament, de dalt a baix, del més general al més particular, figurant en la part superior de l'escala l'autoconcepte general, descendent fins la part més inferior, que es refereix a facetes més específiques, com poden ser les qualificacions en l'àrea de l'aprenentatge. L'organització jeràrquica es dona en tres nivells. Les dimensions del primer nivell (les més superficials, les més inestables) estarien a baix. Aquestes dimensions primàries s'agrupen per a donar lloc a dues dimensions més globals d'un nivell factorial superior, formant dues dimensions: dimensió acadèmica i no acadèmica. Aquestes dues dimensions estan situades en un nivell

entremig, que al mateix temps s'agrupen donant lloc a la dimensió general de l'autoconcepte.

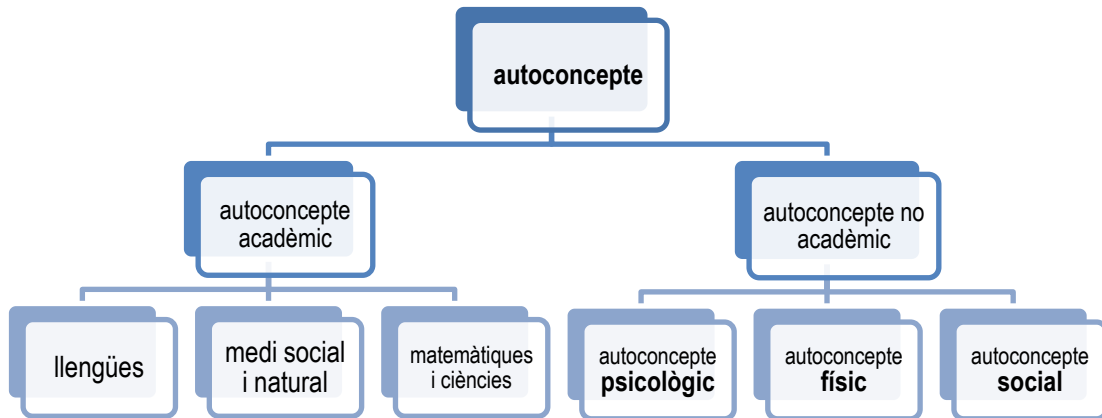


Figura 10. Dimensions de l'autoconcepte.
Font: Shavelson (1976).
La negreta és nostra.

14.4.3 Estable.

L'estabilitat es refereix a la possibilitat de canvi, de modificació dels diferents elements que configuren l'autoconcepte. Sembla lògic que les dimensions del primer nivell siguin les més inestables, per estar vinculades amb les experiències quotidianes, concretes. Això implica que un fracàs en una assignatura, en un moment donat pugui afectar a la dimensió específica, però és poc probable que es modifiqui l'autoconcepte general. Serien necessàries moltes repeticions incongruents amb l'autoconcepte general per a què aquest quedés afectat.

14.4.4 Après.

L'autoconcepte s'adquireix i modifica a través dels intercanvis i relacions personals. És un procés continu que no es completa mai, d'aquí la seva importància educativa.

La idea de Shavelson et al. (1976) és que els diferents nivells es van influenciant, de manera que la influència de cada component específic sobre la dimensió general de l'autoconcepte depèn del valor i importància que el subjecte assigni a cada dimensió.

D'aquest model es dedueix que podem tenir autoconceptes específics, uns més positius que altres, i el resultat últim, que és l'autoconcepte general, en cada subjecte serà el resultat d'uns autoconceptes parcials amb valoració diferent. Si un subjecte a la part de la seva vida a la que dóna més importància és a l'acadèmica, tot el que passi en aquest àmbit, per a bé o per a malament, influirà en el resultat del seu autoconcepte general.

La família és per això l'àmbit idoni per a que tots els seus membres creixin més i millor en l'autoestima. Allí ningú és més que ningú i cada "Tu" és estimat per sí mateix, amb completa independència de qui sigui el "Jo" que estima o resulta estimat per altre.

No podria ser d'altra manera si, com succeeix, cada família és per definició, un "nosaltres", on el "Jo" i el "Tu" assoleixen la cota més alta en autoestima. Si de veritat es pretén enfortir l'autoestima de les persones, el millor camí per a això és vigoritzar la família, el millor lloc on cada persona pot arribar a ser qui és, qui deu ser i vol ser, la millor persona possible.

Seguint Rosenberg (1965), Coopersmith (1967); Baumrind (1975) i Newman (1987), sembla ser que les actituds dels pares més convenients per al desenvolupament de l'autoestima en els fills poden sintetitzar-se en les següents:

- Acceptació incondicional dels fills.
- Implicació dels pares respecte a la persona del fill.
- Coherència personal i disposar d'un estil educatiu que estigui presidit per unes expectatives molt precises i estableixi uns límits molt clars.

Per a acabar aquest capítol i recollint el que s'havia dit al començament del mateix sobre la importància de l'autoconcepte i l'autoestima, emmarquem les següents paraules:

La família és el lloc a on sempre es torna en temps d'incertesa i de penúria per a retrobar-se i/o trobar l'autoestima perduda, precisament perquè allí –i només allí– cada persona és estimada simplement per ser qui és (Polaino-Lorente 2004).

15 Família actual

Abans d'entrar a definir i tractar aquest tema, ens agradaria exposar com d'alguna manera els fills veuen als seus pares o com és la seva visió de la família.

“Si yo estuviera más tiempo con mis padres todo cambiaría” aquest és el text d'un dibuix (el guanyador, en la modalitat de Secundària) que representa activitats en família. Aquest ha estat un concurs escolar, el primer, organitzat per la Comisión Nacional para la Racionalización de los Horarios en España i amb la col·laboració del Defensor del Menor, el Consejo Escolar, Concapa (Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos), ANPE (Sindicato Independiente de los Docentes de la Enseñanza Pública) i USO (Unión Sindical Obrera), s'ha volgut a través d'aquesta iniciativa, destacar com se senten els principals afectats.

En l'altra modalitat, Primària (6 a 12 anys), el títol del treball premiat fou *“La familia puzzle”* diu la notícia *“el alumno ha dado en el clavo: vivimos encajando trabajo, familia y ocio como si de un imposible puzzle se tratara, y en ocasiones lo hacemos sin ni siquiera conocer los deseos y las necesidades de nuestros hijos”*. El suplement del dimarts en el *“20 Minutos”* (22 de juny de 2010) diu: *“lo que demandan estos niños es pasar más tiempo con sus progenitores. Se lamentan de la ausencia que encuentran en casa a la hora de enfrentarse a las tareas diarias, preocupaciones y problemas, así como la falta de comunicación”*. Finalment acaba dient: *“sólo queda saber si la sociedad está dispuesta a cambiar y arriesgarse”*.

En aquest mateix suplement podem llegir: Un es conforma amb aquesta frase ja convertida en feta *“Lo que importa es la calidad, no la cantidad”* però *¿los pequeños están de acuerdo?* Sembla que no n'hi ha prou amb un minut molt intens. Demanen temps, més temps, per a estar amb els seus pares i compartir activitats: *“cine en familia, juegos, recuerdos, ... o alguna cosa tan básica com “más compañía”*.

Una vegada vista quina és la situació actual dels fills respecte als pares o quina és la visió que tenen els infants, estaríem ja en disposició d'entrar a considerar quin és el paper que juga la família en l'actualitat. En les properes línies anirem perfilant totes aquestes qüestions.

15.1 La formació de la família contemporània

Al llarg de la història hi ha hagut diversos tipus de família, formes d'articular en un grup persones unides per lligams de matrimoni i de parentiu, d'afinitat i de consanguinitat.

En l'etapa preindustrial predominava un tipus de família rural i extensa en la que vivien varies generacions: avis, pares i fills. Els llaços de sang eren els que els aglutinaven i donaven estatus i suport, consolidats pels rituals associats amb el matrimoni, el naixement i la mort.

Les famílies eren més nombroses que en l'època actual, tot i que la mortalitat era més elevada, no existia un control de la natalitat. Molts nens morien en néixer o en els primers anys de vida, i el part era la principal causa de mortalitat de la dona. L'esperança de vida era més baixa tant per a homes com per a dones.

La família era el context social més important, ja que a més a més del lloc de residència constituïa una unitat de producció. Es tractava d'una unitat econòmica autosuficient. Les famílies treballaven conjuntament i es prestaven ajut sense interferències dels governs, burocràcies o altres influències externes de tipus social i/o cultural. La família exercia funcions de benestar i de control social: no només criava i educava els fills, sinó que servia de taller i cuidava dels malalts i dels ancians.

Normalment els matrimonis es basaven en la propietat i en la terra, i l'interès de la família era més important que l'afecte entre els esposos. Els rols tradicionals de l'home i de la dona eren fixats i acceptats amb poques possibilitats de canvi. Homes i dones treballaven conjuntament tant a la casa com en el camp i els pares estaven íntimament involucrats en el dia a dia de la vida dels seus fills i eren responsables de l'educació moral.

Abans de 1800 eren poques les necessitats pròpies que es reconeixien a nens i adolescents. En les societats rurals els membres de la família eren tractats a partir dels set anys com petits adults dels que s'esperava que treballessin com tals, es reconeixia el treball infantil i es valorava el nen com algú que tenia una tasca important a realitzar. Els nens arribaven més tard que en l'actualitat a la pubertat i es casaven abans. La prolongada adolescència de les societats actuals, on els nois adopten els rols dels adults, era totalment desconeguda.

La industrialització va produir en les societats occidentals canvis importants en les famílies. Començà a generalitzar-se la família conjugal o nuclear. Un tipus de família composta pel matrimoni i els fills. El desnonament de la família patriarcal o extensa i la

generalització de la família nuclear no fou un procés brusc i ràpid. Depengué de molts factors i adquirí diverses característiques segons els diferents grups socials, cultures i països.

Amb la industrialització la societat es transformà, i la família i el matrimoni es contemplaren d'acord amb les noves idees. Es produí també la separació entre la llar i el lloc de treball, així aparegué una frontera més nítida entre l'espai públic i el privat. D'aquesta manera, s'anà observant la privacitat com un dels valors centrals que governen la vida de la família; la família s'idealitzà com un paradís emocional en el que la distància entre pares i fills era cada vegada més petita, al mateix temps que es revaloritzà la funció social de la dona com a esposa i com a mare.

La ideologia lliberal proclama el dret de l'individu a escollir al cònjuge, el lloc de residència i el grup de familiars amb el que un es vol relacionar. D'aquesta manera l'individualisme va produir una separació entre la família nuclear i el parentiu extens i l'exclusió de la llar dels que no tinguessin llaços de sang. La individualització de les relacions familiars va contribuir a alliberar als individus de les pressions familiars, però es produí també una separació entre generacions i, l'aïllament de les persones grans.

Per la seva banda, l'Estat va adquirir un protagonisme més gran de cara a la família. Primer a través del registre de naixements, defuncions i matrimonis i després, ajudant socialment i econòmicament als membres més necessitats.

15.2 El nen centre de la família i paternitat

Els anys cinquanta foren una època molt centrada en el nen. El retorn a models més tradicionals de família fou reforçada per estudis psicològics i sociològics. Així per exemple el sociòleg americà Talcott Parsons (1998) ressaltà la importància de la relació entre mare i fill. Insistí també en què la família era la institució més adequada per a donar i proporcionar afecte i companyia, tant en la relació matrimonial com en la socialització dels nens.

De tota manera l'educació es feu més permissiva, no en el sentit d'irresponsabilitat i de deixar fer tot allò que volguessin els fills, sinó en què es buscava el confort a tota costa i també atendre les mínimes necessitats, front la rigidesa i el sentit més estricte que exigia el protocol d'altres èpoques. La dels cinquanta fou l'època en la que es va dedicar més temps a estar amb els fills.

Com a reacció a les privacions de l'etapa bèl·lica, els marits de la postguerra consideraren la llar i la família com una font de seguretat i satisfacció. El matrimoni, els fills i la unió familiar eren considerats com la plenitud de la vida. El treball en un lloc secundari, estava en funció de poder oferir una llar càlida a la família. S'esperava un pare amb un estil més protector i igualitari; els pares devien ser més amistosos i oberts amb els seus fills, més democràtics, menys distants. Els nous pares havien de ser ajudants eficaços de les seves esposes, amb l'objectiu de desenvolupar plenament les capacitats intel·lectuals i psicològiques dels seus fills.

L'enfortiment de la família es pogué percebre també en la reorganització del moviment familiar. La creació en 1958 de la *Confederación de Organizaciones de Familia de la Comunidad Europea* (COFACE) suposà un relançament de la tasca d'aconseguir una política de família comú. Així en l'àmbit nacional, diversos països van promoure associacions familiars per a implicar als polítics en les qüestions d'interès per a les famílies. Per exemple a França surgí la *Union Nationale des Associations Familiales* (UNAF); en els Països Baixos *Dutch Family Council* o a Luxemburg *Actions Familiale et Populaire*. Aquestes organitzacions contribuïren al reconeixement de la necessitat de protecció d'aquesta institució per part dels governs. Aquesta aparent etapa d'esplendor amagava una realitat: el desnonament de la família. La crisi comença a apercebre's en la progressiva insatisfacció de la dona i en els nous papers dels homes i dels adolescents. Les expectatives d'amor, felicitat i una vida satisfactòria en la família canvien. El marit tracta d'oblidar les frustracions dedicant-se més i més al treball i va distanciant-se psicològicament de la seva família. El resultat no és només l'augment de mares infelices, sinó pares cada vegada més distants i inassequibles. Els fills resultaran atrapats enmig d'aquesta situació. L'intent de vitalitzar la família tradicional havia acabat. Les arrels culturals del nou canvi social enfortien l'auge de les tendències de la "modernitat": el racionalisme, el secularisme, l'individualisme i el materialisme.

Ja que històricament s'ha associat la família amb l'àmbit de la privacitat, sembla contradictòria la idea d'una intervenció de l'estat dins del cercle domèstic. Però s'observa en l'evolució històrica de la família contemporània una intervenció cada vegada més important de l'estat. En l'últim terç del segle XIX, la progressiva pèrdua de les funcions de la família (educativa, productiva) i la nova problemàtica social donà lloc a què alguns estats, com ja hem dit, començaren a adoptar mesures legals i econòmiques de recolzament a la família i més directament a dones i nens. Les mesures concretes de recolzament a la família tindran una manera diferent a cada país, però en general consistiran en una sèrie de recursos econòmics, serveis externs i permisos o excedències

laborals que facilitarien a les persones amb càrregues familiars un millor acompliment de les seves responsabilitats.

A Espanya, les primeres mesures legislatives de protecció a la família daten de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Aquestes mesures eren l'establiment de deduccions fiscals per matrimoni i fills en els impostos d'inquilinat i cèdules personals. Posteriorment, es van incloure prestacions estatals per fills a càrrec entre les famílies nombroses amb més de set fills i als funcionaris públics i assalariats amb baixos ingressos. Aquestes limitadíssimes prestacions foren suprimides poc després durant la II República.

Més endavant, els programes de maternitat es convertiren en el nucli del recolzament estatal a la família. Les línies polítiques generals establiren el caràcter universal i obligatori de les baixes maternals, a ampliar la seva durada i a establir compensacions monetàries proporcionals als salaris.

Els canvis introduïts en la família no es limiten a l'àmbit ideològic. La reducció del nombre de membres, l'augment del divorci, la monoparentalitat, la concepció fora del matrimoni, la cohabitació prematrimonial i una alta proporció de mares treballadores modificaren la realitat de la família i la dinàmica de la seva formació i dissolució. Així trobem famílies monoparentals, reconstituïdes, homosexuals, de fet, ampliades, etc

Per tant, no hi ha dubte que la família d'avui és més diversa que mai, ha canviat però tot i això continua essent la "norma ideal" per a la majoria de la gent. Es pot parlar d'una falta de models de referència, però la base natural sobre la que s'assenta la família li proporciona la força i la capacitat per a persistir a través del temps com autèntica alternativa de transmissió i de promoció social dels valors humans.

La crisi de la família com a institució desemboca, en el que es refereix a la condició femenina i la paternitat, en preocupacions centrades en la formació i la vida de l'individu com a subjecte. Segons el sociòleg francès Alain Touraine (2001), avui en dia parlaríem amb més freqüència dels efectes d'una família absent que dels efectes d'una família autoritària.

En les societats desenvolupades actuals la cultura exerceix una influència més important que mai, així també l'assoliment econòmic està donant pas a una importància cada vegada més gran a l'autorealització individual i a la qualitat de vida. Per tant la nova cultura ressalta l'individualisme, la promoció de la llibertat individual i l'autorealització per sobre de la responsabilitat, la solidaritat i l'obligació social. Totes aquestes condicions

estructurals i culturals de l'actualitat han determinat l'aparició d'un pluralisme extrem en el que junt amb la família basada en el matrimoni s'accepten diversos models de convivència, com ja hem esmentat més amunt, que es volen equiparar amb ella. Cada família haurà de donar resposta al conjunt de problemes als que ha de fer front.

Actualment, donades les circumstàncies socials, polítiques, econòmiques,... en definitiva de canvi, veiem que hi ha altres realitats familiar, on es donen moltes situacions familiars diferents i que no podem tancar els ulls davant d'aquesta nova situació en la que ens trobem dia a dia a les escoles. Per tant, s'han de contemplar les diverses realitats familiars en les què actualment es troben o es poden trobar els nostres nens i nenes.

Un dels trets més característics de les societats postindustrials és el descens de la nupcialitat, el descens també de la natalitat, degut entre d'altres factors a la incorporació de la dona al món laboral. La independència econòmica, la muller no ha de dependre de l'home, també ha estat un factor que ha permès que les dones puguin viure soles, tenir fills soles, etc.

Un altre dels factors que no podem obviar són les ruptures matrimonials, fenomen que està en ascens des de fa unes dècades. No és motiu del nostre estudi aprofundir en tots aquests aspectes, però sí que considerem que són necessaris per a poder-nos situar en la realitat actual.

Amb aquests nous plantejaments trobem diferents situacions familiars. Vazquez de Prada (2008) ens descriu diferents models de convivència que es volen equiparar a la família basada en el matrimoni.

15.2.1 Llars monoparentals

Les llars monoparentals són llars nuclears habitats per un adult, generalment la mare, amb els seus fills solters com a resultat de la separació i el divorci, la maternitat en solteria o la viduitat.

L'augment d'aquest tipus de llar és una conseqüència de l'elevat nombre de divorcis, l'emancipació i autonomia dels individus.

De tota manera s'ha de dir que la monoparentalitat no és un fenomen nou, ja que en èpoques anteriors la mort freqüent d'un dels pares donava lloc a l'existència d'aquests tipus de famílies. La diferència és que abans aquesta situació venia imposada per una realitat inevitable (marit o muller es quedaven viduus) i, ara les llars monoparentals són el resultat d'una decisió voluntària.

Els problemes que genera aquest tipus de llars són tant personals (sentiments de solitud, fracàs, reajustar les relacions amb els fills, la família, etc.) com legals (tràmits de separació, problemes de custòdia dels fills, pensions, etc.) i econòmics (descens d'ingressos, impagament de pensions).

15.2.2 Llars unipersonals

La majoria de llars unipersonals es componen d'ancians degut a l'esperança de vida més elevada. Les llars unipersonals formades per una sola persona són deguts també a l'emancipació juvenil o a la solteria com opció permanent. Però es comença a notar també els efectes de la separació o el divorci en aquest tipus de llars.

15.2.3 Unions de fet

Front al concepte de matrimoni com situació estable, i que és l'ideal col·lectiu de família, les noves formes de convivència sexual estan plantejant difícils reptes a juristes, psicòlegs i a la societat en general.

15.2.4 La cohabitació

La cohabitació s'ha convertit en una de les formes d'unió no tradicional en nombrosos països d'Europa.

Es caracteritza per una convivència més o menys estable, una autonomia de les parts en quant a drets i deures i la dissolució informal i lliure per voluntat d'un dels seus membres.

A l'hora de buscar parella, s'observen en la cohabitació els mateixos criteris per a buscar esposa: nivell social, formació cultural i tipus d'estudi i gustos personals. Moltes vegades la parella de fet és un pas previ al matrimoni.

Una de les principals conseqüències de la cohabitació és l'absència de fills. Sovint els pares pressionen per a que els joves que viuen en aquest tipus de situació, formalitzin la unió i acabin casant-se.

15.2.5 Famílies reconstituïdes

Es consideren famílies mixtes o reconstituïdes les formades per una parella en la que al menys un dels seus membres és divorciat, els fills d'aquest i en alguns casos els fills que aquesta parella tingui o pugui tenir en comú.

Aquest tipus de família són conseqüència del divorci, considerat no com un rebuig al matrimoni, sinó com alguna cosa normal i acceptable per a resoldre les tensions familiars.

Una de les característiques de les famílies reconstituïdes és la seva complexitat. El nen d'una d'aquestes famílies pot tenir dos pares biològics, dos padrastres, germans de sang, germanastres, mig germans, fins a vuit avis i innumbrables parents.

El llenguatge, d'altra banda, no ha evolucionat al mateix ritme i, no existeixen paraules per a designar els parents reconstituïts i, es parla per exemple de l'amic de la mare o l'amiga del pare.

Els problemes d'aquest tipus de família són principalment de tipus econòmic i de disciplina. Els fills de divorciats i de famílies reconstituïdes, en general, tenen més estrés i més problemes de conducta que els nens de famílies estables.

Històricament, les famílies reconstituïdes venien donades per la mort d'un dels pares, i per tant no es donava en la nova família el problema de l'existència de pares biològics, ni problemes de visites, obligacions econòmiques, anar d'una casa a una altra, etc.

Hem de dir també que no existeix una legislació que estipuli les normes respecte a la parentalitat, la qual cosa dóna lloc a conflictes entre els seus membres.

15.2.6 Nova família extensa

És la família que es forma quan molts divorciats tornen a casa dels seus pares. Es tracta d'un tipus de situació que es dóna principalment degut als sous precaris d'aquestes persones i als alts preus de la vivenda, entre altres.

Les conseqüències d'aquests canvis en la família ha estat dramàtica per aquells grups socials més febles (ancians, nens, malalts) que han perdut el recolzament que abans proporcionava la família o la comunitat de veïns, en altres casos.

D'una banda s'ha pogut veure la debilitació o la falta de valors que tradicionalment s'aprenien en la família, com l'hàbit de treball, l'estalvi, l'obediència o la lleialtat.

D'altra banda moltes de les funcions socials i econòmiques de la família s'han debilitat, però la societat no ha trobat un substitut satisfactori al paper psicològic de la família en tot allò que té a veure en proporcionar amor, autoestima i socialització.

15.3 La família avui

En Sociologia es considera "grup" a un conjunt de persones que interactuen regularment entre sí, de manera que entre els seus membres hi ha vincles reals de certa durada i consciència de pertànyer aquest col·lectiu. La família és un grup en el ple sentit sociològic del terme. La família és la comunitat per antonomàsia, la que més s'aproxima al concepte de grup. Però d'altra banda, la família és molt més que un grup de persones amb relacions primàries i comunitàries, és una estructura bàsica de l'ordre social, és una institució²³.

En aquest sentit, i seguint Taberner Guasp (2008), la institució familiar més estesa té les següents funcions bàsiques:

- a. Permet mantenir una relació sexual estable entre els cònjuges, amb el màxim reconeixement social.
- b. Reben els individus recolzament afectiu continuat.
- c. Es procreen o adopten nens legalment i amb aprovació social.
- d. Se'ls socialitza.
- e. Se'ls adscriu a una posició social de partida.
- f. S'atenen a les necessitats de manteniment i cura material dels membres de la família.

Hi ha molts condicionats que influeixen en l'estructura familiar; per exemple el nombre de generacions que conviuen en la llar familiar, o el grau de parentiu que es considera inclòs en la família. Aquest dos factors fan que es pugui distingir entre la família extensa (avis, tiets o cosins incorporats a la comunitat familiar) i la família nuclear (tendencialment només pares i fills).

²³ Per institució s'entén en Sociologia un conjunt de posicions, papers i normes, relacions sancionades, fixades socialment en torn a alguna necessitat o necessitats fonamentals de la vida social. La funció de les institucions és la satisfacció d'aquestes necessitats (Taberner Guasp, 2008).

No ha de confondre's, la família extensa, governada per un avi patriarca, amb la família nuclear ampliada, bastant freqüent a Espanya. Aquesta última es forma per la incorporació d'algun avi/àvia a la llar del seu fill o filla casats; però en aquesta família nuclear ampliada mana el matrimoni i no l'avi (Taberner Guasp, 2008).

Com ja hem dit abans en el capítol 12 "**Tipus de família**", actualment, el tipus de família que predomina a Espanya és la família nuclear que inclou els pares i els fills. I, encara que hagin incrementat la freqüència altres tipus, com les monoparentals, la nuclear segueix sent la predominant per ara. També han canviat el tipus de vincles que s'estableixen entre els membres de la família i les funcions que s'atribueixen a cadascun pel seu estatus i perquè les funcions de la família com un tot, canvien amb l'edat dels seus membres i el moment històric i social (López Larrosa, 2009).

Segons aquesta mateixa autora, la família es pot concebre de moltes maneres. En general, sigui quina sigui la definició que donem, hem de tenir present que inclourà algun d'aquests elements, si no tots:

- a) Els **membres** que la constitueixen: mare, pare, fills, avis, etc.
- b) Els **vincles**: consanguinis, legals, de mutu acord, etc.
- c) Les **funcions**: cura, manifestació d'afecte, preparació per a la vida adulta segons els paràmetres de la societat i la cultura a la que pertanyin, la preparació per a l'escola, etc.

Ningú no dubta que anem cap a un nou model de família que encara no sabem com serà, que potser no serà gaire diferent pel que fa a l'estructura, però sí que ho serà pel que fa a l'organització i el funcionament. La família ja ha canviat a causa dels canvis de costums i valors que la sotraguen i la desequilibren. Però la família continua essent encara el grup social més important en el desenvolupament de l'ésser humà i el principal responsable de l'equilibri personal. És a la llar on es troben les millors condicions per créixer i on millor poden ser atesos els aspectes fonamentals de la persona. És al sí de la família on aprenem les normes culturals pròpies del món en el qual hem de viure. És a la llar on s'assaja el procés de socialització. La teva família, els que estimes i t'estimen, són els qui et proporcionen el sentiment de seguretat necessari per continuar creixent, per conèixer-te i acceptar-te a tu mateix (Folch i Camarasa, 1994).

Segons Nardone (2003), la família és el sistema de relacions fonamentals afectives, present en totes les cultures, en el que el ser humà roman llarg temps, i no un temps qualsevol de la seva vida, sinó el format per les fases evolutives crucials (neonatal, infantil i adolescent).

Entre les múltiples interaccions²⁴ familiars que es produeixen (alimentar, protegir, mimar, instruir, renunciar, sacrificar-se, etc.), cada sistema familiar tendeix usualment a organitzar-se al voltant d'aquell que es revela més útil per al manteniment de la unitat familiar, a crear relacions permanents.

La família del segle XXI és diferent i els papers de pare i mare s'han trastocat no només per causa de l'alliberament de la dona.

Hi ha factors determinants del canvi:

- El desenvolupament de la societat industrial.
- La modificació de les mentalitats.
- L'autonomia de la parella a l'hora d'establir els seus compromisos.
- El control de la natalitat.
- L'alliberament dels costums.

Una família que reclama més llibertat i més benestar. Però que haurà de saber fer compatible la llibertat amb les responsabilitats d'educar (Camps, 2008).

Per a acabar aquest punt sobre la família, ens agradaria fer-ho amb les paraules de Tarsicio, fill dels Beats Luigi i María Beltrame Quattrocchi:

“Hemos aprendido a vivir mirando a nuestros padres, porque hemos descubierto qué es lo que da sentido y belleza a la vida. Nuestros padres decían con frecuencia que para tener una familia feliz no importan las cosas que se tienen, ni el dinero ni el éxito, sino las personas. La calidad de las personas es la que determina la calidad de la familia. De hecho el primer don que reciben los hijos son sus padres: si este don es raquítrico, raquítrica será también la familia... aunque se viva en una mansión y se viaje en un automóvil de lujo”. (Angelo Comastri, Arcipreste de la Basílica Papal de San Pedro en Vaticano).

²⁴ Una interacció és un acte comunicatiu entre dues o més persones que es desenvolupa en el present i pot ser breu; com a tota comunicació transmet ja sigui un contingut, ja sigui la manera en què els interlocutors entenen el vincle. Si una d'aquestes interaccions persisteix de forma redundat per molt de temps entre individus que viuen junts, es generen relacions duradores com la relació simètrica o la relació complementària (Bateson en *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*) (Nardone, Giannotti i Rocchi, 2003).

16 Família i conciliació

El tema de la conciliació família-treball no és un tema banal. De fet se'n parla en els mitjans de comunicació, en les converses informals amb la família, amb els amics, amb els companys i companyes de feina. És un tema actual i està present en les nostres vides. Per això, no podem passar-lo per alt i hi dediquem un espai a parlar-ne i a posar el tema sobre la taula.

Tot just ara es comença a pensar en l'objectiu de conciliar la vida familiar i laboral per tal de permetre que els pares o les mares puguin ser a casa quan el fills tornen de l'escola i no hagin de subrogar les seves obligacions.

La conciliació de la vida personal, laboral i familiar neix com un mecanisme davant una nova realitat social: fa falta fer compatible el treball amb la vida familiar com a resposta a la incorporació de la dona al mercat laboral. D'aquest compromís n'han de prendre part la família, l'empresa i la societat. S'entén per conciliació de vida familiar i laboral la introducció de mesures, com un sistema de permisos per raons familiars i de permís parental, d'atenció a la infantesa i a persones d'edat avançada i dependents, i la creació d'una estructura i organització de l'entorn laboral que faciliti als homes i a les dones la combinació del treball i de les responsabilitats familiars (Maganto, 2012).

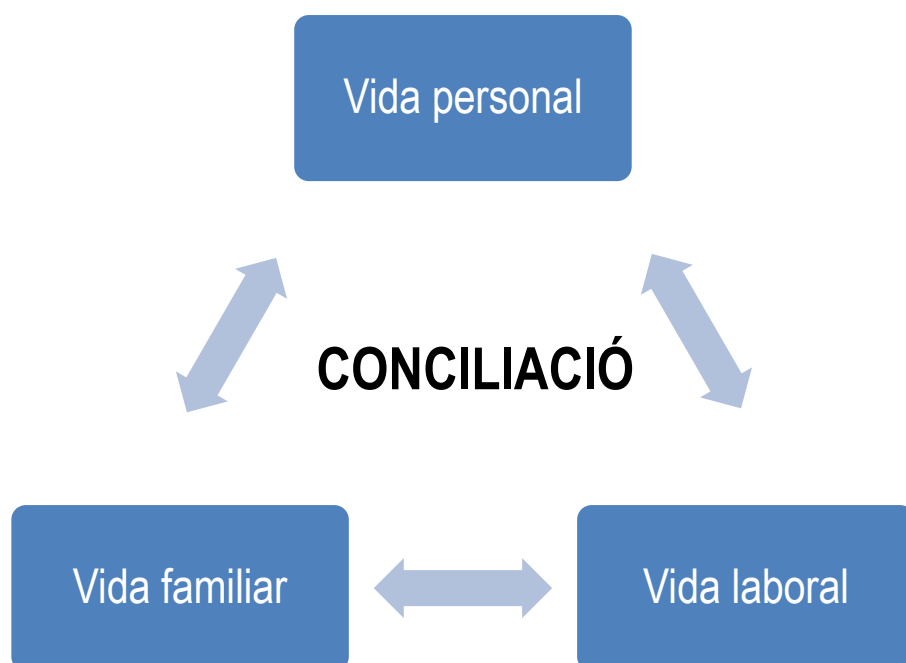


Figura 11. Els tres aspectes de la conciliació.
Font: Maganto (2012).

16.1 Àmbits de la conciliació

La conciliació és una realitat que afecta a tres aspectes fonamentals de la vida de les persones: la vida familiar, la vida personal i la vida laboral. A vegades, els interessos de les tres àrees entren en conflicte degut a una mala gestió del temps i a la falta d'estratègies de conciliació, això té com a conseqüència no arribar a cobrir de manera efectiva els objectius marcats en les diferents àrees. Aquí, en aquest punt és important considerar el concepte de projecte de vida. El projecte de vida està constituït per aquells objectius i metes que assenyalen en els diferents nivells de la nostra vida: familiar, laboral i personal (Maganto, 2012). Així si en el nostre projecte de vida tenim com a objectiu progressar en la professió i formar al mateix temps una família, s'ha de pensar en la manera de portar a terme ambdós objectius a la pràctica, de tal manera que cap de les dues àrees es vegi afectada.

16.1.1 L'àmbit familiar

L'àmbit familiar, és l'àrea que més gratificació ofereix. Dins el nucli familiar les persones se senten acceptades i estimades, simplement per ser elles mateixes. La influència que aquesta àrea té sobre la vida personal és molt gran, ja que com tantes vegades s'ha dit, els valors, la confiança i l'autoestima són eines que es forgen dins del nucli familiar.

En una família s'han de prendre moltes decisions per a què tots el membres puguin portar a terme una conciliació efectiva. El pare i la mare i també els fills, han de responsabilitzar-se de les tasques domèstiques, per a facilitar així la conciliació de les tres àrees: familiar, personal i laboral.

16.1.2 L'àmbit laboral

L'àmbit laboral, és la font principal de realització personal i de socialització. D'una banda el treball ofereix seguretat econòmica que permet desenvolupar-nos i créixer en l'àmbit familiar i laboral; d'altra banda produeix la satisfacció de fer alguna cosa per un mateix i per la societat, o fer alguna cosa que ens potenciï i desenvolupi com a persones. Incloure la vida laboral en el nostre projecte de vida significa prendre decisions importants per a la conciliació de les tres àrees.

16.1.3 L'àmbit personal

L'àmbit personal, és aquell que es necessita cuidar per tal de tenir una personalitat equilibrada. Dedicar temps a nosaltres mateixos i no només al treball i a la família, és imprescindible. És l'àmbit que és necessari prestar més atenció per a garantir el benestar personal.

Per a poder portar a terme aquest desenvolupament familiar, laboral i personal, són necessaris uns mecanismes que facilitin poder compaginar els tres àmbits. S'ha de comptar amb unes mesures d'una banda a nivell legislatiu i, d'altra banda s'ha de comptar amb mesures basades en el compromís de les empreses o administracions públiques. A més a més, de mesures que a nivell personal cada home o dona pot prendre per a conciliar la seva vida.

16.2 Legislació

La forma més idònia d'afrontar la conciliació és la que entén que treball i família no són incompatibles entre sí, sinó dos camps de desenvolupament humà que s'enriqueixen mútuament. És a dir, trobar aquell punt d'equilibri en el que totes dues funcions siguin plenament compatibles.

Fer això possible correspon a tothom. Les Administracions Públiques han de facilitar el context legal i els pressupostos necessaris per a recolzar a la família o a l'empresa conciliadora i familiarment responsable. La família d'altra banda, ha de reflexionar per a veure quina és la funció de cadascun dels seus membres, i cada persona ha de tenir clares la seva missió i les seves prioritats i per tant, actuar en conseqüència. Deixar de fer el rol de pare o mare, repercuteix negativament en tota la família. La família és una escola en la que es desenvolupen les competències més necessàries per a viure i desenvolupar una professió.

A nivell legislatiu hi ha dues lleis que influeixen directament sobre la conciliació:

- La Ley 39/1999, de 5 de novembre, *para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*.

En aquesta llei, es reconeix el dret a la conciliació de la vida laboral, familiar i personal, així com fomentar la corresponsabilitat entre dones i homes.

“Los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral se reconocerán a los trabajadores y las trabajadoras en la forma que fomenten la asunción equilibrada de las responsabilidades familiares, evitando toda discriminación basada en su ejercicio.”

Título IV. Capítulo II. Artículo 44.1.

- La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de març, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*.

En aquesta segona llei, la millora més destacable és la referida a la baixa per paternitat.

“Para contribuir a un reparto más equilibrado de las responsabilidades familiares, se reconoce a los padres el derecho a un permiso y una prestación por paternidad, en los términos previstos en la normativa laboral de la Seguridad Social.”

Título IV. Capítulo III. Artículo 45.1.

Com hem dit abans, a més de les mesures a nivell legislatiu, n'hi ha d'altres basades en el compromís de les empreses o administracions públiques. Les mesures que adoptin tindran com a conseqüència la millora en la qualitat de vida de les persones, una major satisfacció laboral amb els beneficis que això comporta tant de motivació com de productivitat.

No entrarem en molta més profunditat sobre aquest tema, ja que creiem que per al nostre estudi ha estat suficient amb el s'ha exposat; però si que volem acabar aquest punt indicant algunes de les mesures que algunes empreses ofereixen als seus treballadors i treballadores. Aquestes mesures estan dins els *Plans de conciliació*, i algunes d'aquestes mesures són:

- **Flexibilitat d'horaris.** Permeten que el treballador o la treballadora pugui complir amb les tasques laborals amb un alt grau de flexibilitat d'horaris, de manera que disposi de més marge per a poder organitzar els temps que assigna a la vida laboral, personal i familiar.
- **Flexibilitat en el lloc de treball.** Això significa que no ha de realitzar-se tot el treball en el mateix lloc físic, sinó que existeix una flexibilitat en relació al lloc en el que es desenvolupa el treball.

- **Ajudes i serveis que ajudin a la conciliació.** Es refereixen a pràctiques per les quals les empreses faciliten als seus treballadors i treballadores una sèrie d'ajudes i/o serveis que propicien la conciliació.

Aquestes mesures no només beneficien als treballadors i treballadores, sinó que també són beneficioses per a l'empresa. Entre els beneficis per posar algun exemple són: millora del clima laboral, augment de la satisfacció personal, disminució de l'estrès i dels conflictes laborals, a més a més de la millora de la imatge de l'empresa, etc.

16.3 Corresponsabilitat familiar

La conciliació no és possible sense posar unes bases per a que es porti a terme. Maganto ens diu que un dels pilars essencials de la conciliació és la **corresponsabilitat familiar**²⁵. Per moltes mesures de conciliació que s'estableixin i, a les homes i dones puguin acollir-se, no serveixen de res sense el desig i la voluntat d'exercir la corresponsabilitat familiar en tots els àmbits de la vida.

Al parlar de la corresponsabilitat familiar "es fa referència als patrons de comportament i a les interaccions que intervenen en el repartiment, la distribució i el consens al voltant dels rols i tasques familiars entre els membres de la família" (Maganto, 2012: 175). Aquesta corresponsabilitat segons Maganto i Bartau no només es centra en els pares i mares, sinó que inevitablement afecta i té en compte a tots els membres que conviuen junts (Maganto i Bartau, 2004).

²⁵ La corresponsabilitat familiar "és aplicable no només a la família, sinó a qualsevol grup de convivència amb vincles més o menys estables" (2012: 167).

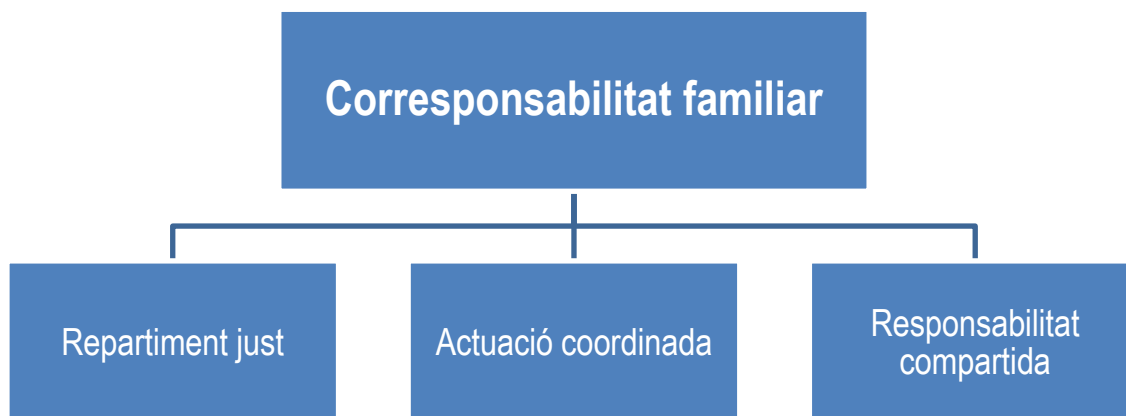


Figura 12. Dimensions de la coresponsabilitat familiar.
Font: Maganto (2012).

16.3.1 Repartiment just

El repartiment just, fa referència a la distribució de les tasques entre els membres de la família; implica prendre en consideració les característiques de cada persona tenint en compte l'edat, personalitat, habilitats, capacitats, etc. Per a realitzar un repartiment de les tasques, és possible que s'hagi de portar a terme un procés de negociació, assegurar-se que totes les tasques estan cobertes i al mateix temps evitar que es carregui massa a un dels membres de la família.

16.3.2 Actuació coordinada

L'actuació coordinada, fa referència a que la participació de cada persona ha d'estar convenientment coordinada amb la dels altres, per a què es porti a terme el treball familiar d'una manera satisfactòria.

16.3.3 Responsabilitat compartida

La responsabilitat compartida, fa referència a la necessitat d'assumir que el treball familiar pertany a tots els membres de la família. Això implica que complir o no la feina de cadascú afavoreix o perjudica a tots els membres de la família.

Aquest, com tots els aprenentatges s'inicia en la família; per això, l'aprenentatge de la corresponsabilitat familiar és un dels pilars de la conciliació (Maganto, 2012).

Històricament els homes s'han desenvolupat més en l'àmbit laboral i personal, mentre que les dones han tingut més dificultats per a desenvolupar-se més enllà de l'àmbit familiar. Les dones s'han incorporat al mercat laboral sense deixar de tenir cura de les seves famílies, d'aquesta manera queda pendent tenir cura de l'àmbit personal per a poder desenvolupar-se plenament.

També històricament, en el model familiar tradicional, era l'home l'encarregat de tenir un treball remunerat amb el que mantenia la família; la dona era la responsable de la cura dels fills i de les persones grans, com també de realitzar les tasques domèstiques. Aquest model s'ha transmès de generació en generació i amb alguns matisos s'ha mantingut fins els nostres dies. Els temps han canviat, i la incorporació de la dona al món laboral és una realitat. En canvi la incorporació dels homes a l'àmbit domèstic i familiar no s'ha donat de la mateixa manera, això és degut d'alguna manera a què el model tradicional continua influïent en la vida de les persones.

Tant abans com ara, el fet de néixer home o dona ha suposat i suposa un fort condicionant en les nostres vides. Homes i dones som diferents biològicament i això al llarg de la història ha portat una sèrie de diferències innegables, preguntant-nos fins a quin punt aquestes diferències influeixen en la realitat social.

Sense fer un anàlisi profund del tema, ja que no és objecte del nostre estudi, aclarirem alguns conceptes que no per actuals, moltes vegades són erronis.

Sexe, ens parla de les diferències corporals entre éssers de l'espècie humana.

Gènere, fa referència al valor cultural que cada societat atorga a aquestes diferències, per a traduir-les en distincions significatives entre homes i dones.

Rol de gènere, conjunt de conductes, actituds, pensaments i emocions atribuïdes a homes i dones.

Estereotips de gènere, és la percepció subjectiva que tenen homes i dones sobre com són i com han de ser. Els estereotips són idees moltes vegades simples i moltes vegades equivocades que són assumides i compartides per gran part de la població i que ens porten a falses creences.

Masculinitat i feminitat, són estereotips erronis propis de cada societat i context cultural, que porten a atribucions del que es considera que és ser home o dona (Maganto, 2012).

Tenint en compte els canvis importants que s'han produït en el món del treball com en els models familiars, s'observa que la dona entra en el mercat laboral i comença a introduir-se en àmbits tradicionalment considerats masculins. L'home, per la seva banda diríem que entra també en el treball familiar i en moltes ocasions són tots dos membres els que contribueixen a la provisió i manteniment de la família. En certa manera les coses estan canviant no a tot arreu igual; ni en tots els grups socials, ni en totes les cultures aquests canvis es donen de la mateixa manera, però cada vegada són més els homes i les dones que no segueixen els estereotips tradicionals de la masculinitat i feminitat. En aquest sentit, els nens i nenes, els joves creuen que existeixen altres maneres de ser diferents als tradicionals. En aquest procés d'aprenentatge intervenen els **agents socialitzadors** que són els encarregats de transmetre una cultura social a través de la transmissió de valors i formes d'entendre la societat. Els principals agents socialitzadors en la nostra cultura són la família, l'escola i els mitjans de comunicació.

16.4 Agents socialitzadors

16.4.1 La família

La família, és el lloc idoni per a educar el comportament dels petits i, es realitza tal i com exigeixen els rols de gènere que cada societat manté. L'aprenentatge de la identitat de gènere es realitza a través de l'observació repetida de persones significatives, dels reforços positius i negatius.

Així doncs, la família és el primer i més important agent de socialització. Allí on s'aprenen les primeres normes de convivència, les creences, actituds, valors, normes i prejudicis que configuren la personalitat dels joves. També s'aprèn a construir vincles entre els membres de la família i es desenvolupa la idea de com exercir els rols familiars i laborals. És en l'entorn familiar on s'assenten les bases per a funcionar en el futur.

16.4.2 L'escola

De la mateixa manera que passa amb la família, l'escola té una gran incidència en la vida de cada ésser humà i per tant en la seva manera de ser i actuar. És l'encarregada de transmetre les pautes culturals pròpies de cada societat.

El currículum educatiu inclou no només els aprenentatges acadèmics sinó també els models de pensament, de comportament, els rols social i les expectatives de futur. A través del que es denomina currículum ocult es transmeten altres normes implícites, valors i creences que estan presents en tota intervenció educativa.

16.4.3 Els mitjans de comunicació

La premsa, la ràdio, la televisió, i sobretot Internet són poderosíssims instruments d'informació, però també de formació, amb una incidència molt forta en idees, costums i comportaments de les persones. Internet exerceix molta influència en el procés de socialització dels nois i noies. Tot i que es pugui pensar que tant nens com nenes accedeixen a la xarxa de manera semblant, aquesta idea no és certa. Les dones fan un ús significativament menor de la xarxa, això suposa desenvolupar un menor nivell en quan a les habilitats tecnològiques. Actualment ha sorgit un nou terme conegut com a *bretxa digital de gènere*, que fa referència a la diferència percentual entre el nombre d'homes i dones que accedeixen a Internet (Gil, 2009).

És una necessitat prendre's seriosament les polítiques de conciliació de l'horari laboral i familiar. Tenim un règim laboral que fa impossible estar amb els fills quan arriben de l'escola, qüestió que està resolta en altres països europeus on a les cinc de la tarda tothom és a casa. La televisió pública de Suècia, per posar un exemple, només està autoritzada a fer programes infantils entre les sis i les vuit de la tarda, que és quan se suposa que els pares i fills poden veure la televisió junts.

La causa més important de l'absència de conciliació és que s'ha deixat de valorar la família com a tal, pensant que pot ser substituïda per associacions familiars o per l'escola. La família té per alguns un valor relatiu, per això se l'ajuda poc.

La relació entre el treball i la família s'ha portat a terme de diferents maneres al llarg de la història. Cinc són, els models de conciliació (Chinchilla, 2007).

- El **primer** tingué lloc en l'època agrícola. Les dones carregaven els fills i feien els treballs del camp, mentre el pare caçava, estava a la guerra o amb els amics. Tot el pes queia sobre les dones.
- El **segon** model aparegué amb l'arribada de l'època industrial. Els homes començaren a sortir a treballar fora de casa i la mare es quedava a la llar. Això fou habitual en l'Espanya dels anys setanta del segle passat.

- Un **tercer** model de conciliació és el que s'està imposant cada vegada més: tots dos, pare i mare surten a treballar fora i la llar queda buida per la necessitat de portar dos sous a casa i perquè la dona vol desenvolupar-se professionalment.
- Un **quart** model, propugna que el pare s'involucri en les tasques domèstiques, alternativa que no està dotada de mitjans per a la seva aplicació.
- Un **cinquè** model: el de la llibertat d'elecció que proposa Chinchilla. Aquesta alternativa té en compte que cada família té un perfil i unes preferències i, a més a més passa per moments i necessitats diferents en les diferents etapes de la seva vida. Cada casa és un món i, el context legal, social i empresarial deurien facilitar que cada família ho solucionés tal i com els seus membres decidiren. El repte està en tenir temps i energia per a cuidar, relacionar i parlar amb els altres membres de la família.

La dificultat de conciliar és un tema que ha afectat en primer lloc a les dones. Es troben amb moltes dificultats per a poder treballar i cuidar al mateix temps de la família. Promoure l'equilibri entre treball i família, és primordial ja que sinó és així, hi ha grans repercussions en els àmbits personal, familiar, professional i social. Quan hi ha conflictes els problemes que s'originen en el treball porten a una tensió que passa a la família i es tradueix en menys quantitat i qualitat de temps a casa.

Aprendre a conciliar treball i família comença molt aviat: som fills, germans,... i hem d'aconseguir temps per a portar a terme tots els rols conciliant tots els àmbits. Al mateix temps som membres d'una comunitat i també hem de trobar temps per a ella.

Conciliar família i treball per què tots dos contribueixin a l'èxit personal, és un repte difícil moltes vegades d'assolir. El quid de la qüestió està en no perdre mai de vista la missió personal i les prioritats quan es van solucionant dia a dia els problemes puntuals que es presenten. D'aquesta manera família i treball no són incompatibles, sinó que es reforcen l'un a l'altre. El problema sorgeix quan es prioritza de manera incorrecta i un àmbit acaba perjudicant a l'altre. *"Integrarlos de manera adecuada en nuestro interior nos ordena y centra"* (2007: 167). Moltes vegades oblidem que és la llar el refugi on tothom desitja arribar per a descansar perquè és on tenim confort, seguretat i amor.

Chinchilla diu: *"conciliar trabajo y familia implica mucho más que ajustar horarios: supone conciliar nuestra propia vida"* (2007: 175). Però això tot dependrà de la importància que se li doni a la família i al treball. Conciliar treball i família requereix un projecte familiar conseqüència de dos projectes (el del pare i el de la mare) personals previs. És necessari

partir de la base que un ha de conciliar primer amb ell mateix i després amb la família. No es pot conciliar treball i família si abans no es parteix de la unitat personal, tenint en compte que és necessari disposar de temps suficient per a atendre a la família. Si un està a gust amb ell mateix, totes dues realitats –treball i família- se'n beneficiaran mútuament.

L'educació dels fills no acaba mai. Veuen, jutgen, imiten, aprenen per osmosis, per això és tan important la coherència. Si veuen que els pares viuen contents tot i les dificultats, seran més optimistes davant la vida i aquesta actitud positiva els ajudarà a superar les contrarietats. Els nens necessiten temps, amor, tendresa i també exigència. Necessiten que se'ls estimi per qui són.

Que els pares no estiguin a casa quan els nens arriben de l'escola ha donat lloc a la generació dels nens "de la clau"; són nens que estan educats per la televisió, els cangurs o els jocs d'ordinador. No en tenen prou en tenir els pares el cap de setmana. En estar sols no comparteixen amb ningú; els pares no estan presents per a compartir, negociar, delegar, escoltar i els nens es queden a mig desenvolupament degut a la gran presència d'objectes materials. Es tornen cada vegada més egocèntrics i materialistes. La falta d'educació del caràcter augmenta el risc de caure en el fracàs escolar.

S'estan portant a terme alguns programes per tal que sigui possible la conciliació família-treball. Alguns d'aquests programes destaquen la importància d'implicar els joves ja que aquest són el futur de la societat i per a ells s'ha de preparar el futur cadascú des d'on li correspongui.

16.5 Programa Concilia en tu vida

Juana María Maganto (2012), diu que actualment impera la necessitat que les persones prenguem totes les estratègies possibles de conciliació per a poder desenvolupar una vida plena. Moltes vegades entrem en una xarxa de responsabilitats que afecten negativament la nostra capacitat de gestionar el temps, cuidar les relacions i, en definitiva diu, de ser feliços. Presenta Maganto, el *Programa Concilia en tu vida*, on la clau d'aquest és la conciliació "entesa com una eina fonamental per a poder abastar els diferents àmbits de la nostra vida sense haver de renunciar a cap d'ells" (2012: 17).

L'origen d'aquest programa es troba fonamentalment en tres idees:

1. Sorgeix com a complement i continuació del Programa COFAMI (Corresponsabilidad Familiar), (Maganto i Bartau, 2004), programa dirigit a pares i mares que volen fomentar i millorar la col·laboració i la responsabilitat dels fills i

filles en el treball i la vida familiar. Tot i que el programa anava dirigit a pares i mares, era important traslladar els continguts del mateix als joves, ja que són ells els que formaran part de la població del futur i seran ells els encarregats de generar els canvis necessaris per a formar una societat igualitària.

2. La urgència de desenvolupar un programa d'intervenció formatiu, com a clau de la conciliació familiar i laboral entre els joves i adolescents, ja que tot i tenir una percepció bastant igualitària del treball familiar, continuen reproduint idees i rols tradicionals i poc igualitaris.
3. Per últim, aquest programa es planteja amb la intenció de recolzar els nous programes i línies d'actuació europees per al desenvolupament de la conciliació de la vida familiar i laboral, així com per a la igualtat de gènere.

L'objectiu d'aquest programa és “ampliar o adquirir informació sobre la conciliació, desenvolupar habilitats i destreses per a aconseguir-lo, facilitar la presa de decisions per a realitzar canvis i aconseguir major grau de sentiment d'autocompetència i control sobre la pròpia vida” (2012: 20).

Aquest programa, va dirigit als joves i adolescents que vulguin reflexionar sobre la necessitat de promoure un canvi social en la mentalitat de les persones, un canvi relacionat amb la capacitat de conciliar les diferents responsabilitats acadèmiques o laborals, sense desatendre ni a la família ni al propi desenvolupament personal. Va dirigit en definitiva a totes aquelles persones que se senten obligades a renunciar a algun dels àmbits de la seva vida: el treball, els estudis, el treball familiar, la compatibilitat d'aquests àmbits amb l'oci i el temps lliure, la família, la parella,...

Per acabar aquest apartat voldríem recordar a mode de resum els tres punt que creiem fonamentals per a que es dugui a terme la conciliació família-treball:

- Flexibilitat d'horaris.
- Flexibilitat en el lloc de treball.
- Ajudes i serveis que ajudin a la conciliació.

17 Funcions bàsiques de la família

Tenint com a referència Gervilla (2008), direm que encara que la família nuclear sigui la més freqüent en la societat occidental, l'organització actual de les famílies és molt variada. Junt a la presència de funcions tradicionals en la distribució de les actuacions dins de la família, cura dels fills, tasques domèstiques, s'evidencien canvis substancials en els últims temps, amb característiques i ubicacions socials de signe diferent.

La importància de les funcions familiars radica en la manera en què responen a algunes de les necessitats humanes fonamentals tant individuals com col·lectives:

- Necessitat d'**amor i seguretat** emocional. Idealment la família ofereix calidesa, lleialtat, preocupació pels altres, voluntat de sacrifici en benefici dels altres membres.
- Necessitat de **regular el comportament sexual**. Totes les societats posen límits al comportament sexual dels seus membres.
- Necessitat de **produir noves generacions**. A la vegada la família satisfà la necessitat de socialitzar els seus fills.
- Necessitat de **protegir als joves i a les persones amb discapacitat**.
- Necessitat de **situar a les persones en un ordre social**. Inclús en les societats que més defensen la igualtat d'oportunitats i la mobilitat social, els estatus que la gent adquireix inclosa la identitat nacional, ètnica, racial, religiosa, de classe i de comunitat, deriven àmpliament de la pertinença a una família.

Segons la resposta de l'ambient familiar a les necessitats dels fills, Cataldo (1991), establí quatre gran funcions

- a) **Funcions relacionades amb la cura, manteniment i protecció dels fills**. Aquestes funcions comencen en l'època prenatal; són drets bàsics del nen que s'han de portar a terme en família o en cas de falta de garantia la societat té l'obligació d'oferir programes de benestar infantil i familiar.
- b) **Socialització del nen en relació amb els valors i rols adoptats per la família**. S'espera que drets i responsabilitats, normes culturals d'una família es transmetin als seus membres més joves a través de la família i l'escola.

- c) **Recolzar i controlar el desenvolupament del nen com alumne i oferir-li preparació per a l'escolarització.** Els pares ajuden a adquirir durant la infantesa diverses actituds, capacitats, coneixements, hàbits; els pares informen i orienten en els llargs períodes d'escolaritat de manera diferent segons l'etapa educativa i contribueixen a la continuïtat educativa.
- d) **Les famílies són un factor fonamental en els processos d'arribar a ser persona emocionalment sana.** El desenvolupament d'un estil personal i únic no pot donar-se per suposat, és necessari desenvolupar qualitats humanes i actituds amb sentit dins la cultura. Els pares ajuden als seus fills a aprendre valors, actituds i informació per a mantenir la seva cultura i el seu estil de vida.

Estaríem d'acord amb Camps (2008) quan diu que per més que la família hagi canviat i que tinguem tants models diferents de família, aquesta segueix tenint sentit com l'espai de protecció i d'afectivitat, el nucli on la persona trobarà sempre suport, consol i amor. O també quan llegim, el clima familiar té més importància per a la formació del nen que tot el que li puguin ensenyar fora.

Nosaltres ens reafirmem amb Folch i Camarasa (1994) quan diu que cal tenir ben clar que és als pares a qui correspon ser els primers i més importants educadors dels fills. Per tant, fent nostra aquesta frase anterior, direm que l'infant necessita un pare i una mare a qui pugui copiar i amb qui pugui identificar-se, amb qui pugui establir un diàleg enriquidor i personalitzat. La manca de pares, els pares absents, desatents, cansats, malalts o amb problemes personals no permeten la construcció de la personalitat i, per tant, l'afirmació del jo. Les figures del pare i de la mare són patrons organitzadors que guien l'estructuració personal del fill i sense les quals la persona no es fa, o es fa malament.

La família té en principi moltes possibilitats educatives perquè l'àmbit familiar és un entorn d'afecte que protegeix els fills fins la majoria d'edat Castillo (1986). En aquest àmbit satisfan les necessitats bàsiques de ser ells mateixos, en quan que són acceptats pel que són i no pel que valen o fan; d'estar a soles amb un mateix (intimitat); d'utilitzar les seves capacitats i cultivar els seus interessos; de tenir èxit en algun aspecte de la seva vida; de relacionar-se amb els altres; d'estimar i ser estimats. A la família s'aprèn a estimar i a conviure; s'adquireixen criteris morals i pautes de conducta per a regir la seva pròpia vida. I continua dient més endavant, que la família és l'àmbit que la natura ofereix per a que la persona pugui viure d'acord amb la seva dignitat i les seves necessitats fonamentals.

La influència de la família té especial repercussió en edats primerenques, ja que el nen és més receptiu i emmotllable. A més a més, la influència familiar és pràcticament l'única que rep (o al menys la principal) i en un règim de convivència continua o quasi continua (a diferència del que passa en el centre educatiu on l'exemple i la convivència són discontinus). En aquests anys el nen elabora els patrons de conducta i arriba a l'escola amb una sèrie d'hàbits i coneixements que són resultat de les experiències viscudes a la llar.

Dels avatars familiars, l'atenció-tracte que es dispensa als nens i la bona o conflictiva relació entre els cònjuges es deriven conseqüències per a la socialització primària, constatables estadísticament, que incideixen en el rendiment escolar dels fills. Els "nens problema" solen tenir a les seves espatlles històries familiars problemàtiques, un dèficit inusual de socialització primària o una mala orientació d'aquesta. Una àmplia base de dades permet afirmar que el més important per a una socialització primària satisfactòria en el sí de la família, és la creació de vincles estables del nen amb un adult, afectivament satisfactoris, amb una dedicació de temps i cura suficient i procediments raonables. Aquestes condicions es donen amb més facilitat en famílies biparentals harmòniques i estables (Taberner Guasp, 2008).

L'estreta relació que existeix entre viure com persona i viure en família explica que la família continuï estant en el fons de tots els problemes de la vida i de l'educació.

Les aportacions més importants de les famílies al desenvolupament dels fills poden agrupar-se en dos grans categories, Beltrán (1995).

- Les orientades al ple desenvolupament de la personalitat infantil.
- Les que pretenen l'adaptació dels nens a la vida social.

I que, sigui quin sigui el tipus de família, aquestes contribucions es produeixen en algun moment de la vida del nen i, quan això succeeix amb signe positiu, es converteix en una persona ben adaptada. En cas contrari, es produeixen adaptacions personals i socials negatives.

Dos aspectes que a nosaltres ens semblen fonamentals per a l'educació sana dels fills, són per una banda l'afectivitat que proporcionen els pares en aquest llarg procés de creixement i d'altra banda els límits que aquests mateixos pares han d'imposar en els seus fills. Per a proporcionar afectivitat és important que es generi una bona relació amb els nens i al mateix temps diàleg, que senti que ell importa en el sí de la família. Però això d'altra banda, no treu que s'ha de ser capaç d'imposar els límits necessaris quan cal.

Aquí ja no ens extenem més ja que en el punt 17.2 es tracta d'una manera més exhaustiva el tema dels límits amb els fills.

L'amor genera confiança, que és l'ingredient més important per aconseguir que les relacions funcionin en la família i amb els fills. Aquest procés que comença en les famílies, repercutirà en un futur en les empreses i en la societat. Sense uns nivells bàsics de confiança els matrimonis es trenquen i les famílies es descomposen. La confiança uneix i fa forta a les persones. La confiança, com l'amistat i l'amor, són el nexce que ho uneix tot, cohesiona i ordena.

17.1 Afectivitat

René Spitz (1945) juntament amb Tinbergen, constataren en les seves investigacions que la privació de l'entorn afectiu deté el desenvolupament dels éssers vius ja que aquests, tenen necessitat d'establir un vincle afectiu per a assolir la plenitud. A partir dels anys 40, Mary Ainsworth (1967), sostingué que la figura del vincle afectiu actua com una base que proporciona seguretat per a l'exploració del món físic i social del nen. La figura del vincle afectiu (mare, pare, o qualsevol persona que s'ocupi amb regularitat del nen) a més a més de tenir una funció de protecció, permet la posada en marxa d'un estil de desenvolupament emocional i indueix cap a un millor aprenentatge. Després de les observacions experimentals que realitzà, va descriure quatre tipus de relació de vincle afectiu: protector, d'evitació, ambivalent i desorganitzat.

El vincle afectiu **protector**, el que es dóna de forma més freqüent, és el que mostra un nen, que en obtenir seguretat gràcies a la presència d'una persona amb la que està familiaritzat, no dubta en allunyar-se de la mare per a explorar el seu món i tornar després per a compartir els seus descobriments.

El vincle d'**evitació**, revela que el nen en presència de la mare juga i explora però no comparteix. Quan la mare desapareix, és difícil de consolar i quan torna, no es dirigeix a ella.

El vincle afectiu de caràcter **ambivalent**, mostra un nen poc donat a l'exploració mentre la mare és present. S'angoixa quan aquesta desapareix i inclús quan torna és difícil de consolar.

El vincle afectiu **desorganitzat**, mostra els nens que no han pogut elaborar estratègies de comportament que els permetin tranquil·litzar-se. No saben utilitzar la mare com base de seguretat.

Un nen amb un vincle afectiu protector, es desenvolupa millor i té una major resiliència, ja que, ha adquirit un comportament de seducció capaç d'entendre als adults i transformar-los en base de seguretat. Els nens amb vincles afectius d'evitació mantenen a distància als responsables que estarien disposats a ocupar-se d'ells. En quan als vincles afectius de tipus ambivalent i desorganitzat, els adults es deslliguen d'ells, ja que són nens molt difícils.

Però la persona no és només un subjecte que reacciona a estímuls externs d'una manera predecible i momentània. Sierra (2008) diu que la intimitat és una caixa de ressonància que guarda a la memòria, no només els estímuls que venen de fora, sinó també les vibracions subjectives generades per aquests. A cada estímul aplicat sobre el subjecte, l'afectivitat el distingeix amb color i relleus propis; són les emocions, els afectes, els sentiments, les passions,... els marcadors de memòria amb els quals la persona emmagatzema les seves experiències vitals. Bona part del to afectiu²⁶ dependrà per tant, de totes aquelles experiències afectives que celosament guardades en la intimitat de la persona va estructurant una subjectivitat de la qual emanen els actes humans, no en general sinó com a persona en particular.

Així, els trastorns del to afectiu, que en l'edat adulta poden ser passatgers i de fàcil resolució, en la infantesa, quan amb prou feines s'estructura l'esfera afectiva, poden donar lloc a lesions permanents i allò que semblava un símptoma passatger en la infantesa, podria ser l'inici d'un greu transtron que li ocuparia la resta de la vida.

Per això, no ens cansarem de repetir que tots els nens es desenvolupen en estructures afectives i socials que difereixen en funció de les cultures, però sigui quina sigui la cultura, tots els nens necessiten trobar al seu voltant una estructura estable i diferenciada que els ofereixi un marc de desenvolupament.

Els criteris de vida, els models que el nen i la nena reben, són fonamentalment els que venen del model familiar. Sierra (2008), dóna unes pautes a tenir en compte a l'hora de ciudar els estats afectius dels nens, uns *remeis* que ajudaran a què els nens i les nenes

²⁶ Segons Álvaro Sierra, el to afectiu és una suma de les emocions, dels afectes, els sentiments i les passions que en un moment determinat embarguen una persona.

tinguin un to afectiu alt i que els ajudin a assolir un desenvolupament positiu de la seva maduració. Diu:

- Que els pares tinguin un to afectiu de signe positiu. Els nens assumeixen pasivament el to afectiu de l'entorn i més concretament el de les persones que tenen sobre ells autoritat, els pares.
- Que els pares i educadors propossin als nens ídols i personatges de gran to humà, que aconseguixen allò pel que lluiten. I puntualitza, preferiblement que siguin trets de la vida real.
- Que als nens se'ls estimuli adequadament i sempre d'acord amb les seves condicions personals; sobretot ressaltant qualitats.
- Que al nen frustrat, humiliat o limitat en les seves possibilitats se l'ajudi a sortir de sí mateix, per no facilitar el victimisme i fer-li veure que a vegades el dolor dels altres és més gran que el d'ell.
- Que els nens aprenguin a gaudir de les coses senzilles i naturals, aprenent a meravellar-se de totes les coses boniques que l'envolten.
- Que els nens gaudeixin permanentment de la seva infantesa, que visquin la vida pròpia de la seva edat.
- Que es respecti la sexualitat dels nens, conreant en ells un pudor sa.
- Que els nens no estiguin ociosos, ajudant-los a desenvolupar iniciatives, gestionar recursos, a mantenir viva la imaginació.
- Que la televisió no interfereixi mai amb el compartir familiar. No és convenient que els nens s'acostumin a veure la vida com a simples espectadors. "Són ells els protagonistes, i no precisament en el futur, sinó aquí i ara." (Sierra, 2008: 78).

El nen aprèn a veure's a sí mateix tal i com el veuen les persones que per a ell són importants. Quan el nen es considera inepte, espera fracassar i actua en conseqüència. La seguretat personal, en canvi, li dóna el valor i l'energia necessaris per a sortir-se'n davant de qualsevol tasca.

Les imatges positives que donem al nen eviten que vagi per dreces que l'allunyen de la plenitud de la vida. Les actituds negatives del nen cap a sí mateix es poden transformar en autoestima si se li brinda al nen un clima d'acceptació i experiències d'èxit.

Quan el nen se sent estimat es proposa metes més realistes, accepta als altres tal i com són, aprèn amb més eficiència, aplica la creativitat i s'agrada a sí mateix.

Els nens troben en l'alta autoestima una seguretat interna que el protegeix de factors externs, per a això hem d'ajudar al nen a sentir-se comprés i important, així no es sentirà defraudat. Si el volem estimular intel·lectualment i assegurar-nos que utilitzarà la creativitat, hem de recolzar les exploracions, la curiositat i els moviments cap a l'autoconfiança. Ha de sentir-se segur per a fer preguntes i descobrir fets. Existeix una relació directa entre l'autoestima alta i la creativitat sense límits. Si els nens viuen en mig d'expectatives realistes, acceptació comprensiva dels sentiments i amb una disciplina democràtica, es sentiran estimats. I aquest sentiment és la base de l'autoestima alta.

Tal i com hem dit abans, la falta d'afecte en l'àmbit familiar repercuteix en la conducta dels fills, inclòs el treball escolar; nosaltres ens reafirmem en aquest concepte ja que com ja s'ha dit, quan hem parlat de la motivació, si no estan cobertes les necessitats bàsiques (Maslow, 1991) difícilment podrà arribar a l'autorealització i per això diem que la falta d'afecte en l'àmbit familiar influeix en el treball escolar.

“A cada estímulo aplicado sobre el sujeto, la afectividad lo distingue con colorido y relieves propios; son las emociones, afectos, sentimientos, apetencias y pasiones los marcadores de la memoria con los cuales la persona almacena sus experiencias vitales. Será luego la imaginación la que, a partir de una capacidad evocatoria, reconstruya vivencias anteriores con la carga afectiva con que fueron guardadas. Buena parte del tono afectivo dependerá, por tanto, de todas aquellas experiencias afectivas que celosamente guardadas en la intimidad de la persona van estructurando una subjetividad de la cual emanan los actos humanos; no en genérico, sino como tal o cual persona. Actos del corazón, surgidos del núcleo mismo del sujeto” (Sierra, 2008: 70).

17.2 Límits

La moderna pedagogia ensenya com la tolerància il·limitada, la permissivitat extrema i, en definitiva, la inexistència de límits garanteixen l'educació en i per a la impunitat. Això condueix a més a més a la infelicitat del nen o de la nena, ja que una correcta autoritat fa que el nen i la nena se sentin estimats i segurs ja que nota que importa a algú (Calvo, 2005).

En la vida de totes i cadascuna de les famílies ens trobarem amb conflictes entre allò que ve de gust fer i allò que és convenient per a l'educació dels fills i felicitat futura. Aquí apareixen els límits. El motiu transcendent és que s'han de posar límits perquè és el nen el que ho necessita per a ser feliç, encara que no sigui el que s'estima més en aquell moment. Els pares amb sentit de la responsabilitat posen límits i controls als seus fills, que els impulsen cap a la llibertat i autonomia personal. S'ha de saber dir no als fills parlant amb ells. Com que això requereix atenció, és necessari reservar temps específics en els que no existeixen elements invasors que distorsionin o impedeixin les converses; per això és en la família, abans que a cap altre lloc, on s'ha d'aprendre a llegir el llenguatge no verbal, què ens volen dir els fills en cadascuna de les seves actituds.

Les relacions familiars sanes estan basades en l'amistat, tant amb el marit o la muller, com amb els fills, com diu la Nuria Chinchilla, no es tracta de ser "coleguis", sinó de voler el bé de l'altre amb maduresa, experiència, exigència i estima, comptant amb la seva llibertat. Per a aconseguir-ho, s'ha d'estar amb ells perquè el millor llegat que un pare li pot deixar als seus fills és una mica del seu temps cada dia. Els fills tot i que veuen als pares com els seus herois en la vida real, es queixen de què no els veuen massa; troben a faltar el seu exemple, i volen que se'ls dediqui més temps. La família ha de formar-los per a que sàpiguen escollir bons models de referència.

Una de les grans tasques de la família és la de formar persones que constitueixin el capital humà i social de la societat. Portem al món persones lliures a les que s'ha d'acompanyar en el procés d'aprenentatge. Hem d'acompanyar els nens en el seu procés d'aprenentatge, així els pares *"han de ir devolviendo a sus hijos la libertad, de la cual durante algún tiempo son tutores, enseñándoles que libertad y responsabilidad son inseparables, y que van unidos al amor"* (2007: 143).

El camí de l'aprenentatge passa per ensenyar a prendre decisions raonades i raonables. L'entrenament provocarà que quan siguin grans, siguin capaços de prendre decisions.

També se'ls ha de fomentar la cultura de l'esforç, per això no hi ha d'haver premi material cada vegada que s'han esforçat a fer alguna cosa. El més important és ser coherents entre allò que es diu, se sent i es fa. A vegades per impotència, per comoditat, perquè ens falta energia o per no saber dir no, es van deixar passant certs símptomes que ens haurien de posar en alerta. Una vegada més tal i com diu la dita popular "más vale prevenir que curar".

La implicació i la relació amb els fills, l'interès que es té amb ells i en la seva educació no ha d'estar basada amb motius extrínsecs, els estimo per les alegries que em donen. Tampoc serveixen els motius intrínsecs, els estimem en la mesura que ens ho passem bé amb ells. Contràriament, si el que ens mou en la relació amb els fills és que siguin feliços, i procurem actuar pel seu propi bé, l'actitud canvia, ja que el motiu és transcendent. Voler el seu bé pot significar inclús haver de reduir les pròpies ambicions professionals.

La cultura del plaer porta a educar, moltes vegades, fills en la debilitat, amb la qual cosa el lllindar de la frustració és molt baix. Així, educar els fills en l'esforç implica enfortir la voluntat i el caràcter; ensenyar-los a resistir, a pensar, a viure allò que diuen i pensen; han d'aprendre a obeir. S'ha de saber dir no amb fermesa, a vegades els fills no ho entenen, però necessiten disciplina. Un nen amb límits, que sap allò que pot fer i el que no, va ben encaminat. S'ha passat d'un paper autoritari a ser col·legues dels fills, però l'experiència demostra que el rol de pare o mare té límits, i sortir-se'n d'ells confon els fills. A vegades els nens es porten malament només per a que algú els faci cas. Pensar que la vida els educarà i deixar-ho de fer els pares és una falta de responsabilitat molt gran.

Fa falta temps per a dedicar als fills i moltes vegades no es té tot el que es voldria tenir. Moltes vegades els nens estan ocupats en múltiples activitats extraescolars, la qual cosa no deixa temps per a la família. Planificar l'horari infantil, ensenyar-los a usar l'ordinador i totes les noves tecnologies, acompanyar-los compartint programes i desenvolupar un judici crític haurien de ser també objectius que estiguessin presents en la ment dels pares.

Nardone (2003), ens explica com en un estudi dirigit per experts d'una universitat americana i una sueca, que en les famílies en les que es permet una bufetada com a correctiu davant d'accions incorrectes, resulta que els fills posseïxen una estabilitat emocional més sòlida i segura, respecte als fills de les famílies en les que existeix un clima permissiu. Nosaltres no ens posicionaríem de manera positiva amb els pares que per educar necessiten donar una bufetada, però sí que ens posicionem de manera positiva

davant d'aquelles famílies que per educar posen límits als seus fills. L'adolescent busca models forts i si no els troba en la família pot ser que els busqui fora d'ella i els trobi com diu Nardone en aquells grups que llencen pedres des de l'autopista, per posar un exemple. Com que en el sí de la família no troben models de comportament, o punts de referència segurs, els fills poden buscar en un altre lloc models a imitar. Uns pares que no són capaços d'imposar-se quan fa falta, tot i que poden ser bons, afectuosos, etc., no els donen un punt de referència i envien al fill el missatge següent: "els meus pares no són capaços d'ajudar-me, de recolzar-me, d'oferir-me protecció ja que mai em demostren ni fermesa ni determinació" (2003: 31).

"El teu fill necessita que siguis el seu pare o la seva mare, no un amic despistat més que no se n'asabenta de res" (Hagelin, 2010: 120). En la mateixa línia i que nosaltres compartim s'expressa el Jutge de Menors de Granada, Emilio Calataud, quan diu "*yo no puedo ser amigo de mis hijos, si lo soy les dejo huérfanos de padre*". Amb això volem dir que un pare i una mare han d'exercir com a tals, amb la valentia de dir "no" quan cal; el pare i la mare són els adults que tenen la perspectiva de fer el que fa falta per assegurar-los un futur feliç. Encara que en el moment els fills no en siguin conscients, per què tot i què en principi no ho volen admetre, en el fons necessiten una guia i uns límits. I molt aviat, els pares han de començar ensenyant aquests límits, que el nen interpreta com una demostració d'amor per part dels pares. Llegim de Selma Freiberg²⁷, en *La recuperación de la autoridad* de Marina (2009), que un nen interpreta l'absència de normes com una demostració de falta d'interès i afecte per part dels pares.

Marina (2009) ens diu sobre aquest tema dels límits i de l'autoritat que els pares en moltes ocasions, volen convertir-se en amics dels seus fills per a evitar tota postura d'autoritat. La seguretat que troba el nen en la disciplina és essencial, ja que sense disciplina no existeixen barreres. Els nens necessiten barreres, troben seguretat en elles. Saben que se senten estimats quan un pare es preocupa el suficient com per a obsequiar-los amb una disciplina.

²⁷ Freiberg, S.,(1918-1981). Psicoanalista, escriptora i treballadora social.

17.3 Disciplina/Autoritat

La falta d'autoritat basada en la idea roussoniana que el nen és bo per naturalesa i que no se li pot negar res, està provocant problemes que encara avui no podem saber-ne la magnitud. Aquesta falta d'autoritat comença moltes vegades en les pròpies famílies ja que els pares no volen ser titllats de tirans o repressors.

Alguns sectors mantenen que les normes de comportament i el control en l'adquisició de coneixements són exercicis d'autoritarisme. Però és justament la falta d'autoritat la que dóna lloc a situacions veritablement complicades, ja que la permissivitat, o la total permissivitat, només porta a la tirania dels fills sobre els pares i dels alumnes sobre els mestres (Calvo, 2005). A casa criden als pares i a l'escola ho fan als mestres. Són nens que repton contínuament l'adult, que senten que tenen tots els drets i cap obligació. Les seves necessitats tenen prioritats absolutes sobre les de qualsevol altre. Tot i ja.

Autoritat, paraula que ve del llatí *autoritas-atis*. Segons el Diccionario de la RAE, podem trobar diferents acepcions:

“Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho. Potestad, facultad, legitimidad. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia. Persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad”.

També en el Diccionario de la RAE trobem la definició d'autoritarisme i de la qual també trobem diferents acepcions:

“Sistema fundado primariamente en el principio de autoridad. Actitud de quien ejerce con exceso su autoridad. Régimen autoritario”.

Tot i que com hem vist són diferents, semblen dos conceptes molt similars, moltes vegades es barregen i s'utilitzen d'una manera sinònima. No volem fer aquí un treball a fons del que és l'autoritat, no és l'objectiu del nostre treball: Remetem Marina entre d'altres, com gran estudiós del tema. L'autoritat actua mitjançant el respecte i l'admiració. L'autoritarisme actua a través de la coacció.

L'autoritat no es rep de ningú sinó que s'assoleix per mèrits propis, és una autoritat conquerida, un poder legítim, personal, guanyat pel propi esforç i que no utilitzat mitjants coactius per a imposar-se. És la vàlua personal, la capacitat de convèncer. No provoca l'obediència ni la por, sinó el respecte i l'admiració (Marina, 2009).

Però molts pares no gosen a mostrar-se exigents amb els seus fills, tenen por d'entrar en conflicte amb ells. *“La autoridad, cuando se utiliza, se convierte en una fuente de dudas y de culpabilidad”* (2009: 65). Molts pares tenen aquest sentiment de culpabilitat; però si el que es vol és educar, els pares com a primers responsables de la vida i l'educació dels seus fills, han d'exercir la potestat i l'autoritat necessàries per a complir les seves funcions de pares. Naouri (2005), psiquiatra infantil francès, culpa dels seriosos problemes de comportament del nens d'avui en dia a la incapacitat dels pares a exercir l'autoritat.

Estem veient que no és fàcil, educar no és fàcil; ni per als pares ni per als mestres; moltes vegades a causa de les pressions que es reben de fora. Els únics que creuen que la paternitat i l'ensenyament són fàcils són aquells que mai s'hi han dedicat. Podria dir-se que es tracta de dos dels treballs més importants del món, encara que també són dos dels que més fàcilment poden fer-se malament.

Els adults amb nocions romàntiques de la paternitat solen oblidar que és impossible donar als nens tot allò que volen. Els pares són els responsables d'ajudar-los a mostrar el camí, són els guies per a portar els fills cap a la maduresa, i aquesta no s'assoleix si no hem criat i educat uns fills forts que han après a renunciar a moltes coses. Els pares han de ser els referents per a què aprenguin i assoleixin aquesta maduresa de la que estem parlant. L'autoritat que els pares tinguin sobre els fills es correspon amb els hàbits amorosos que siguem capaços de deixar en ells (Sotomayor i Masó, 2010).

José Antonio Marina diu que la crisi de l'autoritat afecta totes les institucions socials. Tot i que és prou important el tema, a nosaltres ens interessa parlar-ne des del punt de vista de l'autoritat com a pares o com a mestres. Així podem llegir “ni pares ni docents s'atreveixen a ensenyar o a imposar disciplina” (2009: 17).

Educar-los significa, a més a més de cuidar d'ells i donar suport, frustrar els seus desitjos de forma habitual, pel seu propi bé i pel dels altres. Per a això es requereix fermesa i amabilitat. A més a més d'unes pautes i hàbits que els permetran relacionar-se amb els altres i desenvolupar-se en el món (Sotomayor i Masó, 2010).

Quan els nens són petits, els pares han d'exercir de caps. L'exercici de la paternitat ha de ser una dictadura benèvola, on els pares prenen les decisions, són els jutges i el jurat i són compassius i bondadosos. Els nens no decideixen què volen sopar, quan han d'anar a dormir o si aniran o no a l'escola l'endemà. La raó d'aquesta dictadura benèvola és que els pares saben millor que els fills allò que és bo i tenen el dret i el deure d'imposar els seus desitjos, encara que als petits no els agradi.

Alguns dels indicadors de patiment més freqüents en els nens i les nenes de la nostra època són les dificultats per a manejar la frustració, l'acceptació de l'autoritat, el sentiment de solitud, la depressió i la hiperactivitat (Barudy, 2002).

Tractar bé un nen és també donar-li eines per a què desenvolupi la capacitat d'estimar, de fer el bé i d'apreciar el que vol. Per a això li hem d'oferir la possibilitat de viure en contextos no violents, on els bons tractes, la veritat i la coherència són els pilars de la seva educació.

Per a poder criar els fills assegurant-los bons tractes, els adults han de complir certs requisits bàsics:

- a) **Interès incondicional pels fills i les filles:** això implica ser conscient de les seves necessitats, acceptar-les com legítimes i esforçar-se per satisfer-les.
- b) **Sincronia:** és a dir, comunicar, a través de gestos i conductes, als fills o a les filles que són persones importants per als pares i interessants, com interlocutors, en la relació.
- c) **Consistència i assertivitat:** saber presentar-se davant els fills com adults que, encara que no siguin perfectes, tenen competències i recursos per a guiar el procés de criança dels seus fills.
- d) **Capacitat d'influenciar els fills:** tenir poder, a través de comportaments coherents i autèntics, converses i activitats creatives, lúdiques i entretingudes.

Molts pares no volen ser autoritaris i qüestionen la necessitat d'insistir en què els seus fills els obeeixin. Alguns estudis han demostrat que, entre els fills de pares autoritaris, fermes i permissius, els que millor es defensen són els de pares fermes. Ser ferm significa saber posar límits eficaços i coherents als petits. Els pares tenen una autoritat natural davant dels seus fills, perquè són adults, i els nens consideren que coneixen el món millor que ells. Els pares han de prendre decisions basant-se en el seu punt de vista madur i no en els gustos i apetències dels seus fills. Tens autoritat per la senzilla raó que ets pare. Els fills necessiten que els guiem i que els dirigim amb la nostra experiència de la vida i des d'una posició d'autoritat (Hagelin, 2010).

El que fonamenta, per al nen, l'autoritat dels pares és la determinació que percep en ells de portar la confrontació fins al límit i resultar vencedors. Aquesta determinació pot defallir quan als pares els entren dubtes sobre si les seves ordres són pertinents, o inclús si dubten d'ells mateixos. Si el que qüestionen és l'ordre més val que no la donin i accepten la situació concreta tal i com és; en canvi els pares, mai han de dubtar de sí mateixos. Han

de saber que són el referent dels seus fills i això els permetrà exercir serenament l'autoritat (Naouri, 2008).

La disciplina és més que la correcció dels comportaments indesitjats. La paraula disciplina, etimològicament deriva de *díscere* que significa aprendre. Disciplina és per tant un conjunt de mitjans, actes o actituds necessaris per a aprendre alguna cosa (Marina, 2009). També és guiar el nen cap a un desenvolupament saludable físic, emocional i mental. Es guiar al bebè alimentant el seu cos físic; al petit que gateja; quan creix una mica més l'agafem de la mà; quan el nen arriba a l'edat escolar rep lliçons dels contes i la paraula. La forma de guiar un nen depèn de la seva edat, personalitat i la relació amb els seus pares. Tot i pertànyer a una mateixa família, les diferències d'edat i temperament suposen un tracte diferent per a cada nen.

Enlloc d'enfadarse o d'intentar raonar amb un fill, l'exemple i la imitació seran qui ensenyin al fill una conducta determinada. Si es vol ensenyar una determinada conducta, la millor manera és seguir-la davant d'ell i amb ell. Això implica per part dels adults no limitar-se a donar ordres o directrius. Només quan s'arriba a l'edat escolar el nen pot respondre a l'autoritat expressada únicament amb paraules, sense necessitat de gestos que ho acompanyin i sempre que sigui possible, donar-li indicacions en positiu. Així com diu Catarsi (2011) s'haurà de créixer en la reflexió; això implicarà pensar abans d'exercir l'autoritat amb els seus fills d'una manera incorrecta. Segons Formenti (2001) els pares reflexius són els adults que partint de la seva manera d'actuar, és a dir, de les interaccions concretes amb els altres membres de la família, de l'experiència quotidiana, dels esdeveniments i converses que produeixen efectes, elabora un pensament sobre el seu paper com educador, sobre els desitjos i les necessitats que el fonamenten, sobre els vincles i les possibilitats que (en aquella família específica) troba.

Una de les tasques més urgents per a recuperar el seny educatiu, és treure moltes pors als pares. Repetir-los que tenen dues gran eines educatives: la tendresa i l'exigència. La tendresa és acolliment sense reserves; l'exigència és ferma en les expectatives (Marina, 2009). En el llibre *La recuperación de la autoridad* de l'autor acabat de citar, llegim unes paraules de Terry Brazelton, pediatra dels Estats Units.

“Después de la ternura, la disciplina es la cosa más necesaria. Disciplina significa enseñanza, no castigo. El objetivo para el niño es conocer sus límites. Cada ocasión de disciplina es una ocasión de aprender. Por esto, después que hayáis dado prueba de vuestra autoridad, sentaos con el niño para reconfortarle diciéndole: “No debes hacer eso. Yo debo impedirte hasta que tú seas capaz de

detenerte a ti mismo". Si los padres comprenden que una autoridad tranquila, coherente forma parte de su cariño, no se sentirán culpables." (2009: 138).

Parafraçant Joan Pau II, diríem que "La família és la millor escola natural de convivència pacífica".

Per a acabar aquest apartat ho farem amb paraules de Masó i Sotomayor:

"Els pares que ensenyen a estimar, ensenyen als fills a decidir i a espavilar-se per sí sols, per això sempre rebran agraïment. Aquests pares que són els autèntics guies de la felicitat dels seus fills, sempre tindran autoritat" (2011: 86).

18 Relació família-centre escolar

La relació entre la família i l'escola es situa en un context històric i institucional. S'ubica en l'articulació de dos tipus d'institucions amb poders asimètrics així com de context social i polític més ampli on es dóna un aparent antagonisme i un eventual conflicte entre els interessos privats i els interessos col·lectius (Montandon i Perrenoud, 1987).

Segons paraules de Sierra (2008), els pares i mestres estan enfrontats en discussions que tal i com es plantegen no aporten solucions reals a la tasca educativa. D'una banda tenim als pares, poc disposats a destinar més temps a la criança dels seus fills, mirant a més a més amb lupa l'actuació dels centres educatius, fent-se cada vegada més demandants i essent cada vegada més crítics; mentrestant assumeixen que és l'educació escolaritzada la culpable en gran mesura dels desencerts i frustracions dels seus fills. D'altra banda els centres d'ensenyament no dubten en afirmar que són les famílies disfuncionals i els pares de família amb carència de sòlids projectes educatius familiars els causants de la crisi educativa.

Mentrestant, el nen se sent sol i desprotegit en el nucli escolar, sacsejat d'aquí cap allà per conflictes familiars i socioculturals que no comprèn, no pot defugir i encara menys solucionar.

Així, ens crida l'atenció que mentre això està passant, els nens i joves badallen en un ambient educatiu que els hi ofereix una oportunitat d'or per a fugir del món real. Com diu el refrany castellà, "A río revuelto ganancia de pescadores".

Vista la situació, hem de dir que el nen viu i creix entre les dues institucions que tenen un objectiu comú, el seu desenvolupament. Segons Pourtois i Desmet (1997), i remarcant el que hem dit anteriorment, tot i que tenen el mateix objectiu, la relació entre elles es presenta amb un alt índex de conflictivitat i problemàtica en la gestió. Així, Montandon (1991) afirma que entre la família i l'escola no existeix cap raó per a que no s'estableixin relacions serenes d'una vegada per totes.

Sembla ser que a mesura que els nens i les nenes es fan grans, les famílies van menys a les reunions i a les activitats realitzades pels centres. La relació més gran i també intensitat sembla ser que es dóna en l'etapa d'educació infantil. Tot i que això és una realitat diu Carles Parellada²⁸, "no está en mi ánimo dejarme llevar por el desaliento ni por la frialdad de las estadísticas". Molt al contrari continua dient "quiero defender y animar

²⁸ En el capítol "Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos" en el llibre *La participación de los padres y madres en la escuela*.

una postura compartida por muchos docentes que no pierden la esperanza de que, con un buen trabajo reflexivo en equipo y unas actitudes consonantes se puedan invertir esos porcentajes” (Alfonso et al., 2003: 15).

Aquí estan els reptes als que ens invita a participar i a construir l'informe Delors²⁹ per a la UNESCO, sobre l'educació del segle XXI: “aprender a hacer, a conocer, a ser y a convivir, entendiendo esos aprendizajes desde una dimensión amplia que implique, sin lugar a dudas, a los miembros de los contextos familiares”.

18.1 Evolució de la relació família-escola

Aquí ens interessa parlar de l'educació com un dels processos, pilotat per la família i l'escola, a través del qual els individus s'incorporen activament a la cultura, valors, normes i formes de vida d'un grup social.

En qualsevol cas, Sociologia i Pedagogia coincideixen a considerar que l'educació és funció bàsica d'ambdues institucions, la família i l'escola, encara que com s'ha assenyalat també d'altres; i en que l'acció educativa i socialitzadora de la família condiciona freqüentment el rendiment escolar.

Per a assolir èxit escolar, a mesura que es va ascendent de nivell acadèmic, es requereix més capacitat d'esforç, disciplina i motivació (tal i com ja hem vist en el punt 13 d'aquesta Tesi quan hem parlat de la “Família i motivació”). Això comporta grans dificultats per als individus amb un dèficit de socialització, que no han interioritzat suficientment regles i valoracions positives d'allò que fa referència al tema cultural-acadèmic, no desenvolupen capacitats d'esforç i de treball, o no van adquirint hàbits i tècniques d'estudi. Tampoc ho tenen fàcil personalitats inestables, si no compensen aquesta inestabilitat amb una bona dosi d'aptituds i/o capital cultural. De tot això se'n desprèn que la interacció familiar és una de les claus de l'èxit/fracàs escolar, ja que d'ella depenen molts elements psicològics incorporats a la personalitat, que són necessaris per a assolir metes acadèmiques. Estan equivocats, doncs, aquells pares que ho fien tot a l'escola i deleguen tota la responsabilitat sobre l'educació i el rendiment dels seus fills a la mateixa (Taberner Guasp, 2008).

²⁹ El Informe Delors fue elaborado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la Unesco. Su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors. Este informe fue preparado por personas que trabajan en el mundo educativo y no por estudiosos que no conocen la realidad de las aulas, por lo que entrega una visión más cercana de lo que debe ser la educación. Plantea los cuatro pilares que se consideran fundamentales para la educación que son: **Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes y Aprender a ser.**

Però hi ha d'altres determinants familiars, a més a més de la interacció familiar favorable, que també es deixen sentir sobre l'èxit/fracàs escolar, tals com la classe social, el grup professional o el capital cultural dels pares. Aquests factors determinen no només els recursos econòmics dels que un individu disposarà per a la seva educació, o els recursos culturals, sinó la bona orientació en el sistema educatiu i el nivell d'aspiracions.

En aquest sentit culpabilitzar la família del fracàs escolar o fer-la única responsable dels resultats dels seus fills és també una estimació incorrecta i injusta.

Així, seguint Marchesi (2004), estaríem d'acord quan diu que el treball de l'escola ha d'estar coordinat amb l'actuació de la família. Part de l'esforç dels professors es perd si després l'alumne viu en un ambient dispers, sense control o amb altre tipus d'exigència a casa seva. El compromís entre els pares i l'alumne sobre les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar i les recompenses que pot aconseguir formen part de la dinàmica de recolzament de l'alumne.

La família és doncs, un factor clau per a proporcionar a l'educand el tipus de personalitat més adequada per a la vida social i escolar; però al mateix temps hem de dir, que la família està immersa en un context social que escapa al seu control i que influeix decisivament en l'educació.

Dit això, si avui en dia creiem que la família i l'escola tenen un paper fonamental en l'educació i socialització dels nens, la situació no ha estat sempre la mateixa.

Tradicionalment, ha estat la família la institució encarregada de la formació dels més petits (Rodrigo i Palacios, 1998). La família constituïa una unitat productiva, l'eix de la vida social i el lloc en el que transcorria la vida dels nens, i tenia la responsabilitat de satisfer la pràctica totalitat de les necessitats infantils. En aquest context adquirien els nens els valors, la formació moral i moltes de les habilitats i coneixements que li serien necessaris en el futur. Altres habilitats eren adquirides a través d'aprenentatges que tenien lloc en contextos laborals als que els nens s'incorporaven des de molt petits.

18.1.1 Història de la relació

Entraríem d'una manera breu a explicar quina ha estat aquesta relació entre la família i l'escola. Segons Barbero (1993), els moments inicials de la institució escolar, tal i com l'entendem avui, poden situar-se al voltant dels segles XV i XVI, precisament quan va iniciar-se el procés d'intervenció pedagògica de la infància. No obstant això, se seguia

administrant als alumnes tractaments diferents d'acord amb la procedència social. També eren diferents els espais educatius col·lectius que es dividien en col·legis jesuítics i escoles per a pobres. Els primers estaven dirigits a les classes mitjanes, situades entre la noblesa i la classe popular, amb l'objectiu que aprenguessin a parlar i a escriure en llatí i grec. En canvi, els objectius de l'educació dels fills de les classes socials més baixes estaven relacionats fonamentalment amb el control social tenyit de connotacions evangelitzadores que consistien en l'aprenentatge memorístic de dogmes i oracions (Pérez, 2004).

En principi l'església fou una institució que assumí responsabilitats en la formació dels nens. Durant l'Edat Mitjana, les primeres escoles que sorgeixen són les monacals o claustrals, ja que tota la cultura estava reclosa als claustres i només els monjos tenien accés a ella. Aquestes primeres escoles dirigides a l'educació bé de monjos, bé de seglars, estaven centrades tant a la formació religiosa com a l'ensenyament de les humanitats i les ciències (*trivium i quadrivium*). Els valors morals i religiosos eren preservats per institucions religioses. Es tractava d'escoles per a élitcs, a les que hi anaven els fills de l'aristocràcia. No serà fins als voltants dels segles XVI-XVII amb San José de Calasanz³⁰ (primer pedagog i sant) que l'educació arribarà a tots els nens. Calasanz, fundà l'Escola Pia el 1597 a Roma (Itàlia); aquí a Catalunya és a la població de Guissona a mitjans del segle XVII quan comença la expansió. José Calasanz intuï fa més de quatre segles que l'educació dels infants era el camí per a la reforma de la societat. Progressivament s'ha anat acceptant. La societat progressa amb l'educació de tots, amb l'aprofitament de tants talents que encara avui queden ofegats per la manca de escoles (Florensa, 2008). San José de Calasanz apostà per l'ensenyament per a tots i en algun sentit fou el pioner en el que seria l'ensenyament públic.

S'haurà d'esperar al sorgiment de la Il·lustració al segle XVIII per a escoltar les primeres veus que propugnaran el laïcisme de l'ensenyament i una educació universal, gratuïta i obligatòria.

Els inicis de la institució escolar estan situats en el segle XVIII quan, en plena Il·lustració, les minories intel·lectuals varen començar a considerar que el retard econòmic del país era producte de la ignorància de la majoria de la població (Domínguez, 1998). Va ser llavors quan es va iniciar el treball d'instruir i formar la gent del poble amb la finalitat de

³⁰ Peralta de la Sal 1557–Roma 1649. Els anys que van del naixement, 1557, fins a la fundació de l'Escola Pia, 1597, foren considerats com el període en què Déu el preparà per a la gran obra de crear una institució religiosa dedicada a l'educació dels infants. Havia nascut predestinat a portar a terme una obra amb què Déu volia dotar l'Església i posà el seu elegit en situacions diverses a fi de fer-li comprendre no sols la seva voluntat divina sinó també que capís, que comprengués, el valor que tenia l'educació dels infants (Florensa, 2008).

generar riquesa i progrés per a la societat. Es va decretar per la Reial cèdula de 12 de juliol de 1781 l'ensenyança obligatòria i gratuïta per als nens de 5 a 12 anys (Pérez, 2004).

Amb la Revolució Industrial, que s'inicià en la segona meitat del segle XVIII, l'allunyament entre la llar i el progressiu increment del patrimoni cultural, entre d'altres factors, la situació començà a canviar (López Larrosa, 2009). Es feu necessari buscar especialistes que poguessin atendre els nens en allunyar-se els pares de la llar per a realitzar el seu treball i que, a més a més, fossin capaços de transmetre uns coneixements en continua expansió mentre els pares seguien sent els responsables últims, ara ja, dels seus fills. Les institutius i tutors foren una opció educativa dins de la llar que va coexistir amb l'escola, fins que s'extingiren amb el naixement, a partir del segle XIX, dels sistemes educatius actuals, que permeteren la popularització de l'ensenyament fora de la llar.

És en el segle XIX quan l'ensenyament obligatori i gratuït comença a introduir-se en alguns països, essent el segle XX el de la consolidació en el món occidental.

La industrialització, va fer necessària molta mà d'obra i al mateix temps incrementà les necessitats formatives dels treballadors. Els nens ja no eren necessaris a les fàbriques i era precís que estiguessin en algun lloc mentre els seus pares treballaven. Al mateix temps, els partidaris de l'escolarització començaren a fer veure que el reunir als nens a les escoles no només no era perjudicial per al manteniment de l'ordre, sinó que, per contra, podria ser molt beneficiós per a ensenyar-los el respecte als valors socials i formar-los per a la incorporació al món del treball. És així com l'escola es converteix en el context de desenvolupament per a la infància més important després de la família.

Al llarg de la història han succeït importants canvis en les relacions entre família i escola. Les primeres escoles mantenien una estreta relació amb la comunitat. Eren els representants de l'església i els mateixos pares els qui controlaven el currículum acadèmic, contractaven els mestres, i establien el calendari i la duració de la jornada escolar. Església, escoles i pares perseguïen els mateixos objectius de socialització i integració dels individus a la comunitat.

A començaments del segle XX les coses començaren a canviar, sorgint un nou patró de relacions entre família i escola, que començaren a distanciar-se entre sí. La labor pedagògica s'especialitzà i es feu cada vegada més complexa, i els mestres ensenyaven matèries i utilitzaven mètodes allunyats de l'experiència dels pares, que poc tenien a dir al voltant del que passava a l'interior de l'escola. Començà a considerar-se que les responsabilitats de família i escola eren diferents, i es veia amb bons ulls que així fos.

Els pares devien assegurar-se d'ensenyar al seus fills bon comportament i actituds favorables per preparar-los per a l'escola, mentre que era responsabilitat dels mestres l'ensenyament de la lecto-escriptura, el càlcul i diferents coneixements humanístics i científics.

Pares i educadors començaren així a perseguir objectius independents, pensant que a més a més que aquests objectius s'assoleixen millor quan uns i altres operen per separat; les seves relacions començaren a estar sovint caracteritzades pel conflicte.

Aquesta perspectiva, que autors Connors i Epstein (1995) han denominat influències separades, ha estat substituïda en els últims anys per la idea que escola i família tenen influències superposades i responsabilitats compartides, per això ambdues institucions han de cooperar en la formació dels nens.

Pares i educadors han de redefinir les seves relacions substituint el conflicte o la desconexió per la col·laboració. Aquests canvis en les relacions entre ambdues institucions han estat fruit dels canvis socials que han portat a una democratització de l'escola, permetent als pares una participació més gran en l'educació dels fills.

Tot i aquests canvis i aquestes possibilitats, el cert és que la col·laboració família-escola sol estar més present en el discurs que en la pràctica, formant part més de la il·lusió que de la realitat.

Alguns models o teories psicològiques o pedagògiques han destacat la importància d'aquesta relació entre família i escola. Entre d'altres cabria destacar el model ecològic proposat per Urie Bronfenbrenner (1987).

Els contextos influeixen sobre les persones i les seves relacions. Per a descriure i analitzar aquest tipus d'influències, Bronfenbrenner ha proporcionat un model d'ecologia del desenvolupament humà. Aquest model consisteix en diferents tipus de sistemes que tenen una relació inclusiva entre si, el **microsistema**, el **mesosistema**, l'**exosistema** i el **macrosistema**.

El **microsistema** compren el conjunt de relacions entre la persona en desenvolupament i l'ambient proper en el que aquesta es desenvolupa. Durant molts anys de la vida d'una persona, la família és el microsistema més important. Es compon de tres subsistemes: el de la parella, el dels pares i fills, i el dels germans. Els tres guarden una relació jeràrquica entre sí, de manera que quan falla el subsistema de la parella, apareixen efectes negatius en cascada en els altres dos i així successivament. Altres microsistemes en què participen habitualment nens i nenes són l'escola, que implica les relacions del nen o la

na amb professors i companys, i el microsistema dels grups de jocs, on el que predomina són les interaccions entre els nens i nenes que participen.

En el **mesosistema** es troben les influències contextuais degudes a la interrelació entre els microsistemes en els que participen les persones en un punt determinat de la seva vida. El mesosistema fa referència a les interconnexions i influències recíproques entre els microsistemes en què una persona participa.

A més a més, les relacions que es donen a l'interior del microsistema estan influïdes per sistemes externs a ell, sistemes en els que el nen no participa. Ens referim en aquest cas a l'**exosistema**, que compren aquelles estructures socials formals i informals que, encara que no contenen a la persona en desenvolupament, influeixen i delimiten allò que té lloc en el seu ambient més proper.

El **macrosistema** està compost pels valors culturals, les creences, les circumstàncies socials i els successos històrics passats a la comunitat que poden afectar els altres sistemes ecològics.

Cadascun d'aquests sistemes tenen la peculiaritat de canviar al llarg del temps, tant si parlem del temps ontològic (història de l'individu) com si pensem en el temps històric (història de la comunitat).

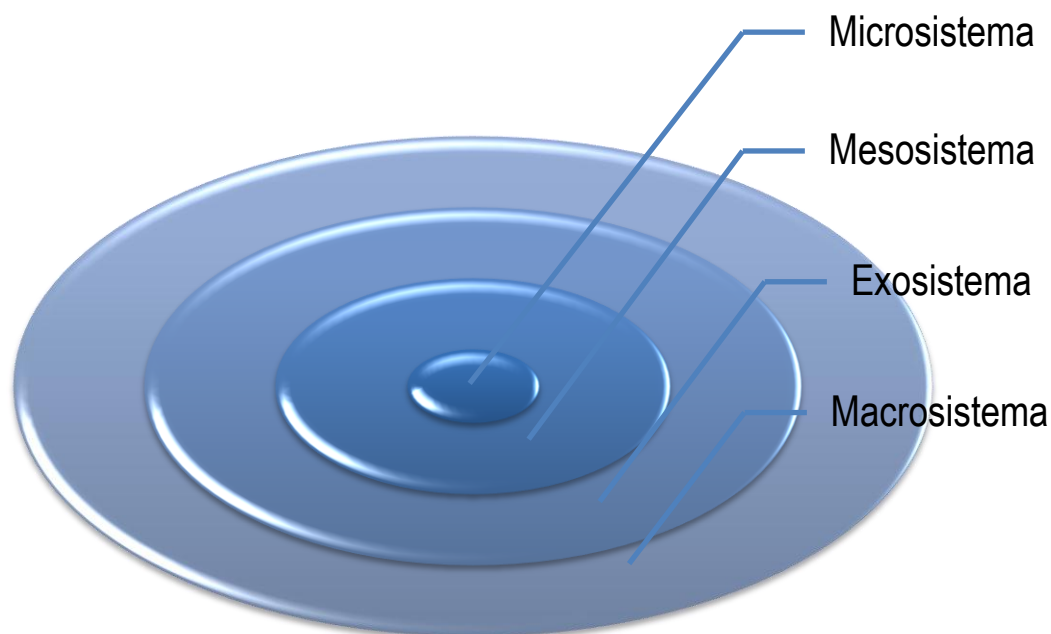


Figura 13. Model ecològic.
Font: Model ecològic plantejat per Urie Bronfenbrenner (1979).

Però, probablement, una de les aportacions més interessants de la perspectiva ecològica consisteix a formular que allò que passa en els microsistemes no depèn únicament de les seves característiques, sinó també de les interrelacions amb altres sistemes. Bronfenbrenner considera que el potencial per al desenvolupament dels diferents microsistemes es veu incrementat si entre tots ells existeixen relacions complementàries i constructives, de manera que la transició ecològica d'un microsistema a un altre no impliqui aspectes contradictoris o en oposició, sinó més aviat en acord i harmonia.

És evident que per als més petits de la societat, la família i l'escola són els dos contextos o microsistemes més importants per al seu desenvolupament. Per això, el seu potencial augmentarà si entre ambdós s'estableixen relacions fluides, cordials i constructives que tinguin com a objectiu optimitzar el desenvolupament infantil (Alfonso et al., 2003).

18.2 La importància de la família i de l'escola

El pas de la vida familiar a l'escola és una de les experiències difícils que passen nens i nenes. Representa un canvi en la seva vida que requerirà un procés d'adaptació, més o menys llarg, segons les condicions en què es realitzi. Una bona escola representa, un bon complement per a la formació, el desenvolupament i l'aprenentatge dels infants, ja que els permet viure situacions i experiències educatives diferents i variades, impossibles de reproduir a la llar familiar.

La percepció que tindrà un infant de la seva escola dependrà molt de la percepció que en tinguin els seus pares, però també de com s'hagi efectuat la seva incorporació a la vida escolar i de com s'hagi produït el seu procés d'adaptació. La incorporació i el procés d'adaptació influiran al llarg de l'etapa escolar. A les escoles d'infantil i primària no és estrany trobar nens i nenes amb grans problemes d'aprenentatge, i fins i tot amb trastorns afectius, originats per un mal inici de la seva vida escolar que els ha provocat inadaptació i, en casos extrems, fòbia a l'escola.

Els dubtes i les inseguretats dels pares respecte a l'escola, o els sentiments de culpabilitat, no són els estats d'ànim més adequats per transmetre la seguretat i la confiança que els fills necessiten per afrontar la seva nova vida.

Per confiar en l'escola i en els educadors del fill, el primer pas és triar-la amb criteris pedagògics que sintonitzin amb la pròpia manera de pensar i de fer (Thió de Pol, 2008).

L'atenció continuada dels pares en l'educació dels seus fills i el compromís profund dels professors són dos factors absolutament imprescindibles perquè l'educació funcioni a tots els nivells, el de la transmissió de coneixements més instrumentals i el de la formació de la persona. Perquè sigui així, escola i família han de caminar plegades i no mirar-se amb desconfiança (Camps, 2008).

L'escola té també l'obligació d'educar, com la tenen els poders públics, però la responsabilitat primària i fonamental és de la família. Entendre-ho i acceptar-ho no és difícil. El que és difícil, és saber com s'ha de fer (Camps, 2008).

De la mateixa manera, l'anàlisi de la falta de complicitat entre família i escola, i de la confusió de funcions, porta a la necessitat de repartir millor la feina i de mirar de tenir clar què pot fer l'escola, o què ha de fer l'escola, o què ha de fer l'escola que no hagi de fer o no pugui fer la família (Camps, 2008).

Si les persones adultes que conformen el binomi família-escola tenen els mateixos objectius (formació i educació dels nens), si pares i mares i professors pretenen el mateix, no costarà molt tenir la seguretat que les dues parts s'han de relacionar, han de parlar, s'han de posar d'acord i actuar en conseqüència (Lladonet, 2007).

A les famílies els toca recolzar aquests objectius (ser ciutadans i no súbdits, a ser autònomes i no subordinades) donant tot el suport a l'escola i mirant que el que s'aprèn a les aules no es malmeti tan bon punt es deixa el recinte escolar (Camps, 2008).

Amb la intenció d'afavorir l'apropament entre l'escola i la família, caldria aturar-se a pensar en una qüestió que no sempre tenim present: el valor d'aquestes dues institucions per a les persones. Segons Comellas (2009) i d'acord amb ella, podríem dir que:

- **La família** és el marc més important de la vida de les criatures. És el lloc de referència i de pertinença i on s'estableixen les relacions i els vincles afectius més forts. Les persones adultes són un referent clar i durador al llarg dels anys. La influència és notable i fonamental per a la seguretat i el desenvolupament afectiu i de la personalitat dels infants i dels adolescents.
- **L'escola** és un lloc de pas i de més socialització, pel fet que les criatures comparteixen l'ensenyant amb un nombre força ampli de companys i de companyes de la mateixa edat. Les persones adultes canvien i els vincles que s'hi poden establir són menys intensos que a la família, malgrat que n'hi ha algunes que poden arribar a ser molt significatives per a l'alumnat, especialment en moments determinats i en situacions individuals de vulnerabilitat.

La importància que tenen la família i l'escola en la vida dels infants i dels adolescents dóna força a la idea de la necessitat que tenen de comunicar-se i acostar-se per evitar una relació de competitivitat o desprestigi, ja que totes dues institucions són fonamentals durant la infància i l'adolescència, etapes en què les criatures no poden fer una anàlisi o prendre decisions que enfrontin aquests dos referents tan importants. Ravn (1996), diu que la qualitat de les relacions entre l'escola i la família incideix profundament en l'èxit escolar dels nens, si es reforça més la relació entre l'escola i la família es poden obtenir millors resultats per al creixement del nen. Si això és cert, no és menys cert el que Lladonet (2007) diu en relació a l'actitud de respecte que han de tenir els pares i mares pels mestres davant dels seus fills.

La gran potencialitat inherent en les relacions entre l'escola i la família suposa la necessitat d'intervencions i iniciatives que ajudin als pares a prendre consciència de les seves pròpies responsabilitats educatives i també dels seus drets.

Les circumstàncies personals, professionals i socials actuals demanen, més que mai, diàleg entre totes dues institucions. Les diferències entre les persones, les situacions familiars i les maneres o les possibilitats de donar-hi resposta són molt variades, fet que comporta buscar fórmules noves d'acostament. Les distàncies s'han escurçat, hi ha molta mobilitat per part de les mares i els pares per anar a treballar, per buscar alternatives a la vida professional, la qual cosa comporta exigències, canvis ràpids i estabilitat relativa.

L'escola ha de reconèixer que la família vol el millor per als seus fills i filles, encara que, de vegades, pot ser que les maneres de respondre no siguin gaire adients per l'edat, la manera de ser de l'infant o el moment en què es troba. Les mares i els pares han de confiar en l'escola perquè aquesta els pugui donar ajuda per potenciar l'educació, transmetent-li uns coneixements i afavorint la socialització, elements imprescindibles per poder-se adaptar a la col·lectivitat.

De manera aïllada, ni l'escola ni la família no poden donar als infants els recursos que necessiten. En una entrevista a la Dra. Roser Salavert a la revista *Fapelnews*, quan li pregunten pel trinomi alumnes, professors/directors i famílies diu que fins el moment que el nen entra a l'escola, els pares són els responsables de l'educació dels fills. A partir d'aquest moment, i sobretot durant les hores que l'alumne és a l'aula, la responsabilitat de l'educació de l'alumne està en mans del professional de l'educació. Ara bé, continua dient, ni el mestre ni l'alumne interaccionen en el buit. Al professor li cal el suport de l'entorn del centre, la col·laboració amb els altres professors per poder fer una bona feina dins de l'aula. A l'alumne li cal el recolzament dels pares fora de l'aula. La comunicació

entre pares, professorat i alumnes és naturalment la clau de l'èxit d'un centre. Nosaltres afegiríem que no només és la clau de l'èxit del centre, sinó que per nosaltres és la clau de l'èxit de l'alumne.

Allò que pot vehicular la relació família-escola s'ha de sostenir en l'establiment d'una comunicació fluida. Una comunicació que només pot construir-se des de l'escolta, l'acceptació, el respecte i la comprensió (Alfonso et al., 2003).

18.3 Semblances i diferències entre família i escola

Autors com Oliva i Palacios (1998), en *Família y desarrollo humano* de Rodrigo i Palacios (coords.), diuen que ambdós contextos, família i escola, pertanyen a la mateixa cultura i comparteixen uns mateixos objectius generals que venen marcats pel que aquesta cultura estableix com a desitjable en terme de valors, conductes i capacitats, etc. ambdós tenen com a meta comú l'educació de nens i nenes, l'estimulació i promoció del seu desenvolupament. Per últim ambdós tenen assignada la funció de cuidar i protegir a nens i nenes de riscos i perills.

No obstant aquestes semblances, família i escola tenen moltes raons per presentar diferències entre sí, ja que es tracta de contextos amb diferents funcions, diferent organització de l'espai i el temps, i en els que participen diferents persones. L'escola és un context educatiu amb un clar caràcter institucional, amb unes tradicions i unes formes, i uns trets organitzatius i burocràtics que imposen una sèrie de rols molt marcats a professors i alumnes, rols que representaran al nen un món molt diferent de la realitat familiar.

A la família el nen intervé en activitats que estan inserides en la vida quotidiana, mentre que a l'escola les activitats realitzades solen situar-se en un context aliè al món immediat del nen, ja que estan específicament dissenyades i planificades en funció de certs objectius educatius que s'han d'assolir. Amb freqüència es tracta d'activitats no reals i amb un clar caràcter simbòlic. A més a més continuen dient aquests autors, excepte en els nivells inicials, aquestes activitats tenen poca relació entre sí i amb el que passa fora de l'escola, tant és així que el coneixement escolar sol mostrar un caràcter fragmentat i poc globalitzat i organitzat.

El contingut de les activitats que es realitzen a la família solen estar molt properes als interessos dels nens, essent les conseqüències pràctiques bastant immediates, per tant

el nen sol estar altament motivat. En el mitjà escolar, les activitats i els aprenentatges que tenen lloc apunten cap a unes finalitats molt llunyanes de les necessitats i interessos actuals del nen.

A la família, és freqüent que les situacions d'aprenentatge tinguin lloc en una relació didàctica amb l'adult, mentre que a l'escola són més escasses aquestes interaccions un a un amb el professor, ja que la ràtio adult-nen es poc afavoridora d'aquest tipus d'interacció.

També la conducta dels nens es manifesta de forma diferent en tots dos contextos. Pares i educadors difereixen també en la resposta a les peticions del nen, ja que el pares solen respondre més i de forma més immediata.

En quant a les interaccions entre iguals, a l'escola tenen una major freqüència, sobretot en les famílies amb fills únics. Aquest aspecte té una especial rellevància si tenim en compte la importància que les relacions amb els companys tenen per al desenvolupament infantil.

En el context familiar sol ser usual l'aprenentatge per observació i imitació del comportament de l'adult, a més a més, l'ensenyament té lloc a través de demostracions, sent menys freqüent que es formuli una pràctica determinada mitjançant paraules o regles. En el mitjà escolar sol donar-se un aprenentatge per intercanvi verbal; l'adult ensenya a través de la representació verbal de principis generals que l'alumne ha d'assimilar. Sens dubte, el llenguatge utilitzat pot considerar-se com un dels aspectes que marquen més diferència entre ambdós contextos de desenvolupament, el vocabulari, l'estructura del discurs i les funcions que compleix el llenguatge a l'escola són diferents dels que té lloc a la família. A l'escola es tendeix a utilitzar un llenguatge molt descontextualitzat, que es refereix a objectes i fenòmens que no estan presents. A més a més, els temes dels que es parla són diferents, com també ho són les estratègies que s'utilitza per a ensenyar el llenguatge (Heath, 1982).

També ens hem de referir a la diferent càrrega emotiva que acompanya a les relacions i als aprenentatges que tenen lloc en un i altre context. Tot allò que el nen fa i aprèn a la família té un important component afectiu, ja que és molt difícil separar el contingut dels aprenentatges de la identitat de les persones que transmeten els coneixements. Els aspectes intel·lectuals i emocionals es fonen en una educació informal i personalitzada. A l'escola el component afectiu, tot i essent important, és molt menor. A més, la pertinença del nen al grup familiar és incondicional, independent del seu èxit o fracàs, per tant aquest dret no ha de ser adquirit mitjançant un esforç especial. La família ha de

proporcionar al nen, independentment del seu rendiment acadèmic, calor, afecte, protecció i recolzament emocional que alimentin el desenvolupament de la seva personalitat, i a més a més esmorteixin els problemes i els fracassos que el nen pugui experimentar en altres contextos.

En termes generals, es pot dir que l'aprenentatge formal que té lloc a l'escola presenta un caràcter més verbal, fragmentat i descontextualitzat, versus la globalitat, significativitat emocional i el valor pràctic immediat dels aprenentatges informals propis del context familiar. Encara que la descontextualització simbòlica és molt útil per a que el nen pugui assolir nivells més alts de coneixement i pensament formals, també ho és la contextualització vital i emocional de les activitats i aprenentatges familiars, ja que serveix per a carregar de significat aquestes activitats.

És evident que la família, primera societat natural, és anterior a l'escola, conservant els pares el deure i el dret de sustentar, instruir i educar els fills. Es considera que els pares són els primers professors dels seus fills i la llar la primera escola d'aprenentatges múltiples i fonamentals.

D'altra banda, l'escola que sorgí com a necessitat d'ajuda a la família en tot el que es refereix a l'adquisició dels aprenentatges dels fills, es veu, en l'actualitat, afectada per nous fenòmens sociològics que, en afectar a la família i als seus fills, també afecten a l'escola, en la tradicional funció de compartir aprenentatges, i a la família en la de reservar-se la funció educativa.

Són molts els autors que assignen a la família la principal responsabilitat en l'educació dels fills. La família, és el primer eix d'intervenció educativa (Gervilla, 2008). Dins la vida familiar, els principals educadors són els pares que aporten el que fa referència a la part biològica a través de l'herència i intervenen en la cultura a través de l'experiència. La família és un àmbit natural d'amor on la persona es troba acollida, acceptada i atesa.

La institució familiar, original i diferent de totes les altres institucions educadores, abasta des dels aspectes més corporals de la persona (alimentació, salut, higiene, seguretat) fins els més íntims i profunds. És la portadora de la cultura i de les pautes de conducta, o sigui, dels mitjans instrumentals per a la realització de la persona.

La família ha d'estimular al nen per a adquirir noves formes de comunicar-se, pensar i actuar. En família el nen manté els primers contactes amb els processos de socialització perquè a partir de la dependència a través de la identificació emocional, s'orienta cap a una independència fins a assolir la pròpia identitat. Això vol dir que la família té un paper

decisiu en l'adaptació de l'individu, podent ser també la portadora d'ansietats, conflictes i conductora de la desadaptació. Així com el nucli familiar transmet al subjecte elements per a la seva adaptació, és possible que li transmeti pautes inadequades si existeix un desequilibri dins d'ell.

En canvi, l'escola pot ser el lloc en el que troben els nens l'alè vital per al seu creixement humà, el calor de l'afecte, la seguretat i la tranquil·litat, una vida estimulants de comunitat, d'amistat, de la que, psicològicament i físicament, tenen necessitat.

La funció educativa de l'escola no serà tant la de substituir a la família, com la d'integrar, amb l'estímul i l'orientació informativa, el substrat de la mateixa per a poder completar la funció educativa.

Pels canvis que s'han produït en la vida familiar es necessita recórrer a l'escola com a lloc que doni solucions als aprenentatges que buscava la família tradicional i, a més a més, a l'acció educativa i atenció integral que el nen necessita i condiona els propis aprenentatges.

La funció o servei que l'escola dona a la família s'orienta a la socialització, formació i suport. Per això l'escola ha de presentar-se com un lloc obert a la comunitat.

18.4 Col·laboració família/escola

La concordança de criteris i la possibilitat de cooperar i intervenir en alguns aspectes de la vida dels infants a l'escola, són els factors que més pes haurien de tenir a l'hora d'escollir escola. Per altra banda també hi ajudarà el fet de visitar prèviament l'escola. És necessari establir unes relacions properes, relaxades i confiades amb els educadors per tal de poder intercanviar informació i compartir objectius d'educació de cara al fill. "La bona relació entre pares i educadors és una base ferma per al benestar de tots". (Thió de Pol, 2008: 146).

La família i l'escola són els principals contextos de desenvolupament en la primera etapa de l'evolució humana; ambdós, constitueixen els dos sistemes a través dels quals els subjectes immadurs són incorporats als esquemes culturals de la societat (Batanaz Palomares, 2003). Per aquest motiu, i des d'una perspectiva que s'allunya cada vegada més de la concepció del desenvolupament com un procés exclusivament intern i predeterminat, la família i l'escola adquireixen una significació rellevant a l'hora de trobar les veritables bases del caràcter social i cultural de creixement personal. El desconeixement que fins ara ha marcat la relació entre tots dos contextos comença a

perdre sentit. Un dels aspectes en els que l'aproximació dels pares a l'escola té últimament manifestacions rellevants és el relatiu a la influència de la família sobre el rendiment dels escolars.

Les possibilitats d'influència dels pares sobre el rendiment acadèmic dels alumnes es fonamenta en tres supòsits:

1. Els pares constitueixen el nucli d'influència més poderós en el context vital de l'alumne, de manera que la seva participació en el reforç dels estímuls educatius proporcionats pel centre és un factor determinant.
2. Les actituds dels alumnes cap a les influències que reben del centre educatiu estan fortament mediatitzades per les que manifesten els seus pares al respecte.
3. Els pares, a causa de la percepció directa que tenen de la personalitat dels seus fills poden proporcionar valuosa informació i orientació al centre on s'eduquen els seus fills.

La influència de les famílies sobre el rendiment acadèmic dels alumnes es pot estendre a altres dimensions de l'activitat educativa encara que també poden aparèixer dificultats derivades de la forma d'entendre el plantejament de la qüestió per part de pares i professors. Els professors consideren generalment que la participació dels pares ha de referir-se exclusivament a aspectes que fan referència a serveis complementaris i activitats extraescolars, la qual cosa provoca en aquests sentiments de frustració i marginalitat. Els pares, per contra, consideren que el seu paper hauria d'estendre's a tots els àmbits de la vida del centre, tals com el disseny de les funcions tutorial, el treball de l'aula o la presa de decisions. La qüestió principal no està tant en els camps de participació dels pares en la vida del centre, sinó en la forma en què es porti a terme la seva planificació, en el caràcter educatiu que tinguin les activitats en què participen i en la seva adequada realització. El que sembla confirmar-se com a tendència per a un futur, és el desig dels pares d'ampliar el contingut de les seves relacions amb els centres, i particularment en els següents aspectes:

- Una comunicació més àmplia, que contempli el coneixement dels objectius educatius del centre.
- La programació de reunions més freqüents, el contingut del qual s'estengui al disseny d'accions conjuntes que proporcionin respostes educatives.

- Fonamentar la informació sobre les conductes positives i els assoliments dels alumnes, i no exclusivament sobre els problemes o aspectes negatius.

Seguint amb el mateix autor, Batanaz Palomares (2003), recollim a continuació els continguts de la LOCE³¹ en relació amb la participació dels pares en l'educació dels seus fills.

I. Els pares, en relació amb l'educació dels seus fills, tenen els següents drets:

- a) A que rebin una educació amb les màximes garanties de qualitat, en consonància amb les finalitats establertes en la Constitució, en el corresponent Estatut d'Autonomia i en les lleis educatives.
- b) A la lliure elecció del centre.
- c) A que rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.
- d) A estar informats sobre el progrés d'aprenentatge i integració socio-educativa dels seus fills.
- e) A participar en el control i gestió del centre educatiu, en els termes establerts per la llei, i
- f) A ser escoltats en aquelles decisions que afectin a l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.

II. Al mateix temps, com a primers responsables de l'educació dels seus fills, els correspon:

- a) Adoptar les mesures necessàries, o sol·licitar l'ajuda corresponent en cas de dificultat, per a que els seus fills cursin els nivells obligatoris de l'educació i assisteixin regularment a classe.
- b) Estimular-los per a què portin a terme les activitats d'estudi que se'ls encomana.
- c) Conèixer i recolzar l'evolució del seu procés educatiu, en col·laboració amb els professors i els centres.
- d) Respectar i fer respectar les normes establertes pel centre, i

³¹ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

- e) Fomentar el respecte per tots els components de la comunitat educativa.

III. Les Administracions educatives afavoriran l'exercici del dret d'associació dels pares, així com la formació de federacions i confederacions.

La col·laboració entre pares i educadors és un fenomen molt ric que pot tenir diferents manifestacions. Però independentment del tipus de col·laboració que tingui lloc, un aspecte essencial de la relació entre família i escola deu ser el sentit bidireccional. Dient a més a més que la família té dret a participar en l'educació que es dona als fills a l'escola (García Mediavilla, 2003).

Durant el procés de generalització de l'ensenyament, l'escola i la família han viscut moments d'allunyament, especialment quan la recerca externa de "transmissors de coneixement" distancïa la tasca educativa de pares i mestres (López Larrosa, 2009). Si uns i altres pertanyien a àmbits diferents i ensenyaven continguts diferents, era lògica aquesta distància. No obstant, l'increment de la consciència que escola i família conflueixen en una mateixa persona, l'alumne; la millor preparació dels mateixos pares; i el reconeixement de que les barreres entre l'intel·lectual i l'afectiu, així com allò que és tasca de la família i l'escola són poc nítides, va ser necessari un apropament.

Existeixen dos nivells d'implicació de pares i mares en l'educació dels fills que es relacionen amb uns millors resultats escolars: el seu comportament i la seva estimulació cognitiva/intel·lectual. Els pares i mares que van més a l'escola i participen en més activitats acadèmiques serveixen de models als seus fills sobre la importància d'aquesta i, a més a més adquireixen informació que els permetrà ajudar-los. Però també és important que pares i mares estimulin cognitivament els seus fills exposant-los a activitats per a què el nen adquireixi destreses útils en l'entorn educatiu (Grolnick i Slowiaczek, 1994). A més a més, la implicació conductual dels pares i la intel·lectual es relacionen amb una competència més gran percebuda pels fills, la qual cosa, al mateix temps, es relaciona amb uns millors resultats acadèmics. No obstant, no tots els pares estan igualment preparats per a estimular intel·lectualment els seus fills, ni compten amb temps per a participar activament en l'escola.

D'altra banda Comellas (2009), diu que l'acció de les persones adultes haurà de ser serena, estable i sense contradiccions. Aquí es posa en evidència que la responsabilitat docent ha de ser compartida de forma molt clara entre les dues institucions que eduquen directament els infants i adolescents: la família i l'escola. Perquè aquesta responsabilitat es pugui assumir plenament, serà imprescindible que s'estableixi un clima de confiança i,

perquè hi pugui haver un clima de respecte i de confiança, cal que el diàleg i la comunicació es donin prèviament i de manera continuada entre família i escola.

La comunicació de qualitat entre família i escola basada en el respecte i la comprensió permetrà, a més, comprendre els motius que tenen les criatures per reaccionar d'una manera determinada o diferent de l'habitual, o les seves reaccions emocionals davant la prohibició o les exigències noves de les persones que els eduquen.

L'escola ensenya i la família aplica. Òbviament l'aprenentatge és necessari. Per això, la demanda que cal fer a les mares i als pares des dels primers cursos d'infantil i de primària pot anar encaminada a compartir experiències per crear els vincles d'un aprenentatge competencial que ha de potenciar l'autonomia infantil i més motivació per aprendre.

Escola i família, per tant, han de compartir inquietuds, intercanviar informacions i pensaments sobre l'educació, el centre docent, els fills i filles i, més concretament, establir pactes i acords sobre accions o actuacions concretes que cal emprendre sobre cada infant o adolescent. La família ha d'aplicar les solucions preses i intentar traspasar els coneixements acadèmics a la vida quotidiana, i el centre docent ha de fer el mateix: en cada nen i nena ha d'aconseguir els objectius pactats, i traspasar i aplicar els seus coneixements familiars i quotidians a la vida acadèmica.

El que no pot fer la família, però, és immiscir-se en el coneixement professional pedagògic, de la mateixa manera que l'escola tampoc no pot demanar a les llars allò que no tenen (una formació determinada, uns coneixements acadèmics concrets...) i que es considera necessari per al progrés dels infants i adolescents.

Quan parlem de col·laborar, de participar³², fer-ho en la gestió educativa s'ha d'entendre que requereix poder prendre part activa en l'elaboració i desenvolupament del procés educatiu. S'entén llavors que els pares, com a agents del medi educatiu, poden tenir un paper en la planificació, l'estructuració, la presa de decisions, l'execució i també l'avaluació. La participació educativa és un factor decisiu per a la qualitat de l'educació, perquè participar és un signe de llibertat i maduresa democràtica, és un mitjà per a millorar la gestió dels centres, és una forma d'apropar la societat al fet educatiu. Segons Gervilla, l'escola i la família tenen la necessitat de relacionar-se per a ensenyar al nen a viure i a treballar en societat (Gervilla, 2008).

Però al mateix temps ens preguntem:

³² Participar significa "tomar parte activa, hacernos responsables de una tarea. Implica compartir con otros, emitir ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos" (Gervilla, 2008: 140).

Què demanda la família a l'escola?

- **Eficiència en el servei educatiu.** Les famílies demanen una bona base de coneixements i experiències que acreditin als seus fills per a continuar amb èxit els estudis o entrar al món laboral en condicions òptimes.
- **Formació en valors sòlida i diversificada:** la família busca que l'escola prepari els seus fills per a enfrontar-se responsablement a les dificultats i riscos de la vida social. Volen una escola consellera i orientadora.
- **Tracte càlid i deferent:** els pares esperen un tracte personalitzat per als seus fills, que els professors els considerin com persones individuals, desitgen manifestacions afectives, preocupació, protecció, etc.

Què demanda l'escola a la família?

- **Recolzament en exigències quotidianes:** l'escola busca que la família garanteixi l'acompliment d'aspectes formals; adequada presentació personal, assistència i puntualitat, assistència a reunions, entre altres.
- **Recolzament en el treball escolar diari:** reforç en els continguts treballats a classe, proveir als nens de diferents materials de consulta, complir amb les tasques, foment d'hàbits d'estudi, etc.

El paper de totes dues institucions és diferent i té sentit que així sigui, malgrat que, en aquests moments, tal i com diu Comellas (2009), hi pugui haver una certa dificultat per entendre-ho a causa de les pressions i de les demandes de la societat.

Així:

L'escola:

- Facilita recursos per interpretar les informacions que provenen de camps diversos.
- Proporciona eixos bàsics de coneixement i informacions estructurades, tant des del punt de vista cultural com científic, on es pot donar suport al coneixement.

La família:

- Acull aquest coneixement escolar i, en la mesura del que sigui possible, l'incorpora al coneixement familiar, cultural, professional i quotidià.
- Busca totes les ocasions possibles per aplicar-lo en els diferents moments de la vida quotidiana.

De forma coordinada i conjunta, i en estreta col·laboració, les dues institucions on l'alumnat passa aquesta etapa inicial de la seva vida han d'oferir:

- Interès per la formació i per les activitats d'un lloc i l'altre.
- Coneixement de la cultura pròpia i relació amb la que brinda l'escola.
- Espais i moments per realitzar les tasques que es demanen.
- Valoració dels recursos de cada persona i maneres de potenciar interessos, capacitats i oportunitats personals.
- Pautes de maduresa, responsabilitat.
- Participació en els diferents contextos i adequada a les diferents edats, per incidir al màxim en el procés de socialització.

És necessari que els professors siguin conscients d'allò que poden aportar els pares per a què els nens tinguin un veritable recolzament escolar. Al mateix temps els pares, han de poder veure valorada la seva presència dins l'escola, se'ls ha de considerar com veritables "recursos" i han de poder utilitzar de la millor manera possible els seus coneixements i competències. Està clar que el nen es beneficia durant el seu creixement si la família creix i es transforma amb ell; però és igualment evident que els pares poden oferir una ajuda més significativa si tenen una relació propera i de col·laboració amb l'escola.


Si s'aconsegueix arribar a una bona comunicació entre la família i l'escola (Lladonet, 2007), podem dir que les famílies:

- Coneixeran el que es fa a l'escola.
- Compartiran les tasques dels fills.
- Millorarà la comunicació i la relació afectiva amb els fills.

Els nens sentiran l'ajuda dels pares d'una manera més propera i efectiva.

Els professors, per la seva banda:

- Aprendre d'uns pares que volen col·laborar i aportar informació que, en definitiva ajudarà a aconseguir els objectius proposats.
- Sabran de les circumstàncies concretes de cada família.



Això, implicarà poder fer tractaments més individualitzats i evitar així les uniformitats.

És bo per tant, que es reflexioni sobre quines són les modalitats de relació que es volen mantenir amb els pares, aquests no poden ser considerats com simples clients, sinó més aviat *partners* que poden oferir una contribució rellevant al procés formatiu dels joves. Milani (1995) diu que aquests tipus de pares són els que potencialment estan cridats a participar en l'elaboració del projecte educatiu general de l'escola i està implicat en les decisions que tenen a veure amb el seu fill, amb la convicció de que els pares, més que ningú, són capaços de conèixer les pròpies dificultats i necessitats.

18.4.1 Col·laboració entre família i escola

La col·laboració entre família i escola avui dia és un aspecte que està acceptat per tothom, el mateix que està acceptada per tothom la idea de què família i escola comparteixen responsabilitats en l'educació dels nens (Rodrigo i Palacios, 1998). Això resulta bastant evident respecte a molts aprenentatges. En alguns aspectes, la responsabilitat més gran cau al costat de la família. Per exemple, quan es tracta d'adquisicions que es realitzen durant els primers anys de vida, com la identitat sexual i de gènere, el llenguatge oral, el control de les emocions o del propi cos. Encara que l'escola juga en elles també un paper molt important, la família té un rol fonamental en el desenvolupament de l'autoconcepte, les habilitats socials, el desenvolupament moral, la psicomotricitat, la creativitat i determinades habilitats cognitives com la resolució de problemes. De tota manera, els educadors també juguen un paper important en aquestes adquisicions. Per últim, l'escola tindria una major responsabilitat en la transmissió de coneixements més acadèmics, com quan es tracta de ciències socials i naturals, humanitats, llenguatge escrit i matemàtiques.

Tenint en compte les influències entrelaçades de família i escola, i les conseqüències negatives que semblen derivar-se de l'excessiva discontinuïtat entre ambdós contextos, la col·laboració entre pares i mestres es revela com d'una importància fonamental per a garantir l'adaptació escolar del nen.

Un dels aspectes en els quals hi ha més debat i discrepàncies a la societat i dificultats en el diàleg entre família i escola, és en la manera com valorem l'autoritat i les relacions afectives en els dos contextos on s'educa les criatures Comellas (2009).

La vinculació afectiva, encara que sigui diferent a la família i a l'escola, garantirà que el clima de les relacions sigui positiu i respectuós, sense que les situacions puntuals o les dificultats sorgides en un moment determinat puguin posar en dubte aquest afecte.

La coordinació necessària entre família i escola per posar-se d'acord en els criteris educatius no ens ha de fer pensar que calgui confeccionar una llista de situacions, sinó que és important veure quin ha de ser el marc de referència dels debats entre persones adultes. Els marcs de referència ens indicaran d'on partim i el que creiem tots plegats que ha de sustentar les nostres idees i accions, Després, les concrecions a les situacions determinades de cada família o de cada infant poden matisar-se o manifestar-se de maneres diverses segons els casos concrets, malgrat que mai no han de representar cap contradicció amb els marcs educatius de referència.

Per tant, és bo tot i que és important que ens adonem que l'escola i la família són espais diferents i que fan funcions també diferents, tots dos eduquen i, ja que la finalitat última és la mateixa, cal que valorin les mateixes coses. Per això és fonamental que el valor més materialista i utilitari de l'escola, l'obtenció de resultats i de bones notes, l'obtenció finalment d'un títol, no acabi sent prioritari (Camps, 2008).

La primera mesura que cal emprar per recuperar el prestigi dels mestres és la del suport dels pares. Davant dels mestres, els pares, en condicions normals, sempre han de fer costat al professor i no deixar-se acovardir per les exigències del fills. Només així es podrà reforçar la identitat professional dels professors i retornar-los l'estímul que ara no tenen, només si senten que formen part d'una professió respectada i valorada (Camps, 2008).

Tenint en compte les influències entrelaçades de família i escola, i les conseqüències negatives que semblen derivar-se de l'excessiva discontinuïtat entre ambdós contextos, la col·laboració entre pares i mestres es revela com d'una importància fonamental per a garantir l'adaptació escolar del nen.

Però, sovint es parla de dificultats o de la manca de participació de les famílies per assistir a les convocatòries de l'escola. Sorgeixen temptatives, per part del centre docent, d'organitzar les trobades en diferents franges horàries per millorar-ne l'assistència (Comellas, 2009).

En alguns casos es passen enquestes als pares i a les mares per preguntar quina seria la millor hora per convocar-los, quins temes cal tractar-hi i quins interessos tenen, però, tot i que el professorat dona resposta a les demandes, tampoc no es millora la participació.

El fet que les famílies considerin que es necessita temps per atendre qüestions personals, que hi ha cansament, que cal ser a casa..., no justifica la no-assistència a les trobades escolars si, prèviament des del centre, se n'ha explicat la necessitat. Si no és gaire urgent, costa deixar la feina per anar a una entrevista al centre docent (cosa que no passa si necessitem l'ajuda d'altres especialistes metge, gestoria,...)

Una possible solució al fracàs escolar, vindria donada en una comunicació més gran entre pares i mestres (Oliva i Palacios, 1998).

18.4.2 Tipus de col·laboració entre pares i educadors

18.4.2.1 *Què li correspon fer a l'escola? Què li correspon fer a la família?*

Encara que la delegació educativa dels pares en la institució escolar sigui una constant, mai s'havia retallat tant com ara el paper dels progenitors en la formació dels seus fills. Per molt equipades que estiguin les escoles no poden ni han de substituir als pares en la seva responsabilitat educativa. Se sap que l'acció directa, acollidora i benigna dels pares en el procés formatiu dels fills és clau en el seu desenvolupament saludable i que l'absència injustificada i imprudent d'aquesta participació no es compensa amb matrícules colegials costoses.

Com tantes vegades hem reiterat al llarg de l'estudi, la família és la plasmació per antonomàsia d'una comunitat de persones. Llevat de desviacions de la seva condició essencial, en aquest àmbit natural i cultural cada membre és veritablement estimat i reconegut. Aquesta dada explica la seva capacitat formativa, doncs és ben sabut que sense amor no hi ha veritable educació. Però d'altra banda, la magnitud humanitzadora

de la família, una de les més celebrades i evidents, ha minvat considerablement en els últims temps, sobre tot per raons socials i laborals, al mateix temps que ha augmentat la funció educativa exigida als centres escolars.

La resposta a les preguntes que formulàvem al començament del capítol, ens ha de dur a aclarir què es pot compartir i com es poden complementar les accions específiques de tots dos contextos.

La primera idea que cal considerar és que no es pot estar d'esquena a la societat. No es pot continuar fent "allò que s'ha fet fins ara" com si hagués estat la pràctica de tota la vida, si les necessitats són diferents.

Es tracta que els ensenyants adquireixin capacitats reals d'escolta, partint de les seves competències i les seves concepcions relatives a les relacions personals. Es tracta a més a més de facilitar l'adquisició d'una sèrie de tècniques que poden servir per a gestionar petits grups de discussió, per a què després siguin els propis docents els que afrontin amb els pares els problemes més importants de la relació entre l'escola i la família. Obviament els problemes que s'han de tractar, són els que s'associen a la quotidianitat i que la majoria de les vegades tenen a veure amb els deures per a casa, l'ús de la televisió, les normes i la disciplina, els comportaments problemàtics, l'organització del temps extraescolar, etc. D'aquesta manera es podran apropar més els pares als docents i crear un clima diferent dins l'escola.

Es tracta de tenir la clara la necessitat de presentar als ensenyants i als que ho seran, arguments que els facin conèixer els problemes actuals, relatius a les famílies. A banda d'això, una formació millor dels docents i dels pares pot facilitar també la relació entre la família i l'escola.

L'escola, com a institució educativa, ha d'estar al dia, perquè l'alumnat ha d'adquirir recursos per ara i també per a demà. Per això, ha d'estar al cas de les necessitats presents i futures, per poder formar als infants i els joves perquè s'adaptin al futur, no al passat. Les necessitats de l'alumnat van més enllà de les modes i arriben, en part, condicionades pel fet que el jovent ha d'educar-se i de preparar-se per al futur.

Per tant, educació és més que informació. Aprenentatge és més que escola i, en aquest procés, tothom hi és necessari, especialment la família i el centre docent. Ara bé, el paper de totes dues institucions és diferent i té sentit que sigui així, malgrat que, en aquests moments, hi pugui haver una certa dificultat per entendre-ho a causa de les prestacions i les demandes de la societat (Comellas, 2009).

La col·laboració entre pares i educadors és un fenomen molt ric que pot tenir diferents manifestacions. Però independentment del tipus de col·laboració que tingui lloc, un aspecte essencial de la relació entre família i escola deu ser el sentit bidireccional (com ja s'ha comentat abans) de la comunicació entre ambdós contextos. No es tracta només que els educadors s'esforcin a transmetre als pares dels alumnes informació sobre els objectius, mètodes i continguts del currículum escolar, i sobre què és allò que poden fer a casa per a recolzar la marxa escolar del nen. La comunicació ha de fluir també en el sentit contrari, i els pares poden informar de quines són les activitats quotidianes del nen, els seus gustos i preferències, o les seves necessitats. Poden plantejar també a l'educador quins són els valors o expectatives cap a l'escola. D'aquesta manera el mestre pot integrar aquesta informació en la planificació de les activitats, tractant d'ajustar-les als interessos i necessitats reals dels seus alumnes. Aquest model destaca l'oportunitat que pares i mestres han d'intercanviar informació i aprendre els uns dels altres i, defineix la relació entre família i escola com un fort compromís a llarg termini que suposa un respecte mutu, una assumpció conjunta de responsabilitats, i una àmplia implicació d'uns i d'altres en diferents activitats.

La relació entre docents i pares sembla proactiva per a l'èxit escolar dels nois i noies i essencial per a la construcció avui en dia d'una autonomia real de l'escola (Catarsi, 2011). Però per això, és necessari aclarir les responsabilitats específiques de docents i pares dins de la vida escolar:

- Els pares no han de pretendre prendre decisions sobre les estratègies didàctiques que són terreny exclusiu dels docents.

En aquest punt així descrit, no hi estariem massa d'acord ja que nosaltres anàriem més en la línia dels nous corrents europeus que impliquen la família en tot el que fa referència als processos d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. "Las interacciones del alumnado con el resto de los agentes implicados en su proceso educativo –profesorado, familia, compañeros y compañeras y otros miembros de la comunidad- influyen enormemente en su aprendizaje y rendimiento escolar". En el **capítol 24 Contribució de la comunitat a l'èxit acadèmic**, s'explica d'una manera més exhaustiva.

- Els docents han de ser conscients que l'èxit escolar dels seus deixebles deriva també de l'ambient social de procedència i, per tant és necessari tenir una relació constant amb les famílies per a obtenir informació que permeti conèixer millor a cada nen.

Ensenyants i pares, han d'orientar cada vegada més la seva relació cap a la cooperació i la corresponsabilitat. Només així l'escola podrà convertir-se en una comunitat educativa real, dins la qual tots els actors –alumnes, professors i pares- podran donar el millor per a portar a terme un projecte formatiu intencional.

Aquesta última idea ens serveix per a introduir el següent esquema, que a més pot servir per a il·lustrar a mode de resum aquest apartat i també com a preàmbul o introducció de l'apartat següent 18.5 “Canals de comunicació família/escola”.

Es tracta de veure com haurien de ser, o com nosaltres entenem que haurien de ser, les interrelacions comunicatives entre els diferents subjectes implicats en l'educació formal, segons un model participatiu que afavoreixi la circulació de la comunicació entre tots dos, escola i família, i no divideixi el fill-alumne en rols i activitats diferents.

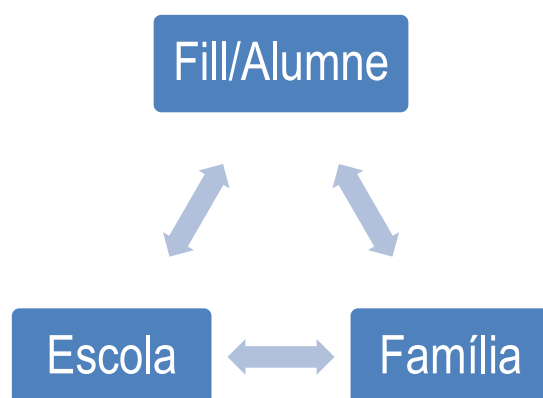


Figura 14. Interrelacions comunicatives entre els diferents subjectes implicats en l'educació formal.
Font: Elaboració pròpia.

Una vegada vist això i ja a mode de resum, dir que cadascuna de les parts implicades, alumnes, pares i professors, ha d'assumir la seva pròpia responsabilitat. Seguint Tierno (2005) direm que:

L'alumne: ha de ser conscient que és el primer responsable del seu èxit o fracàs. L'estudi, com altres moltes coses, ningú ho pot fer per ell. S'ha de responsabilitzar de tot el que fa.

Els pares: han d'ajudar al fill a ordenar-se el temps i a controlar l'esforç evitant que altres activitats el puguin distreure. No es pot perdre l'oportunitat d'ajudar-los amb l'organització de l'estudi, estarem augmentant la relació amb els fills.

Els professors: han d'aconseguir l'equilibri entre els criteris o exigències del programa i les capacitats dels alumnes. S'han d'anar posant metes assolibles, que permetin a l'alumne superar-se.

Per acabar aquest capítol afegir un apunt de l'Adolfo Torrecilla (2010), en la revista "Padres"³³ a l'article que titula *El oficio de ser padres*, ens diu que molts pares, més dels que sembla, es troben desbordats davant els reptes que planteja l'educació dels fill en un context canviant, difícil i complex, com el que els ha tocat viure. Els docents són una ajuda a l'educació que els fills reben dels seus pares a casa, i no són la solució a tots els problemes. Els pares han de reconèixer que els col·legis no poden fer-se càrrec amb tot el que suposa educar un fill. Com sempre, el millor és la prevenció i educar els fills de la millor manera possible en les primeres etapes, millorant les seves habilitats i descobrint els punt febles per a buscar remeis eficaços. Ens diu també i nosaltres estaríem d'acord amb aquesta afirmació, que la clau avui dia per a millorar els nivells de l'educació dels fills, passa per la millora, també de la qualitat de l'educació dels pares.

18.5 Canals de comunicació família /escola

Segons Chinchilla (2007) i estant totalment d'acord amb ella, direm que s'ha d'aprendre a ser pares i formar-se si es desitja una bona educació per als fills, ja que només l'escola no ho pot proporcionar. L'escola és la gran aliada dels pares. Tenir aliats que ajuden a desenvolupar la missió facilita i evita perdre el temps ja que tots tiren del carro en la mateixa direcció. Les converses amb el tutor dels nens són una bona inversió de temps, perquè passa moltes hores amb ells i els coneix en un àmbit diferent. S'han d'acordar amb el tutor pautes que permetin formar el caràcter; no s'han de limitar els pares a parlar només de la seva capacitat analítica o tècnica i dels estudis, sinó també de les habilitats interpersonals, capacitat de comunicació, esperit de servei, generositat, etc.

L'escola ha de donar seguretat als pares sobre la capacitat d'educar els seus fills i no incrementar el sentiment d'inferioritat o de culpa que es pot donar a vegades en algunes parelles joves. S'han de sentir segurs i s'han de construir unes relacions de confiança. No és per casualitat que a moltes escoles hi hagi unes sales adequades per a parlar els professors amb els pares, propiciant així un clima acollidor i tranquil.

³³ Revista *Padres y colegios*, maig 2010.

Entre la família i l'escola existeixen diversos mitjans de comunicació i diferents criteris de classificació dels mateixos. De fet tal i com assenyalen Díez i Terrón (2006), és impossible no mantenir una comunicació família-escola.

Segons aquests autors, aquesta seria una possible classificació de la comunicació:

- a. D'una banda podem distingir entre canals formals i informals. Un **canal formal** és aquell que és *“preciso, exacto, serio, i que entraña un cierto carácter institucional”*, segons l'accepció del Diccionario de la Real Academia Española, D'aquesta manera entrarien dins del mateix una reunió d'un grup de pares amb el mestre del seus fills. Un **canal informal** és *“el intercambio que se da entre un profesor o profesora y un padre a la salida de clase del hijo”*. En tots dos casos existeix una connexió amb la família però en un d'ells, el formal, està més institucionalitzat i, en ocasions, s'ha arribat a ell a través d'una convocatòria igualment formal als pares (una circular), encara que la manera particular en què s'articuli variarà d'uns centres a altres i d'uns professors altres en cada escola. L'informal, encara que pot ser un canal d'intercanvi molt utilitzat, sobretot en les etapes inicials de l'escolarització o en les escoles unitàries o amb pocs alumnes, no està institucionalitzat.
- b. Una altra forma de classificació de les comunicacions entre la família i l'escola até als **nivells d'amplitud**, segons arribin els missatges a més o menys persones.
- c. Una altra possible até als **motius** diferents pels quals la família i l'escola es comuniquen.
- d. Un quart criteri de classificació distingeix entre els mitjans en els que el **missatge** s'envia **directament** o en els que el **missatge** és **diferit**.
- e. Un cinquè criteri, molt relacionat amb l'anterior, distingeix entre la comunicació que es realitza **oralment** i la que és per **escrit**.
- f. Una última classificació permet distingir entre aquells canals o mitjans de comunicació en els què **l'escola va a la família** i aquells en els què **la família va a l'escola**.

La família “va” o participa a l'escola a través del consell escolar, les AMPAS, les reunions individuals o de grup amb el tutor, el director del centre, algun professor o orientador determinat o bé participant en les activitats escolars i extraescolars. Tal i com assenyalen Martínez-González i Pérez-Herrero (2006), la majoria de les trobades entre pares i professorat es produeix perquè és el centre el que demanda la presència dels pares per situacions problemàtiques.

Per la seva banda, l'escola "va" a la família a través de les tasques (els deures), les notes (qualificacions), les circulars o cartes, el correu electrònic i Internet.

Els deures, tot i que són un mitjà de comunicació indirecte entre la família i l'escola, són una important font d'informació per als pares, ja que els permet saber allò que els nens van aprenent, com ho aprenen i allò que fan a classe (Martínez-González, 1996).

La demanda de l'escola sobre què han de fer les mares i els pares ha de ser clara (Comellas, 2009). Sorgeixen preguntes diverses sobre el paper de la família en relació amb les tasques acadèmiques dels seus fills i filles: ¿cal que els pares i les mares ajudin a fer els deures, ja que, si no, hi haurà dificultats escolars? Evidentment, si a casa fan els deures, els resultats són millors, perquè hi ha hagut més estona de treball. Ara bé, trobem diferents aspectes que cal considerar:

- **Els recursos:** ni tots els pares i mares tenen la possibilitat d'ajudar a fer els deures, a causa de la pròpia formació, ni tots disposen de prou temps, ni tots dominen les matèries escolars.
- **L'actitud de la família:** moltes mares i pares de tots els nivells educatius tenen la voluntat de fer participar les criatures en les responsabilitats personals i domèstiques.
- **Els horaris de les activitats extraescolars:** hi ha criatures que fan massa activitats extraescolars. En aquests casos on el temps que dedica l'infant o adolescent a aquestes activitats és excessiu, les dificultats s'amplien i repercuteixen també en les relacions domèstiques.

En general, els mitjans més populars de comunicació entre la família i l'escola són les cartes, les reunions individuals o de grup i les notes (López Larrosa, 2009). L'arribada de les notes pot ser un dels detonants de contacte entre la família i l'escola. D'altra banda, les notes poden ser, per aquells pares que no participen de cap altra via de connexió amb l'escola, l'únic mitjà de contacte amb ella, tant si els resultats són bons o acceptables com si no ho són. En qualsevol cas, resulten un mitjà insuficient en tant en quant es tradueixen mesos de treball en una qualificació de resultats. Les notes no són suficients per a què els pares sàpiguen sobre l'escola, la seva organització, els objectius educatius i les persones que en formen part; ni sobre els seus fills com alumnes.

Les relacions entre la família i l'escola han variat al llarg dels anys, així com allò que s'esperava i s'espera de cadascuna d'elles segons el moment històric, cultural i social. Les famílies poden participar de i a l'escola de diferents maneres. Unes formes de

participació són més adequades per a unes famílies que per a unes altres. L'important és entendre que són igualment acceptables perquè impliquen un coneixement d'allò que passa en l'àmbit escolar i perquè els permeten sentir-se, d'alguna manera, una peça més en l'engranatge educatiu dels seus fills, i no forçats a una actuació que és aliena a la seva cultura o està allunyada de les seves capacitats intel·lectuals o de temps, entre d'altres.

Batanaz Palomares (2003) diu que nombroses investigacions han posat de manifest les dificultats per a portar a la pràctica la participació dels pares en la institució escolar, fins al punt, continua dient, que l'estat de la qüestió ha quedat sintetitzat de la següent manera:

- a) **Caràcter formal/burocràtic:** es porten a terme entrevistes, contactes o reunions per l'única raó que estan establerts així en les formalitats organitzatives o legals que regulen la vida dels centres, en les que es despatxen informacions o es complimenten tràmits de manera rígida, burocràtica i, la majoria de les vegades, impersonal.
- b) **Caràcter sancionador/defensiu:** es produeixen contactes al voltant d'algun problema que pot haver sorgit en relació amb la vida del centre, com per exemple, un cas d'indisciplina o de baix o nul rendiment per part de l'alumne. Les situacions, quan aquests fets es produeixen, es desenvolupen la major part de les vegades en un clima de dificultat, en les que alternen acusacions i expressions de defensa que quasi sempre oculten o ignoren el veritable fons de l'assumpte.
- c) **Entitat pràcticament inexistent:** que es pot deure a moltes circumstàncies, encara que els centres educatius solen atribuir la causa a la falta d'interès del pares pels processos educatius dels seus fills. Probablement la raó de fons està més bé en una falta de sensibilitat o d'una visió adequada de les coses, en virtut de la qual els professionals eludeixen el seu compromís amb la relació entre família-escola, escudant-se en l'opinió que si no existeixen problemes no hi ha cap raó per mantenir contactes amb els alumnes.

Les vies d'intersecció comunicativa s'elaboren a partir de dues posicions. Una és la formal, la que la Reforma educativa considera necessària per a una educació integral, contextualitzada i coordinada a l'entorn de la comunitat. L'altra via és la informal, la que es crea a partir del fet quotidià, de les relacions no organitzades entre educadors i famílies.

Dins els espais formals, existeixen:

- a. Tutories
- b. Reunions de pares i mares
- c. Consells Escolars
- d. Comissions d'aula
- e. Associacions de Mares i Pares d'alumnes (AMPA)
- f. Escola de Pares

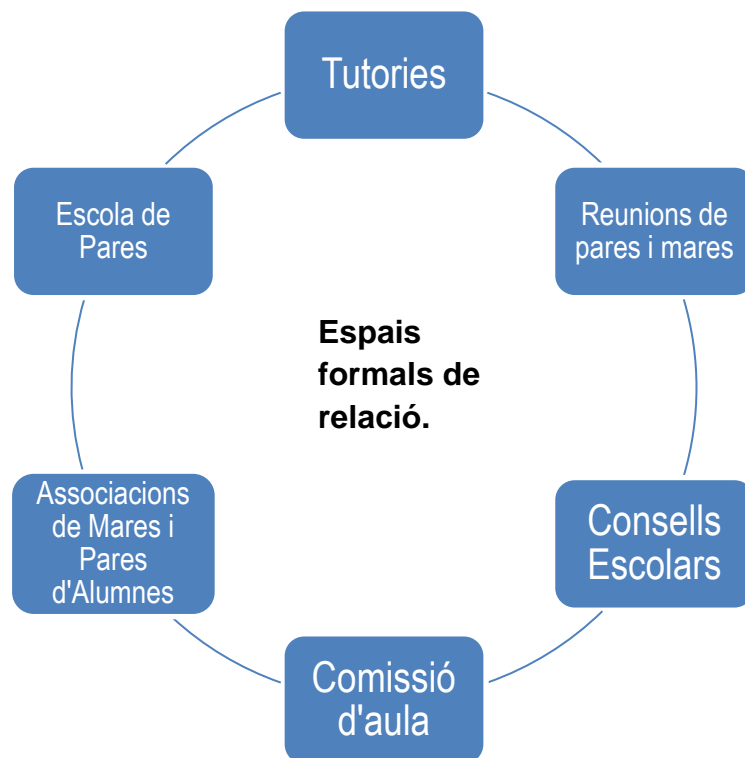


Figura 15. Espais formals de relació.
Font: Elaboració pròpia.

18.5.1 Tutories

A aquesta via de comunicació família/escola, pensem que és important dedicar-li espai ja que, estem convençuts que les tutories tenen molta importància en la relació que estableixen els pares amb l'escola i, les repercussions positives que això comporta. Per

tal de poder intercanviar la informació necessària amb el tutor és necessari que hi hagi una bona comunicació i fluïdesa entre ambdues parts.

Estaríem d'acord amb Castillo (1986) quan diu que es necessita que pares i professors es comuniquin i, que estiguin habitualment en contacte. Així podran:

1. Establir alguns objectius comuns.
2. Ajudar-se mútuament en l'intent d'aconseguir els objectius fixats (a través, sobretot, de l'intercanvi d'informació i d'experiències).
3. Unificar criteris amb respecte al treball a realitzar pels fills i la manera de fer-ho.

Admesa per tant la necessitat de la comunicació, sorgeix la dificultat que els pares puguin parlar periòdicament amb tots els professors. I al contrari: que tots els professors puguin conèixer i seguir a cada alumne en els diferents aspectes que es vulguin millorar. La resposta per a aquesta doble dificultat és la figura del professor-tutor. Aquest realitza la funció d'enllaç o pont entre els pares d'un alumne i els diferents professors. Constitueix una via per a la col·laboració entre la família i el centre educatiu. Aquesta tasca harmonitzadora, del tutor, continua dient Castillo implica, sobretot, controlar d'alguna manera les diferents influències que l'alumne rep dels educadors (pares i professors), per a que no es donin de forma indiscriminada, sinó coherent amb la idea d'educació de la que es parteix.

Aconseguir això no seria possible només amb "una comunicació a distància" (telèfon, cartes, circulars, butlletins de notes,...) o purament grupal (reunions del tutor amb grups d'alumnes i pares, conferències,...). Sense treure importància a tot el que s'acaba de dir anteriorment, convé subratllar que es requereix, sobretot, un contacte directe del tutor amb cada matrimoni i amb cada fill. Convé subratllar, en aquest sentit, que la tutoria és una modalitat d'orientació que es realitza per mitjà de la relació personal.

Aquesta relació persona a persona permet un millor coneixement i comprensió de l'altre; desperta disposicions positives per a la col·laboració; permet adaptar-se a cada necessitat i situació; és en definitiva, condició indispensable per a que existeixi millora autèntica, canvi positiu, educació.

Quan la tutoria no existeix o no funciona bé, els pares es queden amb problemes importants sense resoldre. S'ha de parlar amb el tutor, en ocasions de forma conjunta amb el fill, per a abordar l'etiologia, és a dir, la falta de motivació, d'esforç,...

Motes vegades i creiem que equivocadament, els pares i professors, utilitzen les tutories per a parlar del fill quan aquest va malament en els estudis, quan hi ha un problema

concret amb un company, etc. Les tutories han de ser trobades del professor i els pares encara que el fill vagi bé en els estudis i no tingui cap problema. Han de servir per a conèixer més a l'alumne i, els únics que poden donar informació sobre aquest, són els pares.

Segons el mateix Castillo, convé veure la tutoria com una funció que requereix la participació activa dels pares, tant per ser ells els primers educadors, com perquè tota tasca d'orientació és una tasca d'equip. Només d'aquesta manera la tutoria serà una veritable via de col·laboració entre la família i el centre educatiu.

18.5.1.1 *Què tipus d'informació necessiten els pares:*

Els pares, necessiten informació continua del centre educatiu en relació a tots els aspectes de l'educació dels seus fills. Amb aquesta informació estaran en millors condicions d'orientar-los després a casa. La informació que es refereix als estudis, té per a ells aquestes possibilitats:

- Entendre millor els resultats escolars.
- Plantejar metes realistes de millora.
- Exigir de manera comprensiva.

La manera en què es duguin a terme les tutories, la forma en què es respongui ha de ser objecte de reflexió per als pares. Amb l'ajuda del tutor intentaran descobrir quines són les aptituds per a les que està més o menys dotat, o dit d'una altra manera, quins són els seus punts forts i els seus punts febles.

18.5.1.2 *Què tipus d'informació necessita el tutor:*

Els pares no han de limitar-se a demanar informació. Han de facilitar al tutor dades concretes en relació a com es desenvolupa l'estudi de cada fill en l'àmbit familiar.

Al tutor li interessa saber:

- Quin rendiment escolar esperen els pares de cada fill, i què criteris segueixen per a valorar el seu treball.

- Com estudien els nois a casa cada dia. Convé que els pares informin de les dificultats més freqüents que el nen troba en el seu treball.

La informació permetrà influir en les actituds dels pares cap als estudis dels fills i, suggerir-los procediments per a què compleixen amb la seva responsabilitat en aquest tema.

Per últim, la informació servirà per a què el tutor disposi de dades reals i concretes en les entrevistes amb els alumnes, podent així orientar-los d'una manera més eficaç i realista.

18.5.1.3 *Freqüència:*

S'han de destacar alguns moments especialment interessants per a la realització de les entrevistes: la primera al començament del curs acadèmic; en finalitzar cada període d'avaluació; en finalitzar el curs.

S'ha de procurar que les entrevistes no siguin independents entre sí. És bo que els pares prenguin nota de les dades i conclusions de cadascuna i tinguin en compte aquesta informació en la preparació i desenvolupament de la següent.

Per acabar aquest punt, i seguint Castillo (1986), estem d'acord quan diu que les entrevistes periòdiques entre pares i tutors són el millor procediment per a què els pares obtinguin del centre educatiu la informació sobre els estudis dels seus fills. Per contra, quan pares i professors actuen per separat, de forma independent, l'estudi a casa sol ser disfuncional respecte al que els nois fan en el centre educatiu.

18.5.2 Reunions de pares i mares

Les convocatòries de reunions de pares i mares d'alumnes són regulades per la normativa interna de cada centre i, sobretot, per l'organització funcional de cada docent. És desitjable que hi acudeixi –com a mínim- un membre de la parella de progenitors de cada alumne.

Aquestes reunions tenen com a objectiu mantenir contactes amb el grup de pares i mares dels alumnes de forma periòdica, per tal d'informar-los de temes relacionats amb el treball i aprenentatges realitzats dins l'aula (Tschorne, 1997). Són habitualment reunions informatives en les quals el mestre-tutor exposa els objectius, la metodologia i el

funcionament del curs en general. Encara que cada educador o cada escola conserva certa flexibilitat per a l'organització de les reunions, se solen realitzar tres convocatòries a l'any: a principi de curs, a la meitat i al final.

Característiques principals d'aquestes reunions:

- a) Permeten un major coneixement i contacte entre les famílies.
- b) Es transmet la informació de forma directa i igual per a tothom.
- c) Es tracten temes que afecten la col·lectivitat de la classe.
- d) El nivell de control del *feedback* informatiu és baix.
- e) Les famílies poden expressar els seus punts de vista sobre aspectes organitzatius i educatius que afecten directament els seus fills dins de l'aula.

18.5.3 Consell Escolar

La primera i més rellevant plataforma per a dinamitzar la participació dels pares en la vida del centre és el Consell Escolar, que ofereix una rica gama de possibilitats que no sempre s'aprofiten. Els representants dels pares en aquest òrgan de govern tenen el compromís de mantenir contactes amb els pares, ja sigui directament ja sigui a través d'associacions a fi de conèixer els problemes i suggeriments que poden ser objecte de debat o decisió. (Batanaz Palomares, 2003).

18.5.4 Comissió d'aula

El professor-tutor pot obtenir una valuosa possibilitat de participació col·lectiva amb els pares en la comissió d'aula, formada pel propi professor tutor, el delegat dels alumnes i un delegat dels pares. Les seves funcions poden ser molt variades, i podrien incloure des de l'estudi i solució de problemes i dificultats fins la recerca de recursos per a activitats relacionades amb el desenvolupament del currículum o la realització d'activitats extraescolars. Especial rellevància té el paper del delegat de pares, la seva missió consistiria en la coordinació del grup de pares, coneixent i canalitzant les aportacions que aquests poguessin fer, entre les que es podrien incloure les següents:

- Conèixer i aportar suggeriments per al disseny i desenvolupament de la programació curricular a nivell d'aula.

- Col·laborar amb el disseny, organització i desenvolupament de les visites culturals.
- Col·laborar en l'organització d'activitats complementàries o lúdiques apropiades per al grup-classe corresponent.
- Conèixer i fer suggeriments sobre el pla d'acció tutorial del que és responsable el mestre-tutor, tant en la cura dels aspectes formals com dels de contingut.

18.5.5 Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA)

El paper d'aquestes associacions és decisiu per a canalitzar la participació dels pares en la vida del centre. El paper de les associacions de pares d'alumnes té dues dimensions fonamentals:

- 1) Canalitzar la participació dels pares en el Consell Escolar.
- 2) Informar, consultar i recollir suggeriments i assumptes per a estudi i decisió en aquell organisme.

Aquestes associacions obtenen autèntic sentit en la defensa dels interessos educatius dels alumnes, això significa que han de mantenir una visió molt clara de la seva missió, la qual exclou, per una banda, l'abandonament de responsabilitats quan es tracta de resoldre problemes o aportar elements positius per al funcionament del centre; per altra banda tampoc té sentit que les associacions de pares d'alumnes concentrin esforços, com passa a vegades, en enfrontaments gratuïts amb el professorat o l'administració, tractant d'obtenir espais de poder que no tenen relació amb l'acció educativa dels centres escolars i que, en tot cas, no la beneficien gens (Batanaz Palomares, 2003).

Assenyalarem tot seguit les característiques principals de les AMPA (Pérez, 2004):

1. Organitzen activitats extraescolars.
2. Organitzen activitats per a les famílies.
3. Són una plataforma de reivindicació social.
4. Estan alerta sobre situacions de desigualtat social.
5. Atenen els seus associats en les qüestions educatives
6. No tenen poder executiu sobre la gestió del centre.

7. No tenen representants de la institució escolar.

18.5.6 Escola de pares

Les escoles de pares van tenir el seu auge i la seva extensió al final dels anys setanta i començament dels vuitanta, i continuen existint en algunes escoles i, sobretot, en alguns pobles. Tenen una forma i estructura molt variades, que van des de situacions altament organitzades en què cada mes hi ha programada una activitat que es coneix des del començament de curs, fins a situacions més informals com xerrades per als pares sobre temes puntuals que es negocien entre l'equip directiu de l'escola i l'associació de pares al llarg del curs.

Van néixer a partir de la creença que l'educació no és una tasca exclusiva de l'escola, sinó que està compartida amb la família.

D'altra banda, ha anat creixent la idea que no es tracta únicament de transmetre informació a les famílies, sinó d'implicar-les directament en les tasques educatives, de manera que, juntament amb els educadors, desenvolupin totes les seves competències educatives i en desenvolupin de noves.

Tot i que no és fàcil l'establiment d'una tipologia de programes de formació, tot seguit faríem una possible classificació: (Vila i Mendiburu, 2000).

1) Programes destinats a la formació general de pares

Són programes que tenen un abast general i, per tant, estan destinats a totes les famílies que voluntàriament desitgen participar-hi. Generalment es tracta de programes que tenen com a objectiu informar les famílies d'aspectes relacionats amb el desenvolupament i l'educació dels seus fills. Els continguts poden variar enormement: benestar infantil (salut, alimentació, son,...); desenvolupament infantil (adquisició del llenguatge, desenvolupament psicomotor, socialització,...); pautes educatives a la llar (normes i límits, obediència,...).

2) Programes instruccionals dirigits a pares

Són programes que se centren en el desenvolupament de continguts concrets i en el seu aprenentatge per part dels pares que desitgen voluntàriament informar-se o incrementar les seves habilitats en relació amb un aspecte

determinat de les pràctiques educatives familiars. Així existeixen programes dirigits a incrementar les habilitats comunicatives dels pares, a oferir coneixements de dietètica infantil o a aprendre a comportar-se davant les demandes dels nens i les nenes.

3) Programes dirigits a aconseguir una implicació més gran de famílies i educadors en el procés educatiu dels nens i les nenes

Són programes d'abast general que es realitzen en un àmbit comunitari determinat i centren els seus esforços a aconseguir la implicació conjunta de les famílies i els mestres en l'educació dels nens i les nenes, amb un interès especial en l'educació escolar. Són programes que se centren en l'àmbit de les relacions família-escola i utilitzen formes diverses de participació conjunta de pares, fills i educadors, en tasques determinades, com ara l'elaboració de materials escolars, la realització de tallers o l'observació i la participació per part dels pares en les aules escolars. La institucionalització d'aquests programes es relaciona amb el mateix projecte educatiu de l'escola.

4) Serveis dirigits al desenvolupament de capacitats infantils i de competències educatives de les famílies

Són serveis amb un ampli abast social i un elevat grau d'institucionalització. Així, són propostes per al conjunt de les famílies que centren l'atenció tant en el desenvolupament infantil com en el desenvolupament de competències educatives en les persones adultes. A més a més d'atendre permanentment les necessitats educatives dels nens i les nenes, també atenen les necessitats educatives de les famílies. En general, aquests tipus de serveis s'emmarquen en l'àmbit de la comunitat i hi participen conjuntament els serveis sanitaris, els serveis socials i els serveis educatius. El desenvolupament d'aquests serveis i els programes que comporten es realitza fonamentalment en comunitats en què existeixen famílies amb fills amb condicions personals de risc social.

Es tracta de prendre part en una sèrie d'activitats destinades a enriquir les possibilitats d'influència sobre els seus fills en el terreny educatiu. Conferències, debats sobre programes de televisió que veuen els seus fills o sobre esdeveniments actuals relacionats amb l'educació, visites a altres centres,... Aquesta és la raó que cada vegada es vagi incrementant més l'existència d'escoles de pares i dels que també es denominen com centres de recolzament als pares, amb la missió específica de construir plataformes

d'informació i d'intercanvi d'idees sobre l'educació dels fills i d'organitzar tallers o aules específiques per a pares sobre aspectes concrets.

Un tret important del funcionament de les escoles de pares és que han de ser dirigides, coordinades i gestionades pels propis pares, tot i que disposin de l'estímul, recolzament i assessorament del centre educatiu, tant des dels òrgans de govern com dels professors o mestres (Batanaz Palomares, 2003).

Tot seguit, assenyalarem els objectius que es pretenen aconseguir en aquestes escoles de formació de pares i mares (Gervilla, 2008)

- Incrementar els nivells de participació dels pares i les mares per a què compleixen la seva funció d'agents educatius actius en la família i en la comunitat educativa.
- Promoure hàbits de vida saludables en l'àmbit de la família amb la finalitat de garantir el desenvolupament harmònic dels fills/filles.
- Desenvolupar en els Pares/Mares l'autoconeixement personal i de la parella, solucionant els conflictes i millorant el clima familiar.
- Entrenar en habilitats socials necessàries per a afrontar les relacions amb els seus fill/filles.
- Desenvolupar el sentit crític front els consums culturals, i reflexionar sobre els efectes de la publicitat en la presa de decisions.

La participació en els itineraris d'educació familiar, permeten millorar l'autoestima dels pares i, per tant també el sentit de la responsabilitat (Catarsi, 2011). Per això totes les iniciatives que impliquin els pares, semblen molt adequades per a aquells que a vegades se senten qüestionats o que estan en desavantatge cultural o econòmic. El tornar a adquirir autoestima, afavoreix les relacions intrafamiliars, donat que permet el debat entre els membres de la parella, que d'aquesta manera pot revitalitzar els contextos domèstics de recolzament mutu. De la mateixa manera, l'augment de la capacitat reflexiva dels pares, permet entendre més i millor el comportament dels fills i en conjunt les relacions familiars. Per a aquest mateix autor, un dels objectius de l'educació familiar és qualificar les competències reflexives dels pares per a què puguin aprendre de la seva pròpia experiència i dels seus propis errors. Però no només això, sinó que també l'educació familiar ha de promoure l'autonomia real de la parella i que d'aquesta manera pugui emancipar-se de qualsevol dependència dels "experts". Una de les maneres per a formar

els pares sembla ser que és treballar en grups de pares amb un moderador o animador que faciliti la relació entre ells.

En tot cas, el que s'intenta aconseguir amb qualsevol tipus de formació, és la responsabilitat del pares i donar-los instruments per a gestionar de manera autònoma les seves responsabilitats com a pares. Renata Viganò (1997: 30) diu: "l'ajuda externa és necessària, però s'ha d'ajudar a la família a que trobi en sí mateixa les forces per a afrontar les dificultats i les crisis, per a examinar a consciència les propostes i per a adequar-les a les necessitats evolutives de la comunitat domèstica i del individu que la componen".

Tot i que considerem important la formació dels pares per a una millor educació dels seus fills, no podem deixar de pensar que aquests tipus de formació van dirigits a persones adultes. Volem dir que aquestes persones tenen adquirit, i ho hem de reconèixer, una experiència prèvia, amb el coneixement que això comporta.

Tal i com diu la dita popular castellana, "una onza de experiència es mejor que una tonelada de teoria".

18.5.7 Espais informals

Els espais informals, al contrari que els espais formals, són els espais en què es produeixen interaccions entre les famílies i els docents, sense estar estructurades formalment. Cal remarcar la importància d'aquests espais des del punt de vista psicosocial, ja que són la base per a futures participacions en altres nivells, Pérez (2004).

Aquest espais informals, poden donar-se de forma fortuïta, amb caràcter breu i amb intercanvi d'informació puntual, o bé es poden programar de forma expressa per fomentar la participació familiar, Vila (1998) .

Aquests espais solen ser:

- a. Festes escolars.
- b. Contactes produïts als passadissos.

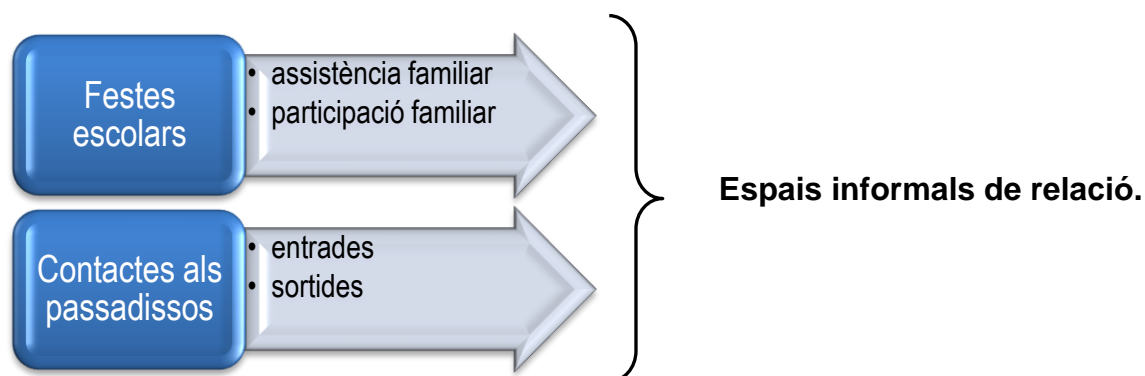


Figura 16. Espais informals de relació.
Font: Elaboració pròpia.

Hi ha escoles on, a les tres de la tarda, les persones que poden, hi fan un cafè i comparteixen idees i interessos; en altres coincideixen en excursions matrimonials o de caps de setmana; en altres preparen berenars o es troben els dissabtes al matí perquè han organitzat activitats per als nens, mentre les persones adultes comparteixen temes o inquietuds. Hi ha escoles on les famílies entren a les aules per aportar-hi les seves experiències o els seus coneixements; en altres, són les escoles que visiten alguna família per aprendre algun dels sabers que aquesta els pot oferir. Per últim hi ha centres on grups de pares i mares hi fan tasques o aportacions determinades (porten una revista escolar, ajuden a muntar la festa de fi de curs,...) (Comellas, 2009).

Característiques principals d'aquests contactes:

- a. La comunicació és més espontània.
- b. La demanda pot ser bidireccional.
- c. El contacte és molt directe i personal.
- d. S'expressen necessitats i experiències reals.
- e. El contingut de la interacció pot estar relacionat amb aspectes formals de l'aula i poc desvinculats del motiu de trobada.
- f. No existeix planificació.
- g. Inadequació de rols en trobar-se fora de context.

En definitiva, cal trobar espais, moments i maneres d'estimular un coneixement més ampli entre totes les famílies que han de compartir el procés educatiu durant tant de temps. Cal que cada grup busqui i proposi maneres possibles de col·laborar, com també temàtiques de diàleg i de comunicació en funció de recursos, interessos, oportunitats i ajudes que es poden vincular al centre.

La relació que tenen els pares amb els fills no és la mateixa, ni ho ha de ser, que la que mantenen els professors amb els alumnes. Els pares s'interessen per l'educació dels fills a la seva manera: des de l'afecte, la subjectivitat i la vida en comú. Els pares no són els professors de la llar, com tampoc els professors són els pares a l'escola. Només reconeixent el paper que desenvolupa cadascú, rols que d'altra banda són complementaris ja que es tracta de l'educació de les mateixes persones: fills/alumnes. Només aquest reconeixement de cadascuna de les parts i la confiança mútua evitarà els conflictes que durant anys s'han donat entre pares i professors; conflictes que moltes vegades s'han llegit entre línies però que allí estaven, provocant malestar entre uns i altres i en els mateixos alumnes. Així, podem dir que les relacions entre els pares i els professors, entre les famílies i l'escola, moltes vegades no són fàcils ni estan exemptes de conflictes.

S'han d'assenyalar diferents formes per tal que els pares participin en l'aprenentatge dels seus fills, des de les tasques més centrades a la dedicació en la llar fins a tasques que suposen assumir llocs de responsabilitat en els òrgans de direcció dels centres. (Marchesi, 2004). Habitualment es consideren les quatre següents:

- 1. La implicació dels pares en l'aprenentatge dels fills.** Suposa interessar-se per allò que els fills aprenen a l'escola, pels seus amics i per les relacions que mantenen amb els professors. Es tradueix també a ajudar-los en les tasques que han de realitzar quan acaba l'horari escolar. Les expectatives dels pares, l'ambient cultural, la importància que s'atorga a la lectura influeix decisivament en la motivació dels alumnes i en la seva preparació bàsica per a enfrontar-se a les tasques escolars.
- 2. La comunicació entre l'escola i els pares.** És el camí més habitual per al contacte entre uns i altres. Amb aquesta finalitat s'utilitzen diversos mitjans: reunions del tutor amb el grup de pares, qüestionaris a mares i pares, entrevistes i informes d'avaluació. Normalment és més freqüent la comunicació en educació Infantil i Primària que no pas en educació Secundària. Quan els alumnes cursen l'educació Secundària, els pares solen tenir menys contacte amb el centre, excepte quan sorgeix algun problema de conducta o aprenentatge.

3. **La participació en les activitats del centre.** Els pares poden també col·laborar en les diferents activitats que un centre pot organitzar. Aquesta participació depèn de la dinàmica pròpia de cada centre i de la diversitat de possibilitats que s'ofereix als pares; però també reflecteix el seu interès per dedicar part del seu temps a cooperar en el bon funcionament de l'escola dels seus fills.
4. **La participació en les associacions de pares i en el consell escolar.** Suposa un nivell de participació diferent si ho comparem amb les altres tres formes de participació anteriors, ja que són de caràcter més individual. En aquest quart supòsit, la majoria de pares tot i conèixer aquest tipus de participació es limiten a pagar les quotes, d'altres pares tot i coneixent les associacions de pares i el consell escolar, no té cap tipus de participació.

Així, per acabar aquest apartat podem dir, seguint Pérez (2004), que la participació i la col·laboració de la família, té una gran repercussió sobre el procés d'aprenentatge, fent referència a dos àmbits concrets:

1. El primer i més explícit, es concreta en l'ajuda i l'orientació en els treballs escolars dels fills com, per exemple, la supervisió i el control del compliment de les tasques, la disponibilitat de resposta, la realització de treballs conjunts i l'estimulació intel·lectual.
2. En segon lloc, amb un caràcter molt més implícit, es refereix a la importància que s'atribueix a l'escola i als mestres dins del nucli familiar.

Així,

La participació i la col·laboració de la família té gran importància sobre el procés d'aprenentatge fent referència a dos àmbits concrets:

1. Ajuda i orientació en els treballs dels fills.
2. Importància que se li dona a l'escola dins l'àmbit familiar.

Donada la importància que per a nosaltres té la comunicació i la participació de la família en l'escola, a continuació, en el següent esquema, es pot veure reflectida l'evolució de la legislació en matèria de participació familiar en els centres docents.

<i>Any</i>	<i>Marc legislatiu</i>	<i>Descripció</i>
1970	LGE	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilització familiar de l'obligació de donar educació i ajudar en les accions dels centres escolars. • Participació familiar en els consells assessors del centre.
1978	Constitució	<ul style="list-style-type: none"> • Dret a la participació directa dels sectors socials implicats. • Intervenció familiar en el control i la gestió dels centres públics.
1980	LOECE	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa de participació familiar en els centres públics sense capacitat de promoció de canvis. • Creació de les APA en els centres públics.
1985	LODE	<ul style="list-style-type: none"> • Creació dels consells escolars executius i decisoris.
1986	Reial Decret	<ul style="list-style-type: none"> • Regula i desenvolupa les funcions de les APA en els centres públics i privats.
1988	Decret	<ul style="list-style-type: none"> • Recorda les responsabilitats dels pares en l'aplicació de la LODE.
1990	LOGSE	<ul style="list-style-type: none"> • Participació dels pares en els centres a través de les seves associacions.
1995	LOPEG	<ul style="list-style-type: none"> • Regula la representació familiar en els consells escolars de centre.

Quadre 1. Esquema de l'evolució de la legislació espanyola en matèria de participació familiar en els centres docents.

Font: (Pérez, 2004: 72).

Ja que és més actual i donada la importància de la mateixa, fem esment d'una manera molt especial a com tracta la LEC³⁴ aquest tema de la implicació familiar en els centres des de que va sortir publicada el divendres 10 de juliol de 2009.

<i>Any</i>	<i>Marc legislatiu</i>	<i>Descripció</i>
2009	LEC	<p>Amb l'objectiu de potenciar la comunicació i el compromís entre les famílies i els centres, cada centre haurà de formular una carta de compromís educatiu en la qual s'expressin els objectius necessaris per assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives.</p> <p>A través d'aquesta carta es potencia la participació de les famílies en la vida del centre. Les famílies hauran de conèixer la carta i hauran d'avenir-se a compartir els principis que la inspiren (que respecten els drets i les llibertats de les famílies recollits en les lleis) i a donar-hi compliment. El Departament haurà d'impulsar les orientacions que determinin els continguts per a l'elaboració d'aquesta carta.</p>

Quadre 2. Esquema de l'evolució de la legislació espanyola en matèria de participació familiar en els centres docents.

Font: (Pérez, 2004: 72).

³⁴ Llei d'Educació de Catalunya (aprovada divendres 10 de juliol de 2009). La llei explota al màxim les competències del Govern de la Generalitat en matèria educativa.

Té com a objectius principals les fites de l'equitat i l'excel·lència del sistema educatiu de Catalunya. La LEC aposta per un servei d'educació de Catalunya on els centres públics i concertats participin dels criteris d'equitat, excel·lència i corresponsabilitat garantint-los la suficiència econòmica per al seu funcionament, respectant el dret a la lliure elecció de centre dels ciutadans, i el dret a definir el caràcter propi per part de la titularitat de cadascun dels centres educatius, que la mateixa llei defineix per als centres públics. La llei d'Educació de Catalunya garanteix també la suficiència financera dels centres concertats i potencia la figura del contracte-programa per aquells centres que participin decididament en la corresponsabilització.

No voldríem acabar aquest punt "Relació família centre escolar", sense esmentar el que Comelles diu sobre el què hauríem de fer i el què no hauríem de fer, per tal d'establir aquest contacte i connexió entre la família i l'escola (2009: 132).

18.5.7.1 *Què hauríem de fer*

- ✓ Fer el seguiment i participar en accions promogudes per l'escola o per altres grups de famílies.
- ✓ Participar, en la mesura del que sigui possible, en l'organització d'accions que puguin afavorir la comunicació.
- ✓ En cas de no haver pogut assistir a trobades o reunions, un cop hagin estat realitzades, demanar els temes tractats i els acords presos, per tal de mostrar interès i tenir coneixement del que s'hi ha fet i del que s'hi ha decidit.

18.5.7.2 *Què no hauríem de fer*

- ✗ No donar resposta a les activitats que s'organitzin per a les famílies.
- ✗ Considerar que no és important l'apropament de l'escola cap a les famílies.
- ✗ Fer comentaris que no valoren les activitats proposades a les famílies.

En resum i conforme amb el que diu Comelles, assenyalarem:

- Qualsevol tipus de comunicació és possible i sempre serà millor que la distància i el desconeixement.
- És important buscar estratègies per potenciar la comunicació entre les famílies i entre les famílies i l'escola.
- Les motivacions per a la comunicació i el diàleg entre famílies o entre la família i l'escola poden ser de tipus diferent però totes han d'afavorir la participació, un coneixement més ampli de totes dues parts i una educació de més qualitat per als nois i les noies.
- En moments de canvi, les trobades per exposar opinions i de punts de vista diferents esdevenen fonamentals per prevenir l'entesa i afavorir-la.

- L'ampliació de la comunicació entre la família i l'escola a contextos més amplis, com ara una zona determinada, ajuda a construir la idea que l'educació és compartida i que el teixit social dels territoris és molt important.

En concloure aquest punt, ens agradaria reproduir el que escriu Augusto Cury (2007: 20) en *Padres brillantes, maestros fascinantes*, on fa un compendi de com han de ser els pares i com han de ser els mestres per tal de formar éssers humans intel·ligents i feliços, capaços d'enfrontar-se a la societat que els toca viure. Els nens no necessiten éssers humans perfectes sinó algú que té serenitat per a donar-se i sensibilitat per aprendre.

Com han de ser els pares:

1. *Los buenos padres dan regalos, los padres brillantes ofrecen su propio ser.*
2. *Los buenos padres nutren el cuerpo, los padres brillantes nutren la personalidad.*
3. *Los buenos padres corrigen errores, los padres brillantes enseñan a pensar.*
4. *Los buenos padres preparan a los hijos para los aplausos, los padres brillantes preparan a los hijos para los fracasos.*
5. *Los buenos padres conversan, los padres brillantes dialogan como amigos.*
6. *Los buenos padres dan información, los padres brillantes cuentan historias.*
7. *Los buenos padres dan oportunidades, los padres brillantes nunca desisten.*

Com han de ser els mestres:

1. *Los buenos maestros son elocuentes, los maestros fascinantes conocen el funcionamiento de la mente.*
2. *Los buenos maestros poseen metodología, los maestros fascinantes tienen sensibilidad.*
3. *Los buenos maestros educan la inteligencia lógica, los maestros fascinantes educan la emoción.*
4. *Los buenos maestros utilizan la memoria como almacén de datos, los maestros fascinantes la usan como fundamento del arte de pensar.*
5. *Los buenos maestros son temporales, los maestros fascinantes son inolvidables.*

6. *Los buenos maestros corrigen comportamientos, los maestros fascinantes resuelven conflictos en el aula.*
7. *Los buenos maestros educan para una profesión, los maestros fascinantes educan para la vida.*

Ens agradaria concloure el capítol dient que una bona relació família-escola, és a dir entre pares i professors, és sinònim d'èxit educatiu. Quan els pares i professors es comuniquen, poden abordar més eficaçment qualsevol problema o dificultat que se'ls pugui presentar. És important que ambdues parts prenguin consciència de la transcendència d'aquesta col·laboració, ja que tant uns com els altres el que volen és el bé i la millora del fill/alumne.

Per això,

- Els primers que en sortiran beneficiats són **els fills**, els alumnes, en forma de millor rendiment i qualificacions més bones, menys absentisme, més adaptació, més habilitats socials, millor autoestima, etc.
- Però també en sortiran beneficiats **els professionals** de l'educació obtenint més satisfacció i al mateix temps compromís amb el seu treball.
- I per descomptat **els pares** en veure com milloren les relacions amb els seus fills, la comunicació es fa més fluida, augmentant el sentiment d'eficàcia com a pares.

19 Diferències cerebrals entre nens i nenes

Veiem d'una manera natural com el comportament dels nens i nenes i el comportament d'homes i dones, és diferent. També veiem d'una manera natural que els cossos dels homes i de les dones són diferents. Aquestes diferències són essencials per a la vida de les persones. On radiquen aquestes diferències? Hugo Liaño³⁵, (en el capítol *Cerebro de hombre, cerebro de mujer: a un mismo tiempo iguales y distintos*, en el llibre *Hombres y mujeres. Cerebro y educación* (Calvo, 2008) diu que en el cervell està dipositat el coneixement o la intel·ligència; el sistema nerviós té els instruments que permeten aconseguir aquest coneixement. Així doncs, el cervell té capacitats cognitives i segueix estratègies o processos cognitius, fent servir les eines o instruments que posseeix el sistema nerviós.

Tothom ha sentit parlar de “cervell dret” i de “cervell esquerre”. Els hemisferis cerebrals estan connectats entre sí i ambdós tenen la mateixa importància, però estan especialitzats en el processament de les diferents tasques cognitives. L'esquerre té com especialitat el llenguatge i, el dret té com especialitat tot allò relacionat amb les dades visio-espaials. El cervell esquerre és parlador, calculador, digital, lògic, sedentari, és el jo conscient. El cervell dret és constructor, geomètric, analògic, fantasiós, viatger, és l'inconscient.

Així doncs, el fet que el cervell femení funcioni millor per a algunes activitats i el masculí per a altres, és conegut des de fa molts anys. Al començament ho detectaren els mestres en els nens a les escoles, després els metges i els neuropsicòlegs, i en les últimes dècades els moderns mètodes d'exploració del cervell.

Són moltes les investigacions que han permès saber que funciona abans en la dona el cervell esquerre, el del llenguatge, i en l'home el cervell dret, l'espaiat. En termes generals, les nenes solen tenir el cervell esquerre actiu als dos anys, mentre que els nens hem d'esperar fins als cinc anys. Els nens triguen dos anys més que les nenes en establir la preferència manual. D'aquí es desprèn que les nenes aprenguin a parlar i a escriure abans i millor que els nens i que no tinguin tants trastorns dislèxics com els nens.

³⁵ Hugo Liaño és Cap del Servei de Neurologia de l'Hospital Puerta del Hierro de Madrid des del 1978 i Professor Titular de Neurologia Mèdica de la Universidad Autónoma de Madrid des de l'any 1982. Coordina l'assignatura de Neurologia dels quatre Hospitals Clínics de la Facultad de Medicina Autónoma de Madrid. Ha publicat més d'un centenar d'articles científics i és autor de set llibres, així com director de varies tesis doctorals i projectes d'investigació.

En canvi, les capacitats espaials, que es processen en l'hemisferi cerebral dret, es desenvolupen millor en l'home així com el raonament aritmètic. Nombroses investigacions han demostrat que el cervell masculí és millor en la cognició espaiial, en el raonament aritmètic i en les tasques visio-espaials.

El cervell femení és, respecte al masculí més simètric, menys lateralitzat en les activitats, i per tant, menys vulnerable i més segur davant el mal cerebral, però també amb menys possibilitats que el de l'home de ser el més brillant o excel·lent.

Analitzant els cervells masculí i femení en funció de les capacitats atribuïdes a cada hemisferi cerebral, venen a resultar complementaris, ni superior ni inferior, encara que diferents.

	Fluència verbal	Dona > Home
Hemisferi esquerre	Raonament matemàtic	Home > Dona
	Raonament verbal	Iguals
	Comprensió espaiial	Home > Dona
Hemisferi dret	Interpretació emocional	Dona > Home
	Imaginació representativa de fets sensorials	Iguals

Quadre 3. Cervell masculí i femení.
Font: Calvo (2008: 44).

D'aquesta comparació esquemàtica de les funcions intel·lectuals dels cervells humans masculí i femení ve a resultar que cap dels sexes és clarament superior a l'altre. Tot i les diferents capacitats dels hemisferis cerebrals de l'home i la dona, ha de ser molt hàbil l'aprofitament que cada sexe fa dels seus avantatges, ja que al final s'obtenen coeficients intel·lectuals on no es veuen diferències entre poblacions homogènies d'homes i dones.

Les diferències entre nois i noies pertanyen a l'ordre natural i biològic però incideixen de manera directa en el seu desenvolupament personal, emocional i intel·lectual. Està demostrat que el procés de maduració és diferent entre nens i nenes. Les nenes maduren biològicament i psicològica abans que els nens. Això al mateix temps ve determinat per

les diferències cerebrals (que ja s'han comentat anteriorment) i, que es donen ja abans de néixer (Calvo, 2005).

Aquestes diferències en la maduració de nois i noies, provoca diferències en el rendiment acadèmic d'uns i d'altres. Calvo diu, que s'ha demostrat que el desenvolupament cognitiu de l'home és més lent en algunes edats concretes. Des dels 7 fins als 16 anys les nenes rendeixen intel·lectualment més. Les noies són millors en destresses verbals, quan comencen a parlar articulen millor les paraules i construeixen frases més llargues i complexes. Aquests avantatges de les noies respecte dels nois, que porten des del primer moment, generen comparacions amb els nois sortint-ne aquests perjudicats. D'altra banda hem de dir que els nois superen les noies en força física i velocitat, són capaços de percebre millor l'espai i el lloc que ocupen els objectes, tenen més desenvolupat el raonament abstracte. Les nenes, encara que a l'aula són més decidides i tenen més iniciatives, tendeixen a subestimar les seves capacitats, inclús quan estan fent les coses bé, necessiten que se les animi constantment. En canvi els nois, sobrestimen les seves capacitats inclús quan els va malament, amb la qual cosa necessiten que algú els mostri la realitat. En general i segons Christina Hoff Sommers (2003)³⁶ els nois estan més interessats en qüestions objectives i les noies en qüestions més subjectives.

En el pla afectiu les diferències també són destacables. Les noies són més delicades, presten més atenció als detalls,... Els nois en quan a l'afectivitat es caracteritzen més per la duresa i la insensibilitat, trigant més a manifestar l'estima.

Tot i que aquestes afirmacions són producte d'estudis realitzats i avalats amb dades objectives, sí que nosaltres apuntaríem que hi poden haver excepcions i diferències individuals, ja que sovint els estudis realitzats sobre determinades mostres no permeten generalitzar les diferències observades a tota la població en general. A més a més, tal i com es demostrarà en el nostre estudi, les diferències acadèmiques dels nois de les noies no han estat tan diferents.

Amb totes aquestes diferències, i d'altres, entre els nois i les noies, professionals de diferents àmbits plantegen si no s'aprofitaria més la diferent velocitat en l'adquisició de certes funcions cognitives en nens i nenes, mitjançant una educació separada per sexes.

³⁶ Citat per Calvo en *Los niños con los niños, las niñas con las niñas* (2005). Christina Hoff Sommers (nascuda el 1950) és una escriptora nord-americana i ex professora de filosofia que és coneguda per la seva crítica del feminisme a finals del segle XX, i els seus escrits sobre el feminisme en la cultura americana contemporània.

20 Educació diferenciada

Ja que la nostra investigació ha estat realitzada en dues escoles Xaloc (nens) i Pineda (nenes), no volem passar per alt el dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament i parlar de l'educació diferenciada.

No entrarem aquí a valorar, les dificultats que tenen aquestes escoles de concert i d'assignació d'alumnes. Ni tampoc ens posicionarem per un tipus d'ensenyament o d'un altre, si és millor l'escola diferenciada o la coeducació; no és objecte del nostre estudi. Tampoc plantejarem els avantatges o desavantatge d'una educació o altra. Si és beneficiosa o no per a l'educació de l'afectivitat i la sexualitat. Però sí creiem interessant exposar quin és l'estat de la qüestió, més quan nosaltres hem realitzat la nostra investigació en dues escoles d'educació diferenciada.

D'altra banda però sí que ens posicionarem quan diem que els pares tenen dret a escollir el centre docent per als seus fills i filles. El Tribunal Constitucional, en Sentència de 27 de juny de 1985, reconegué que el dret dels pares a escollir centre docent forma part del nucli o contingut essencial del dret a l'educació (BOE núm 153 del 27 de Junio de 1985).

Estem d'acord amb Calvo (2005), quan diu que els pares millor que ningú saben quin tipus d'ensenyament volen per als seus fills i filles. L'Administració no només no pot ni ha de decidir per ells, sinó que té l'obligació d'afavorir l'exercici d'aquest dret per part dels pares, obrint el ventall d'opcions educatives el màxim possible. Però la realitat en la que es troben aquests pares és que només poden enviar els seus fills i filles a escoles privades; d'aquesta manera es discrimina a aquelles persones que degut a dificultats econòmiques no poden portar els seus fills i filles a una escola d'educació diferenciada, imposant-los la coeducació com a únic model possible. "El més important és que existeixi la possibilitat de decidir un sistema o un altre amb llibertat" (2005: 111). Es tracta de veure què és el millor per als fills i filles, donar informació als pares i concedir-los el dret d'escollir lliurement. L'educació no és monopoli de l'Estat i per tant no pot imposar ni un model ni un altre; s'ha de fer l'oferta de tots en igualtat de condicions.

20.1 Evolució

A Espanya les lleis educatives dels segles XVIII i XIX imposaven clarament que els nens i les nenes s'havien d'educar en escoles diferents i rebre també un ensenyament diferent. Tot i que en alguns llocs, la precarietat econòmica, feia impossible l'existència de dues escoles i els nens i les nenes anaven junts encara que rebien un ensenyament i una atenció ben diferents.

L'educació mixta comença a ser proposada a finals del segle XIX i algunes personalitats i institucions³⁷ treballaren molt en aquest sentit.

En acabar la Guerra Civil desapareix l'opció o possibilitat de l'educació mixta i imposa l'educació diferenciada de forma generalitzada, sobre la base de criteris ideològics i religiosos, però no sobre aspectes pedagògics.

En els anys 60, la Ley General de Educación, afavoreix l'extensió de l'escola mixta. No és ara objecte del nostre estudi aprofundir quines foren les causes que portaren a aquestes decisions. A grans trets podem dir que no existiren motius pedagògics, científics ni sociològics, sinó com una mesura de gestió pressupostària. Així, la por a no rebre ajudes per part de l'Administració pública fou una de les causes per la que moltes escoles privades, moltes d'elles religioses, acceptaren la coeducació com a única fórmula per a obtenir el concert educatiu, d'aquesta manera escoles que tradicionalment havien estat escoles d'educació diferenciada es varen veure obligades a admetre alumnes d'ambdós sexes.

L'ensenyament mixt generalitzat s'imposà el 1985 amb la LODE a tots els centres públics i així continua fins ara. Pràcticament només l'u per cent dels centres escolars en el nostre país és d'educació diferenciada i cap d'ells és públic. Portar a un fill o filla a una escola diferenciada, és com diu Calvo (2005: 91) "parlar de maltractament a menors" Per contra als Estats Units, França, Escòcia, Canadà, Suècia Regne Unit i Alemanya entre d'altres és vist com modern i progressista

A diferents països del nostre entorn s'han obert debats públics sobre l'eficàcia de l'educació diferenciada. Els avantatges i desavantatges s'estan analitzant en profunditat. En alguns països, s'han adoptat diferents fórmules com per exemple la separació dins la mateixa escola de classes de nens i classes de nenes en determinades edats o la separació de nens i nenes a l'hora de l'esbarjo, ja que s'ha comprovat que els patis en

³⁷ Emilia Pardo Bazán o la Institución Libre de Enseñanza.

moltes ocasions eren monopoli dels nens. Mesures, que es porten a terme i que en alguns casos estant donant bons resultats.

A l'article *Educación en 70 países de todo el mundo*³⁸, segons EASSE³⁹, uns 46 milions d'estudiants reben educació diferenciada en 242.000 escoles en 70 països de tot el món. En els Estats Units, el desenvolupament de l'educació diferenciada ha estat espectacular, especialment en les escoles públiques, amb més de 2.000 centres en els que s'utilitza aquest model educatiu.

En particular, a Carolina del Sud, el 34% de les escoles públiques han establert aquest sistema educatiu, amb gran èxit. Es tracta d'una solució a problemes com el fracàs escolar, el "bullying" i els embarassos no desitjats.

A Espanya, són 81.000 estudiants en 184 centres d'educació diferenciada, dels quals 109 tenen concerts econòmics a través del finançament públic. Quasi tots són d'inspiració cristiana. Una de las aspiracions d'EASSE és que l'educació diferenciada també es pugui impartir a les escoles públiques.

A països com Irlanda i el Regne Unit, l'educació dels nens i nenes en aules separades és un model pedagògic que ha existit des del segle XIX i no es discuteix. D'altra banda, aquests centres són sinònim de prestigi. Els que estan en el Regne Unit es troben entre els millors del món. Irlanda ha introduït l'educació diferenciada en el 40% de les escoles secundàries i totes ells reben subvencions públiques, explica David Nolan, director de l'escola de Dublín Rockbrook. A França, la llei especifica que l'educació diferenciada no significa cap tipus de discriminació.

20.2 Trets característics

L'educació diferenciada per sexe no discrimina els alumnes, simplement els separa per motius pedagògics amb l'objectiu de potenciar al màxim les capacitats acadèmiques dels alumnes i de les alumnes. Ofereix a uns i altres idèntics continguts quantitativament i qualitativa, però utilitzant els mètodes més adients i adaptats a les diferències que presenta cada sexe en la seva manera d'aprendre. En definitiva és el que en educació

³⁸ *The Leader*, 2013-03-25.

³⁹ European Association Single-sex Education.

anomenem educació personalitzada⁴⁰, atenent millor a la diversitat i essent en conseqüència més equitativa⁴¹.

Els últims estudis d'educadors, psicòlegs i pedagogs, revelen que l'escolarització diferenciada aconsegueix treure el millor dels estudiants, ja que entre altres coses es tenen en compte els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes i de les alumnes.

En l'educació diferenciada, els nens i nenes es separen per tal de donar resposta a les peculiaritats evolutives de cada sexe, per a optimitzar les potencialitats que cadascú té com a persona única que és. El pedagog Julio Pomés⁴² en *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*, afirma que una educació igualitària frena l'aparició d'algunes de les qualitats més distintives de la personalitat en un moment únic per al desenvolupament de les aptituds i actituds intel·lectuals. Un ensenyament homogeni propicia individus amb una mentalitat uniforme. Una educació diversa aconsegueix persones creatives i emprenedores.

L'educació diferenciada, tot i que no és ni molt menys, la solució als problemes de l'educació en el nostre país, sí que és una opció més i pot ser un pas cap a un ensenyament de qualitat, si més no per a aquells que escullen aquesta opció per als seus fills i filles.

Diferents estudis demostren que l'escola diferenciada és un model que funciona, tot i que no neguen que aquest sigui un model millor que els altres. Com diem hi ha nombrosos estudis sobre el tema⁴³ (tesi doctoral del Dr. Jaume Camps). L'escola diferenciada no soluciona els problemes, si és que hi ha, com diu Camps, depèn de l'escola i de la persona. El que sí podem dir és que cada nen i cada nena, cada home i cada dona han de tenir les mateixes oportunitats per a poder enfrontar-se amb llibertat el paper que vulguin desenvolupar personalment i professionalment.

⁴⁰ La personalització ha d'incloure la dimensió social de la persona sense deixar d'atendre la seva individualitat, i demanda l'adequació de la resposta pedagògica a les diferències humanes psicològiques, social i culturals (García Hoz, 1994).

⁴¹ L'equitat, paraula molt en voga quan parlem d'educació, no significa igualtat, sinó que significa la justícia de donar a cadascú segons les seves necessitats. Així, quan parlem d'equitat parlem d'un tractament educatiu idèntic en alguns aspectes i diferent en altres

⁴² Expansión, 18 de setembre de 2004.

⁴³ Camps, J.(2010). *Socialització de gènere a l'aula. Elements per a la comprensió dels condicionants de l'escolarització mixta i diferenciada des de la psicologia social*. Universitat Internacional de Catalunya. Facultat d'Humanitats. Departament de Ciències de l'Educació. Barcelona.

En la mateixa línia s'expressa Kevin P. Chavous⁴⁴ quan diu que l'educació diferenciada no pot ser la resposta per a tots els estudiants, ni és la vareta màgica per a la solució dels problemes. Però és una opció viable per a molts estudiants, com per exemple per a aquells que tenen por de parlar a classe; a altres pot eliminar distraccions i permetre que els estudiants es concentrin més en allò que és important: rebre una educació de qualitat.

I, a banda d'això, en el que tots estem d'acord és en dir que les famílies han de tenir l'opció d'escollir.

Mentre que a Espanya alguns no volen admetre cap altra educació que no sigui la mixta, en altres països com Estats Units, Alemanya o França s'obren pas a fórmules d'educació diferenciada per sexes com l'opció preferent per moltes famílies.

En una entrevista⁴⁵ realitzada a Riordan⁴⁶ explica que l'escola diferenciada és un model que funciona. Ajuda a millorar el rendiment dels estudiants i té un impacte més positiu en els alumnes que disposen d'una situació socioeconòmica més desfavorida o es troben en situacions de risc, perquè afavoreix la igualtat d'oportunitats i, continua dient, troben un ambient d'exigència i motivació que facilita que els resultats assolits pels alumnes no estan condicionats pel nivell socioeconòmic de les famílies.

Quan una família decideix enviar al seu fill a una escola "*single sex*", el més important és que està escollint lliurement una opció i això fa que s'impliqui més. De la mateixa manera diu que aquest model d'escoles atenen les diferències per sexes i això facilita que s'arribi més a les seves necessitats particulars, estudiïn més i en treguin més profit. Aquests centres s'adapten millor a les necessitats maduratives entre sexes durant l'aprenentatge.

Un altre expert en lideratge educatiu David Banks, i fundador d'Eagle Academy Foundation⁴⁷, en la seva ponència⁴⁸ sobre el model de lideratge educatiu que fan servir i que pren l'educació diferenciada com a punt de partida, presentà un model de lideratge educatiu que empen a l'Eagle Academy Foundation orientat a pal·liar la desafecció

⁴⁴ Kevin P. Chavous, expert en política educativa dels Estats Units.

⁴⁵ La Razón, 12 d'octubre de 2011.

⁴⁶ Cornelius Riordan (sociòleg nord-americà) Doctor en Sociologia, és professor de Sociologia en Providence University in Rhode Island. Durant dues dècades s'ha dedicat a l'estudi dels assoliments de l'escola diferenciada i mixta en tots els nivells d'escolarització.

⁴⁷ L'Eagle Academy Foundation va néixer l'any 2004 i agrupa cinc escoles diferenciades per a nois de minories ètniques de diferents barris desfavorits de New York.

⁴⁸ La conferència fou organitzada per la Facultat d'Educació de la UIC en col·laboració amb EASSE el 8 de novembre de 2013.

educativa que pateixen els nois procedents de zones desfavorides. El seu model que pren l'educació diferenciada com a punt de partida, es fonamenta en la incorporació del gènere en les metodologies didàctiques i en l'assessorament personalitzat de cada alumne. Al llarg de la conferència, Banks va explicar les diferències entre les necessitats educatives dels nois i les noies, i va defensar el model d'educació diferenciada que ell i el seu equip estant promovent als Estats Units.

El seu model de lideratge educatiu queda reforçat a través de tota una sèrie de rituals escolars que reafirmen el compromís de les famílies i dels mateixos alumnes en el procés educatiu. També va assenyalar que l'educació no només és feina dels mestres sinó que els pares s'han d'involucrar en l'educació dels seus fills.

Les claus que utilitza el model Eagle són el compromís amb la comunitat, el *mentoring*, la formació en valors, el lideratge i l'enfocament cap a l'aprenentatge al llarg de la vida. A les seves escoles, el 80% dels alumnes arriben a graduar-se mentre que a la ciutat de New York menys del 40% dels nois negres ho aconsegueixen.

És coneguda l'experiència del Dr. Chadwell⁴⁹, Coordinador d'Educació de Carolina del Sud, de què l'ensenyament diferenciat és “una opció valiosa, *porque los niños y las niñas tienen distintas formas de aprender*”. Chadwell ha estudiat dades de tots els països i comprova que ambdós sexes són capaços d'arribar als mateixos coneixements, el que passa és “que la forma de aprendre es diferente y es conveniente que así sea su educación”.

Abigail Norfleet James⁵⁰ diu que els professors han d'entendre als estudiants i adaptar-se a les seves necessitats. No es tracta d'ell, es tracta d'ells. Ells són els que han d'aprendre. Molts professors són com el nen més llest de la classe, pensen que han de dir tot el que saben i això no és ensenyar. Ensenyar és fer que els alumnes pensen en el problema i intentin resoldre'l amb èxit, que pensin la resposta. S'ha d'aconseguir que el nen s'impliqui i que vulgui resoldre les qüestions.

Com veiem és un tema candent, que està a l'ordre del dia i no podem tancar els ulls davant d'aquesta realitat. Per acabar aquest punt i per realçar la importància de la presència de l'educació diferenciada arreu, destacar que del 30 de gener a l'1 de febrer de 2014, ALCED⁵¹ portarà a terme el IV Congreso Internacional de Educación

⁴⁹ Dr. Chadwell, Coordinador d'educació de Carolina del Sud.

⁵⁰ Abigail Norfleet James, Especialista en Educación de género.

⁵¹ ALCED (Asociación Latinoamericana De Centros de Educación Diferenciada).

Diferenciada por Sexos a la ciudad de Guadalajara (Mèxic). Amb la temàtica de neurociències i antropologia. En el curs participaran ponents de gran prestigi en educació diferenciada com Enrique Berrueta⁵², Pablo Domínguez, Leonard Sax i José Antonio Alcázar, entre d'altres. Durant el congrés també es portaran a terme diferents ponències sobre pràctiques de l'educació diferenciada en diferents llocs de latinoamèrica. L'Asociación Latinoamericana De Centros de Educación Diferenciada té com a missió la promoció del model educatiu "single sex".

⁵² Enrique Berrueta, Presidente de la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada (ALCED).

21 Infància

Donat que el nostre estudi es centra en alumnes de 6è d'Educació Primària, descriurem d'una manera molt concisa i clara, sense aprofundir-hi, com són els nens i les nenes que estan en aquesta etapa educativa. Diem d'una manera concisa ja que l'objecte de la nostra investigació no és fer un estudi sobre les característiques evolutives d'aquestes nens i nenes. Però creiem que és necessari fer-ho ja que l'evolució d'aquests nens ens servirà per a entendre i comprendre millor l'etapa en la que entraran d'una manera immediata, l'adolescència.

Tot i que són moltes les diferències que hi ha entre un nen i una nena, sí que podem dir que trobem uns elements comuns en la seva etapa evolutiva que els fan iguals, si més no, a l'hora de descriure somerament com són els nois i noies d'aquesta etapa: Cicle Superior d'Educació Primària.

- Posseeixen una considerable experiència escolar que potencia la seva autonomia en el treball i els dota d'uns fons d'informació que els facilitarà l'adquisició d'aprenentatges més complexos.
- Sovint comencen a aparèixer en aquests nois i noies canvis físics i fisiològics que anuncien la pubertat i que influiran en la seva maduració personal i en els seus àmbits de relació.
- Les seves habilitats intel·lectuals, encara fràgils i limitades, van sent cada cop més variades i flexibles.
- Són capaços de dur a terme activitats cada cop més sistemàtiques i perfectes de manera que obtenen un rendiment més gran i aprofitament del seu potencial psicomotor.
- El seu desenvolupament físic, resistència, velocitat, potència muscular, flexibilitat, etc. s'incrementen.
- Es desenvolupen plenament les estratègies intel·lectuals que caracteritzen el període de les operacions concretes. Els nois i noies encara necessiten un suport concret, directament perceptible, per a realitzar operacions. No és fins al final del cicle quan comencen a distanciar-se d'aquesta realitat immediata i a manejar conceptes, i entren en l'etapa del pensament formal.
- La major flexibilitat del seu pensament els possibilita captar des de diversos punts de vista una mateixa situació i adoptar actituds més obertes i menys implicades afectivament.

- La seva capacitat de simbolització augmenta paral·lelament al desenvolupament del llenguatge i del raonament logicomatemàtic, permetent-los una comprensió més gran de la realitat i l'accés a situacions més distanciades en l'espai i en el temps.
- Posseeixen una bona capacitat d'atenció i concentració, que els resulta útil per a una eficaç assimilació dels objectius proposats.
- A vegades aquest potencial de treball, es pot veure entorpit perquè comencen a produir-se freqüents interferències de tipus psicoafectiu (conductes per cridar l'atenció, actituds d'oposició, desordre de material, etc.).
- El seu nivell d'autonomia personal els ajuda a planificar i executar les activitats.
- Tenen una bona capacitat de treball i resistència a la fatiga. Poden al mateix temps presentar alts i baixos en el seu rendiment com a conseqüència del fet que la constància i la responsabilitat encara no estan prou establertes.
- Es fan més conscients dels seus raonaments i limitacions.
- Van abandonant la infantesa i entren progressivament en la preadolescència.
- Comencen a fer aparició els primers conflictes amb l'autoritat, fruit de la necessitat d'autoafirmació. Els pares i professors van perdent el seu paper de figures significatives i veuen qüestionada la seva autoritat.
- Tenen necessitat de trobar el seu propi espai i el seu paper dins del grup social al qual pertanyen, aquests alumnes emprenen iniciatives i poden adoptar actituds pseudoadultes, en molts casos per imitació. Tot i això, encara necessiten la presència de l'adult per a aconseguir seguretat personal.
- L'evolució del seu cos i dels seus sentiments constitueixen un dels aspectes que són la base dels conflictes que es plantegen als alumnes i les alumnes d'aquest cicle.
- Entre els 10 i els 12 anys, etapa en la que es trobem, comencen a aparèixer els primers indicis de la pubertat. Les noies, en general, entren abans en aquesta nova etapa de desenvolupament.
- Els canvis corporals i el desvetllament de la sexualitat els provocaran uns sentiments contradictoris respecte del seu aspecte físic i de les seves sensacions: experimenten alhora satisfacció i vergonya envers el seu propi cos, en els seus pensaments es barregen sentiments de desig i de temor, en el seu comportament conviuen actituds exhibicionistes (preocupació pel desenvolupament físic i per l'estètica, interès per mostrar conductes estereotipades del propi sexe...) amb un rigorós zel de la seva intimitat. Unes vegades es mostren tímids o insegurs i unes altres agressius.

- El desenvolupament del pensament, la interacció entre iguals i les relacions familiars fan que els alumnes i les alumnes vagin assimilant uns sistemes de valors i creences. Això els permet avançar cap a l'exercici d'un judici més raonat, en la mesura que és just actuar per tal de satisfer els interessos i les necessitats personals i dels altres.
- La interacció amb el grup i l'adopció d'un sistema de valors construiran la seva autoestima.
- Coneixent-se i acceptant-se més a sí mateixos, aniran perfilant el creixement harmònic de la seva personalitat i una adequada integració de l'afectivitat.

Baldwin (2007: 6) escriu "La nostra societat tendeix a considerar els nens com adults en miniatura i per això volem raonar amb ells com si ja haguessin crescut i a ensenyar-los amb tècniques adequades per a nens grans".

A vegades exigim massa als nostres infants, pensant que ja són adults, sense tenir en compte la manera en què els nens i nenes pensen i aprenen de veritat. Ni totes les coses s'aprenen de seguida i al moment, ni tothom té el mateix ritme d'aprenentatge.

En la seva obra Rousseau escriu, "Tot home abans de ser adult és infant. I com a infant té la seva pròpia personalitat. Cal partir del convenciment que l'infant no és un home petit, un home incomplet, sinó que és un ésser diferent de l'adult físicament i psíquicament; per tant cal educar l'infant no pas per l'home que serà demà, sinó per l'infant que és avui." (1989: XXXVII).

21.1 Necessitats infantils

Encara que als adults els ha costat temps d'acceptar i reconèixer que els nens i les nenes tenen necessitats pròpies i el dret a que aquestes siguin satisfetes, encara estan molt lluny d'assegurar les necessitats de tots. Per a descriure les necessitats infantils les dividirem en dos grups:

1. Necessitats fisiològiques: necessitats físiques i biològiques.
2. Necessitats fonamentals associades amb el desenvolupament psicosocial del nen i de la nena: les necessitats afectives, cognitives, socials i ètiques (Pourtois i Desmet, 1997).

21.1.1 1.- Necessitats fisiològiques

- Existir i romandre viu i amb bona salut.
- Rebre menjar en quantitat i qualitat suficients.
- Viure en condicions higièniques adequades.
- Estar protegit dels perills reals que puguin amenaçar la integritat.
- Disposar d'assistència mèdica.
- Viure en un ambient que permeti una activitat física sana.

21.1.2 2.- Necessitats psicològiques

21.1.2.1 *Necessitats afectives*

Les necessitats afectives no només asseguren una organització sana del cervell i de la ment, sinó que permeten al nen vincular-se primer amb la mare i després amb el pare, amb un model d'aferrament segur. Els nens tenen dret a viure en un context de seguretat emocional i disposar de llaços afectius de qualitat amb adults capaços de transmetre un clima emocional on l'expressió dels afectes sigui possible. Si els nens reben l'afecte que necessiten seran capaços d'aportar-lo als altres i desenvolupar la capacitat de participar en la creació d'aferraments segurs i de mostrar empatia en les relacions interpersonals.

El bon tracte afectiu està constituït per la satisfacció de les necessitats de vincle, d'acceptació i de compromís.

- a. **La necessitat de vincles:** una experiència de vincle segur assegura el desenvolupament de la capacitat de diferenciar-se, per a convertir-se en una persona singular, psicològicament sana i amb vincles de pertinença a la família d'origen i a la comunitat.
- b. **La necessitat d'acceptació:** aquesta necessitat es satisfà a través de gestos, vocalitzacions i paraules emeses principalment per les seves figures d'aferrament; això transmet al nen que és estimat. Per a què això passi els pares, altres membres de la família, els professors i altres adults de la xarxa social, han de tenir les competències per a produir aquests missatges en qualitat i quantitat suficient per a crear al voltant del nen un veritable món afectiu en el que es senti incondicionalment acceptat com persona.
- c. **La necessitat de ser important per als altres:** ser i sentir-se important és una necessitat que es troba en estreta relació amb el projecte que els pares tenen per

als seus fills. Quan aquest projecte es realitza d'una forma adequada, hi ha una harmonia emocional i afectiva que es tradueix en una sensació de benestar.

21.1.2.2 *Necessitats cognitives*

El bon tracte als fills implica proporcionar-los el màxim d'oportunitats que facilitin el desenvolupament de capacitats cognitives. Els nens necessiten en cadascuna de les etapes evolutives una forma d'estimulació adequada i específica. Satisfer les necessitats cognitives i intel·lectuals dels fills implica que els adults exerceixen la parentalitat social els brindin experiències d'estimulació, experimentació i reforç.

- a. **Necessitat d'estimulació:** per a aconseguir aprendre i desenvolupar les capacitats cognitives i intel·lectuals, els nens requereixen la presència d'almenys un adult que els estimuli de manera permanent. Encara que els nens tinguin un gran potencial genètic, només poden realitzar l'aprenentatge en el marc d'una relació ja que els nens aprenen amb algú i per a algú. Aquest algú és en la majoria dels casos el pare o la mare, aquests són els qui afavoreixen l'aprenentatge sempre i quan s'asseguri la satisfacció de les necessitats afectives dels seus fills. Sense afecte, l'aprenentatge no es produeix d'una forma adequada i constructiva.
- b. **Necessitat d'experimentació:** és indispensable com instrument per a entrar en relació amb el medi ambient. Facilitar noves experiències, respondre les preguntes,... és una activitat fonamental per a satisfer la necessitat d'experimentació. Estimular i recolzar aquesta necessitat d'experimentar i de descobrir el món des d'edats primerenques són part de les habilitats que configuren una parentalitat competent. Els nens exploren el seu entorn a partir de la seguretat que li proporcionen les figures d'aferrament.
- c. **Necessitat de reforç:** els nens necessiten que els adults significatius per a ells, especialment els pares els manifestin el seu recolzament i la seva alegria pels esforços i les metes que van assolint en el seu procés de creixement i de desenvolupament. Això és important ja que les opinions dels pares els serveixen d'indicadors per a prendre consciència de l'impacte de les seves conductes, per a corregir els errors i reforçar les conductes adequades.

21.1.2.3 *Necessitats socials i ètiques*

La família és en primer lloc la que assegura la mediació entre la societat i el nen. Els adults faciliten l'autonomia dels nens, recolzen les seves capacitats i els ajuden a ser

responsables tant en l'exercici dels seus drets, com en el compliment dels seus deures. Els nens de mica en mica aniran acceptant la seva interdependència, això equivaldrà a acceptar les normes socials que assegurin el respecte a totes les persones i a sí mateixos.

Per a facilitar el desenvolupament de potencialitats socials dels nens, els adults han de contribuir a satisfer les següents necessitats específiques:

- a. **Necessitat de comunicació:** és fonamental que els pares o cuidadors parlin amb els seus fills per a que accedeixin al domini de la paraula. Gràcies a aquestes converses els nens reben informació indispensable per a la construcció de la seva identitat, així com per a situar-se en la història de la família i en el context social i cultural al qual pertanyen. Si la comunicació és important quan un nen és petit, és essencial durant l'adolescència. Satisfer les necessitats de comunicació implica també oferir als fills espais de discussió, reflexió i expressió de les seves vivències, ambivalents i moltes vegades contradictòries.
- b. **Necessitat de consideració:** assegurar el bon tracte dels nens és oferir-los un ambient de consideració i reconeixement com a persones vàlides. Per a aprendre a sentir-se que pertany a una col·lectivitat i a viure en societat, tot nen necessita ser reconegut. La mirada d'una persona significativa és la que permet l'emergència del concepte de sí mateix. Quan aquesta mirada transmet afecte i consideració contribueix a una identitat positiva i també a una autoestima elevada. Sentint-se considerat, el nen o la nena tindrà l'energia psicològica necessària per a desenvolupar els seus projectes i les seves esperances, i també per a comprometre's en projectes altruistes.
- c. **Necessitat d'estructures i d'un model educatiu:** els nens necessiten aprendre a modular les emocions, desitjos, pulsions, comportaments i creences, així com a gestionar les frustracions, no només per a madurar i desenvolupar-se, sinó per a integrar-se harmònicament a la societat. Els nens tenen dret a aprendre i comportar-se d'acord amb les normes i lleis de la comunitat i de la cultura a la que pertanyen, però també a revelar-se si aquestes són injustes i no es basen en el respecte a la vida, la integritat i els drets de tots. Els pares i les mares competents són una garantia per a la transmissió de les normes familiars i socials, no només perquè les introdueixen i repeteixen verbalment, sinó perquè eduquen els seus fills en l'exemple. Els nens educats en aquest ambient mostren un humor positiu, una gran confiança i un control de sí mateixos, a més a més de competències emocionals i socials.

- d. **Necessitat de valors:** els nens i les nenes accepten les normes i les regles no només pels vincles afectius amb qui les transmeten, sinó perquè aquestes estan legitimades pels sistemes de valors existents en la societat i transmesos per la cultura. Els nens tenen dret a tenir i creure en valors que els permetin sentir-se part de la humanitat. Són aquests valors els que donen un sentit ètic i per suposat una parentalitat social competent. Interioritzar les normes i les regles socials a través de valors positius i significatius permet als nens sentir-se dignes, orgullosos i confiats en els adults de la comunitat. La interiorització d'aquests valors és una garantia per a assegurar el bon tracte dels fills i filles en el futur.

Resumint:

Els adults han de contribuir a satisfer les següents necessitats:

1. Necessitat de comunicació.
2. Necessitat de consideració.
3. Necessitat d'estructures i d'un model educatiu.
4. Necessitat de valors.

22 Adolescència

Ja que la nostra investigació es centra en el període de sisè de Primària, quan aquests nens i nenes comencen a entrar en una etapa diferent de la seva vida, no voldríem deixar de fer esment a algunes de les característiques i també necessitats pròpies d'aquesta etapa adolescent i fixar-nos en com aquesta etapa de profunds canvis, també es produeixen canvis en la relació pares-fills. A les característiques pròpies de l'adolescència s'hi arriba perquè prèviament aquests nens i nenes han passat per una sèrie d'etapes evolutives i una sèrie de necessitats (físiques, emocionals,...), que fins ara s'han vist cobertes pels pares i que a partir d'ara seran ja els propis nens els que d'una manera autònoma vagin gestionant aquestes necessitats, sense que vulguem dir que en aquesta etapa els pares i mares no siguin importants. Encara que no els ho sembla als nens i nenes que passen per aquesta etapa evolutiva de l'adolescència, és quan més necessiten dels pares, necessiten la seguretat que els proporcionen els pares i les persones adultes que els estimen.

Sol ésser l'etapa més dura per a la relació pares-fills. El centre d'atenció i d'interès passa de ser la família i els pares, a ser el grup d'amics. Deixen de ser els nens i nenes bons i respectuosos que havien estat fins ara a ser nens i nenes que comencen a desafiar els pares. Molts d'aquests pares es pregunten i pensen què alguna cosa han fet malament. Res d'això. L'adolescent, intentant buscar el seu lloc, intentant buscar la seva independència pot provocar situacions que si els pares són forts i no es deixen vèncer per les dificultats serà una etapa que superaran i que tothom en sortirà enfortit. No hem d'oblidar que l'adolescent continua necessitant la sensació de pertinença a la família.

L'adolescència⁵³ constitueix un període de transició de la infantesa a la vida adulta. Es caracteritza per una sèrie de canvis físics, avenços en el desenvolupament cognitiu i canvis en les expectatives socials (Harter, 1999). Es considera una etapa crítica perquè la persona necessita construir la seva identitat; es passa de la dependència a la independència; tenen llocs canvis físics decisius; tenen la necessitat d'integrar-se en un grup,...

⁵³ La paraula adolescència prové del llatí *adolescere* i significa créixer.

22.1 Característiques físiques

Els canvis que es produeixen en el procés de maduració de l'adolescència es poden classificar en tres plànols (Castillo, 1999):

- En el **pla biològic**, la maduració es concreta en la transformació de l'organisme infantil en un adult. Això inclou el creixement corporal i la maduració sexual. Aquests canvis poden atabalar els adolescents que no sempre se senten satisfets amb la seva nova imatge i sovint poden desenvolupar complexes en relació a aquelles parts del cos que no els agraden. A tot això s'uneixen les variacions hormonals que poden provocar fluctuacions importants en el seu estat d'ànim, dificultant l'estabilitat i el control de les emocions.
- En el **pla social**, la maduració consisteix en el pas de les relacions en un marc restringit (la família i l'escola) a les que s'estableixen en un context més ampli (el grup d'iguals i els amics).
- En el **pla psicològic** es pot distingir l'àrea afectiva, la cognitiva i la de personalitat.
 - a) A nivell **afectiu**, la maduració inclou l'aprenentatge de l'autocontrol de les emocions i sentiments, així com el desenvolupament de la capacitat per a expressar-los.
 - b) A nivell **cognitiu**, la maduració es centra en la consecució del pensament abstracte, propi de l'adult. Aquest pensament li possibilita que pugui construir teories abstractes tant del món com de sí mateix.
 - c) A nivell de la **personalitat**, la maduració provoca un canvi qualitatiu i quantitatiu de tots els trets essencials de les persones.

En aquests diferents plànols de desenvolupament, s'ha de dir que com que l'adolescència és un procés de transició, no tots els aspectes es desenvolupen de la mateixa manera i al mateix temps. Per exemple, el desenvolupament físic sol ser més ràpid que el desenvolupament afectiu.

L'inici de l'adolescència en les noies es situa cap al voltant dels 11 anys, mentre que en el cas dels nens cap al voltant dels 13 anys. El final de l'etapa no està ni molt clara ni molt delimitada ja que és difícil precisar en quin moment concret s'arriba a la maduresa psicològica i social pròpia de l'adult.

Segons Macià (2000) per a donar per acabada l'adolescència, el jove necessita assolir una sèrie d'objectius:

- Aconseguir la independència emocional dels seus pares.
- Assolir noves i madures relacions amb els iguals i amb els adults d'ambdós sexes.
- Acceptar el seu físic i utilitzar el cos d'una manera efectiva.
- Formar-se i preparar-se en el terreny educatiu i vocacional.
- Assolir conductes socials responsables.

22.2 Característiques psicològiques

Gran part dels adolescents superen aquesta etapa sense massa problemes i arriben a ser adults saludables. En canvi d'altres, pateixen dificultats que poden tenir conseqüències importants en la seva vida adulta. Entre els riscos d'aquest període destaquen les conductes violentes, el fracàs escolar, la delinqüència, els accidents, la depressió, l'anorexia,...

Els problemes que més sovint apareixen en l'adolescència són:

- **Problemes emocionals.** Hi ha investigacions que apunten que 4 de cada 10 adolescents s'han sentit en algun moment tristos, que han plorat, que han desitjat allunyar-se de tot i de tots. Com símptomes d'aquest estat emocional es destacarien els sentiments depressius i de tristesa, ingestes alimentícies excessives, preocupació excessiva per l'aparença física, somnolència, etc. a diferència dels adults, no només ho expressen amb un estat de tristesa sinó també de ràbia cap als altres o cap a l'entorn que l'envolta. Això pot donar lloc a diferents problemes de conducta com per exemple el fracàs escolar o l'absentisme.
- **Problemes sexuals.** Poden sorgir dubtes si l'adolescent no està segur de la seva orientació sexual o es pot sentir angoixat si considera que la seva orientació sexual pot produir rebuig en la societat.
- **Problemes de conducta.** En aquesta etapa sovint hi ha desacords entre pares i fills, reaccionant de manera negativa davant de qualsevol acció dels seus progenitors que ells consideren o interpreten com una restricció en la seva llibertat i de la seva capacitat per a decidir per ells mateixos. A això hi hem d'afegir la importància que té el grup d'amics i la pressió que pot exercir aquest grup sobre l'adolescent, podent-lo portar a realitzar conductes desadaptades.
- **Problemes escolars.** Pot sorgir rebuig cap a l'escola i cap els estudis, baix rendiment acadèmic, absentisme, tal i com ja hem dit abans.

22.3 Personalitat

Hem de tenir clar les gran diferències que hi ha entre nens i el per què d'aquestes diferències. Cada nen és un individu únic encara que comparteixi els mateixos gens amb altres germans. A més a més cada persona té la seva forma característica de ser i de relacionar-se amb el món. El pediatra T. Berry Brazelton⁵⁴ (2005) diu que els bebès tenen personalitats diferents i aquestes es fan patents des del seu naixement.

Steiner (1979), reconegué quatre temperaments o trets bàsics. Encara que tots posseïm una barreja de varis temperaments, sempre hi ha un que predomina.

Steiner descriu quatre tipus de temperament que donen diferents personalitats:

1. **Colèric.** És el tipus de personalitat que posseeix molta energia i li agrada estar activa. Són nens molt poderosos i tenen una tremenda voluntat i capacitat d'acció. Tendeixen a dominar en els jocs. Les seves emocions (ira, agressivitat, irritabilitat) solen resultar difícils de controlar i es senten frustrats si no se'ls ofereix l'oportunitat de realitzar les seves aptituds. Poden ser aclaparadors, encara que també posseeixen qualitats positives per al lideratge. Solen tenir una constitució forta i robusta i toquen de peus a terra.
2. **Flemàtic.** Els somiadors, que prefereixen estar inactius. Posar-se en moviment sembla exigir-los massa esforç. A aquests nens els preocupa la comoditat física i, sovint el moment del dia més agradable és l'hora de menjar. En la relació que tenen amb els altres nens, solen tenir un efecte harmonitzant. Estan contents estant asseguts i observant. A aquests nens el reconforta la rutina i el ritme. Els resulta difícil posar-se en marxa i acceptar els canvis. Són nens que queden absorts en totes les activitats que comencen.
3. **Sanguini.** És el nen que sempre està content i feliç. Sol mostrar-se molt alegre i les seves llàgrimes de seguida es tornen en somriures. Donen la impressió que no toquen de peus a terra ja que de fet sembla que caminen de puntetes. Són nens fàcils de criar. En els seus primers anys d'escola, el problema està en aconseguir que acabin els deures. Són àgils i observadors, molt entusiastes amb els projectes encara que els falta empenya per a continuar fins el final. Influeixen tant en ells les impressions sensorials que es distrauen fàcilment per qualsevol cosa.
4. **Malenconiós.** Nen molt introvertit, més en contacte amb el seu univers emocional que amb el món exterior. No és fàcil identificar aquests nens en la seva primera

⁵⁴ Thomas Berry Brazelton (nascut el 10 de maig de 1919) és un destacat pediatre dels Estats Units.

infància, ja que la majoria semblen ser molt feliços gairebé sempre. Quan es fan més grans pateixen molt ja que s'ho agafen tot molt a pit. Per altra banda, són compassius i atents, extremadament sensibles; tendeixen a estar més pendents de les pròpies reaccions que d'allò que passa en realitat. Tendeixen a viure molt del passat, sempre immersos en els seus pensaments, records i reaccions emocionals. Tenen un món interior molt ric en pensaments i sentiments.

Conèixer el temperament ens pot ajudar a trobar la forma d'educar i disciplinar que més s'adapta a les veritables necessitats de cada fill. Conèixer els temperaments és una eina de valor incalculable tant per a pares com per als mestres, ja que amplia la comprensió i compassió per algú que no és com nosaltres, tot i tenint en compte que entre la infància i la maduresa el temperament canvia.

La infantesa, doncs, té maneres de veure, de pensar, i de sentir que li són pròpies i que difereixen de la manera de veure, pensar i sentir dels adults. El creixement es fa progressivament. Cada edat és diferent tant de l'edat precedent com de la que ve. L'infant ha d'anar superant, pas per pas, un cert nombre de fases en el seu creixement, que són les mateixes per a tots els infants de la terra. Això, seria doncs una primera aportació en el camp educatiu; saber que cada nen i cada nena ha d'anar creixent i madurant al seu ritme, però que és important que passi per totes les etapes per a assegurar-nos que es desenvolupa i creix d'una manera sana tant en l'aspecte físic com emocional. L'infant és diferent de l'adult, té una personalitat pròpia, que es desenvolupa progressivament (Rousseau, 1989: XXXVII).

22.3.1 Desenvolupament moral

Dins d'aquest apartat de la formació de la personalitat, creiem que és necessari parlar del desenvolupament social i moral dels nois i noies. Relacionat amb el raonament moral estan els valors, les actituds i les normes que adopten els adolescents i que marquen les pautes d'actuació. Psicòlegs evolutius com Piaget i Kohlberg han estudiat el desenvolupament del judici moral en nois i adolescents. Piaget estudià principalment nens en edat infantil. Per això ens assembla més adient exposar les aportacions que feu Kohlberg⁵⁵ sobre el desenvolupament moral.

El desenvolupament moral es produeix sempre passant progressivament pels diferents estadis, sense cap tipus de salt evolutiu, sense tornar enrere. És un desenvolupament - aquesta és una de les grans tesis que defensa Kohlberg- que va vinculat al desenvolupament psicològic de la persona. Sense desenvolupament psicològic no hi ha desenvolupament moral. Un doble desenvolupament en paral·lel que no es exclusiu de les societats occidentals sinó que, atenent als resultats de l'aplicació de compromesos dilemes morals a persones de diferents llocs del planeta, conclou que són esquemes de raonament universals.

Kohlberg (1976), considera que el desenvolupament moral d'una persona passa per tres grans nivells —el Preconvencional, el Convencional i el Postconvencional— cadascun d'ells conté dos estadis o etapes. En total sis estadis de maduresa creixent i amb raonaments morals diferents.

22.3.1.1 Nivell Preconvencional

El nivell preconvencional, és un nivell en el qual les normes són una realitat externa que es respecten només atenent les conseqüències (premi, càstig) o el poder de qui les estableix. No s'ha entès encara, que les normes socials són convencions per un bon funcionament de la societat.

⁵⁵ Els treballs de Kohlberg (1976) sobre el desenvolupament moral, es realitzaren sobre una població infantil i adolescent. Es realitzaren entrevistes i es presentaren als subjectes 10 dilemes morals. Després de donar una resposta, se li demanava al jove que raonés per què havia escollit aquella opció. Les situacions presentades es caracteritzaven perquè les necessitats personals del protagonista entraven en conflicte amb les normes socials i legals establertes.

22.3.1.2 *Nivell Convencional*

En aquest nivell, les persones viuen identificades amb el grup, es vol respondre favorablement en les expectatives que els altres tenen de nosaltres. S'identifica com a bo o dolent allò que la societat així ho considera.

22.3.1.3 *Nivell Postconvencional*

És el nivell de comprensió i acceptació dels principis morals generals que inspiren les normes: els principis racionalment escollits pesen més que les normes.

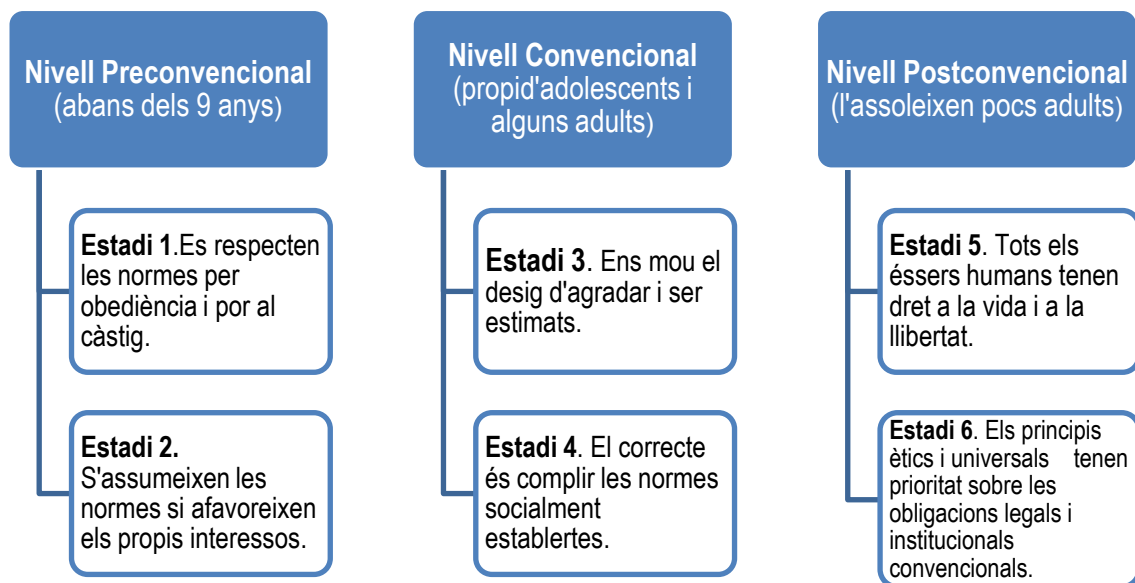


Figura 17. Nivells de desenvolupament moral.
Font:Elaboració pròpia.

22.4 L'autoestima de l'adolescent

El concepte de si mateix comença a formar-se abans de l'adolescència, ja que el descobriment del "Jo" comença a produir-se durant la primera infantesa. En aquest procés del descobriment del "Jo" es produeix una fenomen de retoralimentació segons Castillo (1999) que es desenvolupa de la següent manera:

- Descobrimet de la vàlua del propi jo.
- Reconeixement i acceptació per part dels altres d'aquesta vàlua.
- Reforç del sentiment de la vàlua original.
- Augment del reconeixement i acceptació per part dels altres.
- Nou reforç de la vàlua personal.

Entre els aspectes que influeixen en l'autoestima de l'adolescent, destaca el paper de la família. El jove ha de passar de la confiança en els seus pares i familiars a la confiança en les seves pròpies forces. S'han de prendre decisions importants respecte als estudi així com en les relacions amb el sexe contrari. La presió social també té molta importància i influència, així es veu com l'atenció de l'adolescent va passant de la família cap als amics i la colla.

Nosaltres constatem que l'autoestima, (ja se n'ha parlat abastament en el capítol 14: Família, autoconcepte i autoestima) és un dels factors fonamentals del desenvolupament personal i social dels joves. Nivells baixos d'autoestima generen problemes de relació amb els altres, problemes de rendiment escolar, sentiments d'incompetència per a realitzar determinades tasques de la vida quotidiana, sentiments d'infelicitat i menyspreu (García Gómez, 1999).

El jove amb autoestima alta es mostra segur dels seus sentiments cap a ell mateix i cap als altres i ho transmet a través del llenguatge verbal i no verbal. Aquesta seguretat afavoreix la resposta dels altres en els mateixos termes, amb la qual cosa es retroalimenta la sensació de seguretat (Quiles i Espada, 2010).

Un aspecte molt important del comportament dels adolescents té a veure amb la forma en què s'enfronta als aprenentatges. Diverses investigacions han demostrat que una autoestima elevada fa que s'aprenui amb més facilitat i que s'emprenguin les tasques amb més força i entusiasme (Quiles i Espada, 2010). Al contrari, una persona amb una baixa autoestima s'enfronta a cada nova tasca d'aprenentatge amb sentiments de desesperança i de por. Això es coneix com a síndrome del fracàs o profecia autocumplida⁵⁶ (Clark, Clemens i Bean, 1993). L'adquisició de noves idees i aprenentatges està subordinada a les actituds bàsiques, que generen o no energies més intenses d'atenció i concentració. Les experiències negatives generen menyspreu. Aquesta és la base de molts fracassos escolars.

⁵⁶ Explicat en el punt 14.3.

Si bé l'autoestima es va formant al llarg de tota la vida, és durant l'adolescència quan la percepció i la valoració que té el jove de sí mateix pren més importància per a aconseguir l'assoliment de la seva identitat.

Si l'adolescent acaba aquesta etapa de la seva vida amb una autoestima forta i ben desenvolupada, es trobarà en l'etapa adulta amb els fonaments necessaris per a portar una existència productiva i satisfactòria.

Una bona autoestima és un dels recursos més valuosos que pot tenir un adolescent. Un nen o nena amb una autoestima elevada diríem que:

- Aprèn més ràpidament i amb més eficàcia.
- Desenvolupa relacions més satisfactòries.
- Està més capacitada per a treballar productivament i ser autosuficient.

23 Diferents maneres d'aprendre

Actualment, la transmissió de la cultura es caracteritza per l'ús d'un conjunt de tecnologies que estan transformant les formes de comunicar-nos, d'ensenyar i d'aprendre. Tothom tenim clar que estem a l'era digital; hem passat d'una societat camperola a una societat urbana i, ara estem vivint el moment d'una societat digital. Echeverría (1999), la denomina societat del "tercer entorn", per estar constituït aquest entorn, per unes tecnologies comunicatives que envolten el nostre entorn més immediat (la televisió, l'ordinador personal, el telèfon mòbil, etc.). Es tracta d'un nou entorn que ofereix nous llocs comuns, diferents per exemple al de les places tan familiars en els entorns camperols o urbans, però igualment capacitat per a oferir possibilitats de trobada, una trobada diferent a les trobades físiques o presencials, però no per això condemnades a la incomunicació. En aquest nou entorn, en aquest nou espai, el poder no el tenen qui dominen les institucions ciutadanes sinó els qui controlen les xarxes de relacions virtuals. La informació externa que rep l'alumne pot enriquir els seus aprenentatges però pot també desorientar-lo per la seva amplitud i absència d'organització (Marchesi, 2002).

Pel que fa l'aprenentatge, què és el que a nosaltres ens interessa, qui mana en els ensenyaments i els aprenentatges són els "senyors de l'aire" que són qui controlen el poder en aquesta nova societat. L'escola que ha estat la institució d'ensenyament formal tradicional i per excel·lència, deixa pas a noves formes d'aprenentatge. Nosaltres, tot i estar d'acord amb aquestes afirmacions ja que les noves tecnologies són una realitat que s'està imposant, matisaríem dient que l'escola encara té alguna cosa a dir: com s'ha d'aprendre, quan s'ha d'aprendre i inclús on s'ha d'aprendre. No podem deixar de tenir en compte la importància que ha tingut i continua tenint la institució escolar i totes les persones que formen part de la mateixa en relació a les tasques i les funcions que desenvolupen en l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes i, no només ens estem referint a la transmissió de conceptes docents sinó també a la transmissió de valors, normes i actituds. D'acord amb Marchesi afegirem també que l'adquisició d'estratègies i procediments, l'aplicació d'allò après a noves situacions, el reforç de la creativitat i el descobriment personal són també objectius de l'educació. Aquests valors, normes i actituds, procediments, estratègies, etc. difícilment podran ser transmeses per "aquests senyors de l'aire", seran transmeses pels docents amb el seu exemple i amb el seu saber fer de cada dia, amb una preparació acurada que li permetrà ser capaç d'aconseguir el desenvolupament de les capacitats bàsiques dels alumnes.

D'altra banda, podríem dir d'acord amb Sanz Fernández (2006) que el que s'ha d'ensenyar és aprendre a aprendre. Estem davant d'una nova forma de conèixer i de pensar que exigeix unes noves modalitats d'aprendre i d'ensenyar. Així, sorgeixen nous espais i temps d'aprendre i d'ensenyar diferents: formació continua, formació al llarg de la vida, espais i temps oberts als aprenentatges, etc. D'aquesta manera l'ensenyament va més enllà de l'estrictament escolar, altres espais i entorns diferents de l'escolar han servit i serveixen també en l'actualitat per a ensenyar i sobre tot per a aprendre. Tothom és conscient que s'aprèn tant a l'escola com fora d'ella i per això no ens cansem de repetir la importància que té la família com a primera educadora dels infants. A mode d'exemple direm que Comenius⁵⁷ ja imaginà l'ensenyament de tot i de tots durant tota la vida, des del bressol fins a la mort. S'aprèn des de que es neix fins que ens morim; si aprenem des de que naixem aquest aprenentatge es realitza en el sí de la família i, si aprenem fins que ens morim implica que ho fem al llarg de tota la nostra existència, això vol dir que al llarg de la vida hem d'anar estudiant i ens hem d'anar formant ja que contínuament sorgeix la necessitat d'aprendre noves competències. Les noves realitats socials exigeixen l'aprenentatge de noves competències socials, tècniques o professionals tal i com s'està posant de manifest en el plantejament de la reforma educativa de l'EEES (Espai Europeu d'Educació Superior).

A partir d'aquí estaríem en disposició d'afirmar que existeixen diferents espais educatius i diferents tipus d'ensenyament: ensenyament formal, no formal i informal (Sanz Fernández, 2006)

- **Ensenyament formal**, es refereix a tot aquell procés d'ensenyament organitzat en una Comunitat Política o Estat, desenvolupat per organismes específicament delegats per a realitzar aquestes funcions, compost per diferents elements i recursos dirigits a un públic definit i ordenats a uns aprenentatges determinats, que una vegada adquirits són reconeguts mitjançant un document oficial i legal.
- **Ensenyament no formal**, es refereix a processos organitzats amb intenció d'assolir aprenentatges però que no es generen necessàriament des de l'administració de l'Estat sinó des d'altres instàncies socials (**família**, societat civil, organitzacions no governamentals, empreses, esglésies, etc.) o si es generen dins del marc de l'Estat no són dissenyats, ni dirigits ni coordinats per l'administració específicament educativa.

⁵⁷ Jan Amós Komenský, anomenat Comenius (28 de març de 1592, Uherský Brod, Moràvia-15 de novembre de 1670, Amsterdam) fou un filòsof, gramàtic i pedagog txec. Se'l coneix com "El Pare de la pedagogia", ja que va ser qui la va estructurar com a ciència autònoma i establir els seus primers principis fonamentals. També se'l coneix com l'inventor del llibre de text.

- **Ensenyament informal**, es refereix a l'aprenentatge que s'adquireix fora de processos i marcs intencionals d'ensenyament: l'aprenentatge de l'experiència de la vida, l'aprenentatge que s'adquireix en un viatge, el que s'aprèn treballant, etc. Aquest aprenentatge és capaç de convertir qualsevol oportunitat, en oportunitat d'aprenentatge. La vida mateixa, com acabem de dir, es converteix en recurs o millor dit en oportunitat permanent d'aprenentatge. Però aquesta oportunitat no està programada ni li donen feta a l'interessat en aprendre, és ell mateix el qui la genera i l'estructura com a oportunitat educativa (2006: 19).



Ensenyament formal



Ensenyament no formal



Ensenyament informal

Molts dels aprenentatges necessaris per a les persones, des de sempre i també actualment ja es realitzen de manera diferent, en contextos diferents i en entorns diferents. Els diferents continguts, els diferents coneixements que augmenten a gran velocitat i en gran quantitat, és impensable adquirir-los tots a l'escola a més tenint en compte tal i com està dissenyada (horaris molt marcats i també assignatures molt estipulades).

Per tant, hem de tenir en compte que l'escola ja no és l'únic lloc i espai (tampoc ho ha estat mai) en el que es rep informació i s'aprèn. Avui en dia existeixen, com hem dit abans, els mitjans de comunicació i les xarxes electròniques que són una veritable font de coneixement. Actualment, el problema no és la falta d'informació com podia passar en altres moments de la història, sinó que el problema està en saber interpretar tota aquesta font de coneixement i destriar l'abundància de la mateixa. Aquí juguen un paper decisiu i important els docents i els pares, cadascun segons la part que li correspon han de ser els

responsables de que els alumnes/fills, sàpiguen fer-ne bon ús. Com diu Marchesi (2002) la funció del professor no és competir amb aquesta informació sinó ajudar als estudiants a ser selectius, a comprovar el significat d'allò que reben i a que elaborin amb més profunditat i coherència interna les dades de la realitat

24 Contribució de la comunitat a l'èxit acadèmic

El Ministerio de Educación y Ciencia ha publicat amb la col·laboració de la Comisión Europea, Dirección General de Investigación, VI Programa Marco para la Investigación – La Ciudadanía y la Gobernanza en una Sociedad del Conocimiento (Contrato N^o 028603), un article titulat *Actuaciones de éxito en las escuela europeas* n^o 9. D'aquest article ens ha cridat especialment l'atenció ja que té a veure amb el nostre estudi, el capítol 3: *Educación y participación de los agentes sociales: contribución de la comunidad al éxito académico*.

Així, fem nostres algunes de les idees que ens han semblat importantíssimes per al nostre treball ja que venen a reforçar el que nosaltres proposem per a assolir amb èxit les competències bàsiques. *“Las interacciones del alumnado con el resto de los agentes implicados en su proceso educativo –profesorado, familia, compañeros y compañeras y otros miembros de la comunidad- influyen enormemente en su aprendizaje y rendimiento escolar”*.

“Numerosas teorías y estudios han demostrado la gran influencia que ejercen las relaciones culturales y educativas sobre el rendimiento del alumnado. Diversos estudios subrayan la importancia de promover este tipo de interacciones entre el alumnado y sus familias, y muestran cómo algunos programas de formación de familiares ya en funcionamiento contribuyen a incrementar el rendimiento escolar de los niños y niñas”.

Una de les conclusions a les que arriben els investigadors de l'estudi és que el rendiment escolar augmenta quan els nens i nenes s'exposen a una interacció educativa i cultural de manera especial amb els membres de la seva família. Un indicador podria ser el nombre de cursos en els que participen els membres de la família, i com aquest factor afavoreix la interacció educativa i eleva el rendiment escolar.

Així, no només és necessària la formació del professorat, sinó també la formació de les famílies i d'altres membres de la comunitat. Les teories de reproducció social han considerat al nivell educatiu de les famílies com un factor determinant del fracàs escolar. La participació de les famílies i altres membres de la comunitat en programes educatius, fomenta la interacció cultural i educativa amb els alumnes, la qual cosa contribueix a l'èxit escolar. Hi ha dades, segons l'informe, que avalen què el nivell de competència en lectoescriptura dels nens i nenes millora quan les famílies participen més en els centres escolars. S'ha descobert que diverses formes d'implicació de la comunitat són molt

importants a l'hora de reforçar la connexió família-escola i de recolzar l'aprenentatge en els alumnes.

Els beneficis derivats d'implicar a les famílies en els centres escolars són encara més grans en el cas de membres de minories culturals, ja que la implicació porta a una millor coordinació entre les activitats realitzades a casa i en el centre escolar. Un exemple clar, segons l'informe, és l'alumnat romaní, on el programa *Paso-a-Paso*⁵⁸, ofereix formació i recolzament al professorat, al mateix temps que implica a pares i mares en l'activitat escolar, aquests participen en tots els nivells educatius. Aquesta participació de les famílies en l'activitat escolar suposa una font de motivació molt important, i gran significat per a les minories culturals, com és el cas de l'alumnat romaní.

També s'ha demostrat que la implicació dels pares i mares millora l'experiència escolar d'altres grups minoritaris, com la comunitat musulmana de Bèlgica. Tan mateix a Dinamarca, el projecte *Modelos a Seguir* fomenta la participació de les famílies; pares i mares que pertanyen a ètnies minoritàries viatgen per tot el país visitant centres escolars, parlant de les seves experiències i explicant als alumnes com aconseguiren tenir èxit en els estudis i en la vida professional. Aquestes iniciatives aporten autoestima en l'alumnat i els mostra que és possible assolir èxit sent membre d'un grup ètnic minoritari.

La participació a l'aula de persones adultes amb diferents orígens culturals proporciona referents per als nens que s'identifiquen amb aquestes persones adultes.

També farem esment, tot i que no és un tema propi de la nostra tesi, de la constatació de que la participació de les famílies en el centre escolar juga un paper decisiu en l'educació dels nens i nenes amb discapacitats. En aquest tipus d'alumnat, la implicació familiar té un impacte decisiu, afavorint que obtinguin els mateixos resultats que els altres nens i nenes.

La segona part del mateix capítol del que fèiem esment *Educación y participación de los agentes sociales: contribución de la comunidad al éxito académico*, presenta una classificació de cinc models de participació familiar i de la comunitat en els centres escolars, que a nosaltres per les característiques de la nostra investigació en ha semblat força interessant i tornem a repetir, ve a reforçar la idea que nosaltres tenim sobre com han de ser les relacions entre les famílies i els centres educatius, per tal que hi hagi un bon enteniment i una millor connexió entre la família i l'escola.

⁵⁸ Un projecte del Instituto Sociedad Abierta, que opera a Bulgària, la República Txeca, Hongria i Eslovàquia.

Models de participació de les famílies i la comunitat en els centres escolars

1. **Participació informativa.** La informació es transmet del centre escolar a les famílies, normalment a través de reunions o altres activitats escolars. Es demana als pares i mares que assisteixin a una o més d'aquestes reunions entre pares i mares i professorat al llarg del curs escolar. En aquestes reunions els familiars poden fer un seguiment de les activitats i el funcionament del centre, però no se'ls concedeix cap poder real de decisió. En aquest model se'ls considera clients o persones alienes a la institució, que reben informació sobre les activitats del centre i sobre les decisions que els experts ja han pres, però en les que ells no poden participar.
2. **Participació consultiva.** Els pares i mares formen part dels òrgans de govern del centre. En la majoria dels sistemes educatius europeus els centres escolars compten amb un o més òrgans escolars en els que participen les famílies. Però, la participació d'aquestes es limita a un paper consultiu i les famílies poques vegades tenen ocasió de fer aportacions sobre aspectes relacionats amb l'aprenentatge dels alumnes. D'altra banda, algunes investigacions assenyalen que aquests canals de participació normalment només són accessibles per a pares i mares que tenen un cert nivell d'estudis, i no sempre es troben oberts a la pràctica a la totalitat de les famílies.
3. **Participació decisòria.** Els membres de la comunitat participen en els òrgans de presa de decisions existents o en nous òrgans creats ex professo per a fomentar aquests tipus de participació. En aquests òrgans les famílies, altres membres de la comunitat i el professorat prenen decisions importants conjuntament. Els informes PISA indiquen que la influència de pares i mares en el processos de presa de decisions varia d'un país a un altre (s'està parlant d'estats membres de la Unió Europea). Quan els membres de la comunitat intervenen en la presa de decisions també poden supervisar les actuacions de l'escola i exigir al centre responsabilitats pels resultats acadèmics dels alumnes. Això és important, ja que l'autonomia dels centres en relació amb les decisions en matèria educativa ha d'anar acompanyat d'un sistema d'avaluació que garanteixi que totes les accions contribueixin a què els alumnes obtinguin bons resultats. Segons la Comissió Europea, els sistemes d'avaluació *“han de dissenyarse de tal manera que se fomente la igualdad de acceso, de tratamiento y de rendimiento de todo el alumnado”*. És fonamental doncs, que els òrgans de govern dels centres escolars recolzin les decisions de la comunitat educativa, ja que aquesta té un paper primordial en el procés d'aprenentatge dels alumnes. La participació de la família i

la comunitat en la presa de decisions i en els processos d'avaluació permet als centres escolars assegurar-se que les altes expectatives i una educació de qualitat siguin prioritàries en el centre.

4. **Participació avaluativa.** Una altra manera d'implicar les famílies en els processos d'aprenentatge és invitar-los a participar en l'avaluació de l'alumnat. Tot i que no és una pràctica massa estesa, hi ha alguns exemples. A Xipre, la Llei d'Educació Especial 113(1)99 reconeix els drets de pares i mares a estar presents a l'avaluació dels seus fills. L'avaluació és una àrea essencial en la que la participació de les famílies fa possible que es contemplin diferents punts de vista sobre les pràctiques d'avaluació i sobre l'evolució de l'alumnat. Les famílies i altres membres de la comunitat també participen en l'avaluació general del centre.
5. **Participació educativa.** La família i altres membres de la comunitat participen en les activitats educatives de dues formes diferents: en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes i en la seva pròpia formació. D'una banda contribueixen a l'aprenentatge de l'alumnat, ja sigui a l'aula, ja sigui en altres espais educatius (com la biblioteca o l'aula d'informàtica) en horari escolar o extraescolar. Quan els membres de la comunitat participen col·laborant en activitats educatives, els centres guanyen en recursos humans que serveixen de recolzament a l'aprenentatge dels alumnes. En algunes escoles espanyoles, membres de la família o de la comunitat treballen amb el professorat, dins de l'aula en grups heterogenis. Aquesta és una actuació d'èxit, perquè disposar de més persones adultes a l'aula incrementa les possibilitats d'interacció i pot resultar beneficiós per a l'aprenentatge de tots els nens. Al mateix temps aquestes persones adultes es converteixen en models positius a seguir dins dels grups socials existents a l'escola. En general, la participació de la família i de la comunitat en les activitats escolars hauria de fomentar-se, ja que millora la inclusió social i educativa i contribueix a que l'escola adquireixi més sentit per als alumnes. D'altra banda, la participació en educació també implica educació per a les pròpies famílies. Les famílies i els membres de la comunitat participen en programes educatius que responen a les seves necessitats. La creació d'espais educatius i culturals on tant les famílies com altres persones puguin aprendre de manera activa, reforça el tipus d'interaccions que han estat qualificades com positives a l'hora d'incrementar el rendiment escolar de l'alumnat.

Dels cinc tipus de participació de les famílies i de la comunitat que s'han esmentat, els estudis assenyalen que els models que més contribueixen a l'èxit escolar són la participació decisòria, avaluativa i educativa.

Així destaquen que dels cinc models anteriors, tres són els que segons les investigacions contribueixen més a que tots els alumnes assoleixin l'èxit en el seu procés educatiu:

1. La participació de la comunitat i de les famílies en els processos de presa de decisions.
2. La participació de la comunitat i de les famílies en l'avaluació de l'alumnat i del centre.
3. La participació de la comunitat i de les famílies en les activitats d'aprenentatge.

Estudis realitzats a Itàlia per Moss (1993), assenyalen que l'educació dels nens es considera una "responsabilitat social" i que, per tant, els educadors, així com els pares i la societat, se senten implicats.

Amb això volem assenyalar i donar constància de la significació que a nivell europeu s'està donant a la **importància de la implicació de les famílies** en els centres escolars dels seus fills, derivant-se d'aquí unes bones relacions que afavoriran l'èxit escolar dels seus fills i filles.

Models de participació de les famílies i la comunitat en els centres escolars:

1. **Informativa**, a través de reunions o altres activitats escolars.
2. **Consultiva**, formant part dels òrgans de govern del centre.
3. **Decisòria**, prenent decisions juntament amb la resta de la comunitat i el professorat.
4. **Avaluativa**, participant en l'avaluació de l'alumnat.
5. **Educativa**, implicant-se en el procés d'aprenentatge dels fills i en la seva pròpia formació.

C Investigació

25 Teoria de la investigació

Autors com Booth, Colomb i Williams (2001), ens diuen que investigar és recollir la informació que es necessita per a respondre un interrogant i, d'aquesta manera, resoldre un problema. Sense treure importància a la validesa del coneixement del dia a dia, la investigació científica ens aporta alternatives per a conèixer la naturalesa dels fenòmens en forma de coneixement científic. Ens ofereix un coneixement que és demostrable i acceptable com vertader per a qualsevol persona.

D'altra banda, Kerlinger (1987) defineix la investigació científica com una activitat sistemàtica, controlada, empírica i crítica, de proposicions hipotètiques sobre suposades relacions que existeixen entre fenòmens naturals, a través de la qual s'obté un coneixement científic o ciència.

Fer investigació educativa significa "aplicar el procés organitzat, sistemàtic i empíric que segueix el mètode científic per a comprendre, conèixer i explicar la realitat educativa, com a base per a construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic de l'educació" (Bisquerra, 2009: 37).

Es poden resumir en tres les característiques essencials del procés a seguir quan s'investiga en educació:

1. Es desenvolupa a través dels mètodes d'investigació.
2. Té l'objectiu bàsic de desenvolupar coneixement científic sobre educació, així com de resoldre els problemes i millorar la pràctica i les institucions educatives.
3. Està organitzada i és sistemàtica per a garantir la qualitat del coneixement obtingut.

La investigació educativa està dirigida a la recerca sistemàtica de nous coneixements amb la finalitat que aquests serveixin de base tant per a la comprensió dels processos educatius com per a la millora de l'educació. No obstant, s'han rebut crítiques per part dels professionals que treballen diàriament en educació, en destacar que no sempre és útil per a resoldre els problemes amb els que es troben en el dia a dia tant en l'aula com en contextos d'educació no formal. El que s'espera de la investigació en l'àmbit educatiu és que ofereixi un coneixement sistematitzat i basat en evidències demostrables sobre els

fenòmens, com a base per a la presa de decisions en la pràctica docent o en la política educativa.

La OCDE (1996) planteja una definició de la investigació educativa:

“La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y política en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación” (Bisquerra, 2009: 39).

25.1 Concepte de llei, teoria i model

Una llei és una relació constant entre dues o més variables que expressa una generalització basada en una confirmació empírica. La funció de les lleis és controlar i predir els fenòmens o la realitat objecte d'estudi.

Gibson (1974), parla de tres tipus de lleis:

1. **Lleis determinístiques.** Expressen una relació constant i necessària entre els fenòmens aplicable universalment en el temps i en l'espai.
2. **Lleis probabilístiques.** S'extreuen d'aplicar l'estadística en la investigació científica i ens permeten afirmar amb cert nivell de probabilitat les relacions entre els fenòmens educatius.
3. **Lleis de tendència.** Ens indiquen l'orientació de la relació i poden plantejar-se en forma de microhipòtesis o relacions descobertes a partir de la pròpia experiència i la pràctica educativa.

Un conjunt de lleis interrelacionades pot constituir una teoria. L'elaboració de teories representa el punt culminant del procés d'investigació científica. Kerlinger i Lee (2002), defineixen la teoria com un conjunt de constructes (conceptes), definicions i proposicions relacionats entre sí, que presenten una visió sistemàtica dels fenòmens especificant relacions entre variables, amb el propòsit d'explicar-los i predir-los.

Les teories permeten organitzar i integrar el coneixement mostrant que tots els fets i lleis estan interrelacionats en un patró coherent que a vegades es representa a través de

models. Els models que s'utilitzen en la investigació científica són configuracions ideals que representen de manera simplificada una teoria.

25.2 Mètodes

No es pot separar el tipus de coneixement obtingut del procediment o mètode que s'ha utilitzat. Etimològicament la paraula mètode deriva del grec *metá* (més enllà, fi) i *hodós* (camí), és a dir, camí per a aconseguir un fi. Cohen i Manion (2002) defineixen els mètodes com les diferents maneres o procediments utilitzats en investigació per a obtenir les dades que s'utilitzaran com a base per a la inferència, la interpretació, l'explicació i la predicció de la realitat.

Es poden distingir tres estratègies o mètodes com a vies per a accedir al coneixement:

1. **Mètode inductiu.** Valora l'experiència com a punt de partida per a la generalització del coneixement. El seu objectiu és formular lleis o regles científiques a partir de l'estudi sistemàtic d'uns casos individuals i la generalització de l'observació.
2. **Mètode deductiu.** L'investigador parteix d'una teoria o llei general amb la finalitat d'ampliar-la, precisar-la o contrastar-la amb la realitat. Per a això dedueix unes conseqüències lògiques –a través d'un procés lògic-deductiu- aplicables a aquella realitat.
3. **Mètode científic.** És l'acció d'aplicar ambdues estratègies (la inducció i la deducció). El mètode científic és doncs, un procés sistemàtic per a construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic que inclou dues activitats bàsiques: el raonament lògic (racionalisme) per a deduir conseqüències contrastables d'una teoria en la realitat, i l'observació dels fets empírics (empirisme) per a corroborar o modificar allò dit per la teoria.

25.3 Mètodes d'investigació en educació

Hi ha diferents classificacions de mètodes, segons la finalitat que persegueixen:

1. **Mètodes orientats a l'obtenció de coneixements bàsics**, és a dir, a produir teories, persegueixen un o més dels següents objectius:
 - a. La descripció dels fenòmens.
 - b. L'explicació del per què i el com.

- c. La predicció i el control de la realitat.
- d. La comprensió dels mateixos.

Dins d'aquests mètodes es destaca una doble tipologia d'acord amb l'orientació que assumeixen per a desenvolupar el coneixement científic:

- a) Mètodes dirigits a contrastar teories, a comprovar hipòtesis, característics del model d'investigació quantitativa i dividits en dos grans blocs:
 - 1) La investigació experimental.
 - 2) La investigació quasiexperimental.
- b) Mètodes que l'orientació bàsica és extreure conclusions de caràcter general o descobrir teories a partir d'observacions sistemàtiques de la realitat. Es destaquen:
 - 1) Mètodes ex-post-facto (descriptius, de desenvolupament, correlacionals).
 - 2) La investigació etnogràfica.
 - 3) L'estudi de casos.

2. **Mètodes orientats a l'obtenció de coneixement aplicat.** El principal objectiu és proporcionar dades crítiques que permetin garantir que les decisions que es prenguin assegurin l'obtenció de millors resultats educatius. Entre els mètodes que donen cobertura a aquest caràcter social i participatiu del procés d'investigació es destaquen:
- 1) La investigació acció.
 - 2) La investigació avaluativa.

Els mètodes d'investigació orientats a l'obtenció de coneixement bàsic poden integrar-se dins de la investigació bàsica o pura. És una investigació que pretén ampliar els coneixements teòrics sobre els fenòmens educatius i contribuir a l'avanç de la pedagogia sense una finalitat pràctica específica immediata.

Els mètodes orientats a la presa de decisions i al canvi, en la mesura que estan orientats a resoldre problemes pràctics i millorar la realitat estudiada, s'inscriuen dins la denominada investigació aplicada. L'objectiu és proporcionar dades crítiques que permetin donar respostes i prendre decisions adequades en un temps i en un espai precisos.

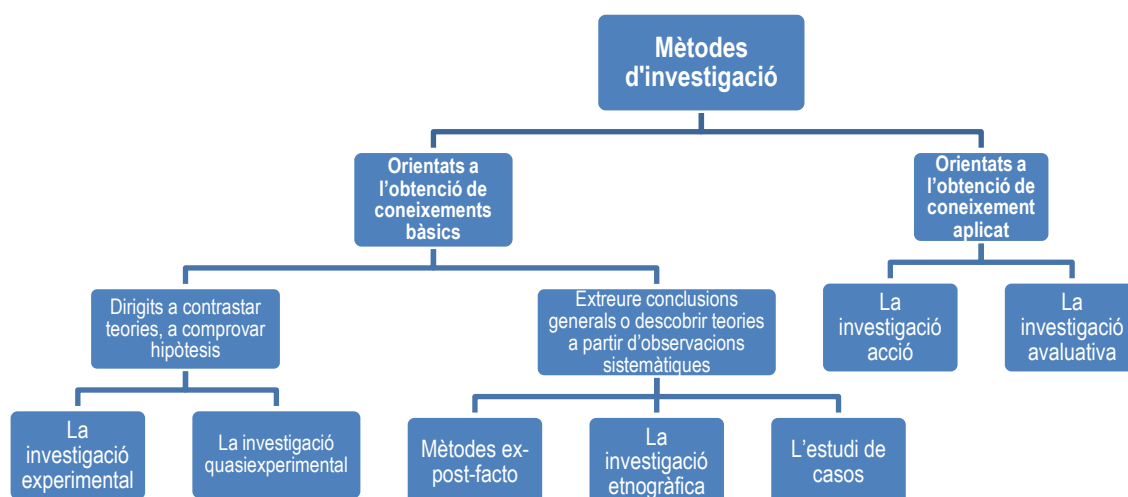


Figura 18. Esquema/resum dels mètodes d'investigació.
Font: Elaboració pròpia.

En els darrers anys els investigadors socials i educatius han adoptat nombroses aproximacions o maneres d'apropar-se a la realitat, fruit de les diverses teories, mètodes d'investigació,...

Donada la complexitat de la realitat educativa, ens trobarem amb l'existència de múltiples perspectives per a conceptualitzar i abordar científicament qualsevol estudi. Així, mostrem alguns dels criteris de classificació més significatius:

- A. Segons el criteri de finalitat:** *comprendre o explicar*. Des de l'*orientació comprensiva*, la realitat educativa no es descobreix sinó que es construeix. Des de l'*orientació explicativa* la realitat educativa és única, ja que ens ve donada, i per això les dades han de descobrir-se i analitzar-se objectivament.
- B. Segons el grau d'intervenció:** *la investigació experimental, la investigació quasi-experimental, la investigació ex-post-facto i la investigació naturalista*. L'explicació dels fenòmens requereix un cert control de la realitat que passa per "manipular intencionadament" les condicions normals en les que es desenvolupen els fenòmens. En aquest sentit *els mètodes experimentals, els quasi-experimentals i els ex-post-facto* pretenen garantir aquesta explicació intervenint i creant les condicions d'investigació més adequades als interessos de l'investigador. Si per contra, el que busquem és comprendre i interpretar alguna cosa o algú buscarem relats personals, vivències,... en situacions concretes que ens permetin extreure conclusions dels fenòmens tal i com es presenten, sense modificar-los ni actuar sobre ells. Amb aquest propòsit els mètodes qualitius com les etnografies ens

ofereixen un procés més adequat perquè són *investigacions naturalistes*, és a dir, realitzades en situacions naturals.

- C. Segons el criteri de datació:** *quantitatiu versus qualitatiu*. Les investigacions *quantitatives* inclouen estudis mitjançant la tècnica d'enquestes extensives, utilització de proves estandarditzades,... Tendeixen a fragmentar la realitat i treballen amb variables molt específiques que es quantifiquen i s'expressen amb valors numèrics. Interessa la fiabilitat, la validesa i la realització de mostreigs, amb la pretensió de ser objectives i generalitzar els resultats, i utilitzen l'estadística per a l'anàlisi de dades. Les investigacions *qualitatives* intenten comprendre en profunditat la realitat. Tendeixen a la subjectivitat i implicació personal de l'investigador-a, a través de recollida de dades com l'observació, l'entrevista o l'anàlisi documental.
- D. Segons el criteri de relació:** *investigació individual, investigació participativa i investigació col·laborativa*. Parlem aquí del punt o de l'espai des del que es desenvolupa la investigació, és a dir, la distància amb els fets objecte d'interès i la implicació de l'investigador-a i els subjectes en tot el procés. Així podem distingir la *investigació individual*, es caracteritza per treballar en solitari, exigeix el domini d'una sèrie de coneixements i habilitats de gran complexitat tècnica i, analitza els fets a distància, sense implicar-se els investigadors ni implicar als subjectes amb la investigació. Es tracta d'una aproximació a la investigació que caracteritza aquells mètodes orientats a explicar què passa i generar un tipus de coneixement teòric i científic, abstracte, general i conceptual. (Colás, 1997). La *investigació participativa* i la *investigació col·laborativa* potencien la dimensió col·lectiva per sobre de la individual. La investigació requereix de la implicació de tot l'equip, és a dir, investigadors i subjectes.

25.4 Paradigmes en investigació educativa

El concepte paradigma, s'utilitza "per a referir-se a les diferents aproximacions a la investigació, amb el propòsit de clarificar i oferir solucions als reptes que actualment planteja l'educació" (Bisquerra, 2009: 66). Recollim la definició de paradigma seguint a De Miguel (1988) i ho defineix com, un punt de vista o manera de veure, analitzar i interpretar els processos educatius que tenen els membres d'una comunitat científica i que es caracteritza pel fet que tant científics com pràctics comparteixen un conjunt de valors, postulats, finalitats, normes, llenguatges, creences i maneres de percebre i comprendre els processos educacionals.

En les últimes dècades han sorgit una sèrie de metodologies d'investigació en l'àmbit de l'educació i les ciències socials. Així, hi ha un cert acord en identificar tres paradigmes principals de la recerca científica:

- La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista) que comporta preferentment a una metodologia quantitativa.
- La humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenològica (paradigma interpretatiu) que comporta a una metodologia preferentment qualitativa.
- La crítica, basada en la tradició filosòfica de la teoria crítica (paradigma sociocrític) que comporta a una metodologia preferentment qualitativa.

Síntesis de les característiques dels paradigmes d'investigació:

	PARADIGMES		
	POSITIVISTA	INTERPRETATIU	CRÍTIC
Fonaments teòrics	Positivisme	Interpretativisme	Teoria Crítica
<i>Naturalesa de la realitat</i>	Donada, objectiva, singular, tangible, fragmentable.	Subjectiva, dinàmica, construïda, divergent.	Teoria Crítica.
<i>Finalitat</i>	Explicar, controlar, predir fenòmens, verificar lleis i teories.	Comprendre i interpretar la realitat educativa, els significats de les persones, percepcions, intencions i accions.	Compartida, històrica, construïda, dialèctica.
<i>Relació subjecte-objecte</i>	Independent, neutral, lliure de valors. Investigador extern i subjecte com "objecte" d'investigació.	S'afecten. Implicació per part de l'investigador-a i interrelació amb la realitat u objecte de la investigació.	Analitzar la realitat, emancipar, conscienciar i identificar el potencial per al canvi.
<i>Coneixement</i>	Nomotètic: generalitzacions lliures de context i de temps. Quantitatiu, deductiu.	Ideogràfic: explicacions en un context i en un temps donat. Qualitatiu, inductiu.	Analitzar la realitat, emancipar, conscienciar i identificar el potencial per al canvi.
<i>Metodologia</i>	Experimental/manipulativa: orientada a la verificació d'hipòtesis.	Hermenèutica i dialèctica.	Participativa, sociocrítica, orientada a l'acció.
<i>Criteris de qualitat</i>	Validesa, fiabilitat i objectivitat.	Credibilitat, transferibilitat i confirmació.	Intersubjectivitat, validesa consensuada.
<i>Tècniques per a l'obtenció d'informació</i>	Instruments: tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació.	Estratègies: entrevista en profunditat, observació participant, anàlisi documental.	Tècniques dialèctiques.
<i>Anàlisi de dades</i>	Quantitatiu: estadística descriptiva i inferencial.	Qualitatiu: anàlisi de contingut, inducció analítica, triangulació.	Intersubjectiu i dialèctic.
<i>Aportacions en l'àmbit educatiu</i>	Satisfacció de certs criteris de rigor metodològic. Creació d'un cos de coneixement teòric com a base de la pràctica educativa.	Èmfasis en la comprensió i interpretació de la realitat educativa. Incapacitat d'elaborar i prescriure generalitzacions de la realitat suficientment objectives per a ser considerades científiques.	Aporta la ideologia de forma explícita i l'autoreflexió crítica en els processos del coneixement.
<i>Limitacions d'aplicació en l'àmbit educatiu</i>	Reduccionisme i sacrifici de l'estudi de dimensions tals com la realitat humana, sociocultural, política i ideològica. Es qüestiona la seva incidència i utilitat per a millorar la qualitat de l'ensenyament i la pràctica educativa.	Subjectivitat en ser l'investigador l'instrument de mesura.	Falta d'objectivitat pel partidisme que es pot agafar. És més una acció política que investigadora.

Quadre 4. Paradigmes d'investigació.

Font: Bisquerra (2009).

Elaboració pròpia.

En l'**enfocament positivista** l'interès de la investigació educativa es centra en explicar, predir i controlar els fenòmens objecte d'estudi, identificant les regularitats subjectes a lleis que actuen en la seva configuració.

Sota la denominació de **paradigma interpretatiu**, l'estudi de la realitat educativa parteix de la consideració que una construcció social és el resultat de les interpretacions subjectives i els significats que li atorguen les persones.

El punt de partida del **paradigma crític**, és l'orientació a favor d'una estructura social i institucional més justa i la crítica al statu quo (estat del moment actual) per a transformar possibles pràctiques educatives distorsionades; un paradigma per al canvi, per a la alliberació que alterna la crítica i la ideologia simultàniament.

Com que nosaltres per a la nostra investigació hem seguit l'enfocament positivista, el que farem serà aprofundir-hi d'una manera més exhaustiva.

Tal i com s'ha acabat de dir en el paràgraf anterior, en l'enfocament positivista l'interès de la investigació educativa es centra en explicar, predir i controlar els fenòmens objecte d'estudi, identificant les regularitats subjectes a lleis que actuen en la seva configuració. El paradigma positivista, incorpora el mètode científic –el mètode hipotètic-deductiu- com a procediment àmpliament acceptat en la investigació de les ciències naturals i posteriorment, en les ciències socioeducatives; la principal característica és verificar les proposicions generals (hipòtesis) a través de l'observació empírica i l'experiment en mostres de gran recorregut i des d'una aproximació quantitativa amb la finalitat de desenvolupar algunes lleis a mode d'explicació dels processos educatius.

Síntesis de les principals metodologies, mètodes i tècniques d'obtenció de la informació en investigació educativa:

PARADIGMA	OBJECTIU	METODOLOGIA	MÈTODES	TÈCNIQUES
POSITIVISTA	Explicar, relacionar i predir variables.	Empírico-analítica. Quantitativa.	Experimental. Quasi-experimental. Ex-post-facto.	Instruments (quantificació de les dades): tests, qüestionaris, escales de mesura, observació sistemàtica.
INTERPRETATIU	Comprendre	Humanístic-Interpretativa. Qualitativa.	Etnogràfica. Estudi de casos. Teoria fonamentada. Investigació fenomenològica	Estratègies per a l'obtenció d'informació qualitativa: observació participant, entrevista en profunditat, diari, anàlisi de documents. L'investigador-a és el principal instrument de l'obtenció de la informació.
CRÍTIC	Canviar, transformar.	Sociocrítica	Investigació-acció: participativa, col·laborativa. Investigació avaluativa.	Compagina els instruments i les estratègies de naturalesa qualitativa.

Quadre 5. Metodologia, mètodes i tècniques d'obtenció d'informació en investigació educativa.
Font: Bisquerra (2009).
Elaboració pròpia.

Delimitarem tot seguit d'una manera conceptual aquests termes:

Metodologia: es refereix a la manera de realitzar la investigació, a la manera d'enfocar els problemes i de buscar respostes. És l'estudi sistemàtic i lògic dels principis que regeixen la investigació. La metodologia constitueix un marc conceptual de referència i coherència lògica per a descriure, explicar i justificar el camí a recórrer, amb els principis i els mètodes més adequats per a un projecte d'investigació concret.

Mètode: és el camí per a arribar als fins de la investigació.

Tècnica: fa referència a com investigar.

Seguint el paradigma d'investigació positivista hem fet servir els qüestionaris ja que per a la nostra investigació era la tècnica més adient. Tal i com s'explicarà més detalladament, es van elaborar uns qüestionaris, que varen validar els experts i que posteriorment es varen passar als pares dels alumnes i de les alumnes que en aquell moment estaven cursant 6è d'Educació Primària. Vam apostar per realitzar els qüestionaris, ja que vàrem analitzar altres possibilitats, i fou aquesta, la tècnica que vam creure més adient ja que a través dels qüestionaris, podíem copsar la realitat d'un grup de població concreta (pares i mares d'alumnes de dues escoles concertades i que a més a més apostaven per un ensenyament diferenciat) i, que posteriorment podria ser extrapolable a d'altres grups d'unes característiques similars o diferents per tal de poder seguir la investigació en altres àmbits. Ja que el nostre objectiu és poder seguir investigant en d'altres col·lectius de pares i mares d'alumnes, d'altres escoles similars o diferents, els qüestionaris ens donen la possibilitat de fer-ho en els diferents àmbits d'investigació.

El nostre estudi vol analitzar el següents punts:

- Quina és la implicació dels pares en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills o filles, i si aquesta implicació és determinant en l'assoliment de les competències en acabar 6è de Primària.
- Si els nois estan més motivats i se senten més valorats pels pares que les noies i, per tant, assoleixen amb més èxit les competències bàsiques a 6è que les noies de la mateixa edat i mateix curs.
- Si una autoestima alta o baixa serà determinant en l'assoliment amb èxit de les competències.

Per a portar a terme la nostra investigació, com que els qüestionaris ja validats no responien a les nostres expectatives⁵⁹, degut que els ítems que presentaven no responien al que nosaltres volíem investigar, es va realitzar un qüestionari per tal que el responguessin els pares dels alumnes i de les alumnes que en el moment que se'ls va donar per a que el contestessin, els seus fills i filles estaven cursant 6è d'Educació Primària, la qual cosa vol dir que estaven realitzant l'últim curs de Primària. En finalitzar aquest últim curs de Primària, s'executen les proves de les Competències Bàsiques que envia el Departament d'Ensenyament de la Generalitat a totes les escoles de Catalunya.

⁵⁹ Es va consultar el llibre *Manual de instrumentos de evaluación familiar*. (2008). Equipo EIF (Universitat de Deusto). Editorial CCS. Madrid

Juntament amb el qüestionari que es va fer arribar als experts, se'ls enviava una carta explicativa del per què i per a què es faria servir. De la mateixa manera que se'ls demanava ajuda si alguna qüestió no la consideraven pertinent. (Annex 1). Aquest qüestionari (Annex 2), es va fer arribar a dotze experts per tal que el validessin. Així doncs, el grup d'experts que havien de validar aquest qüestionari estava format per 12 persones:

- 3 doctors de la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint docència en la mateixa Universitat.
- 1 professor de la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint docència en la mateixa Universitat.
- 1 doctora per la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint classes de l'ESO en una escola concertada.
- 1 directora d'escola.
- 1 cap d'estudis d'escola.
- 3 professores d'educació primària, actualment impartint classes en el Cicle Superior de Primària.
- 2 professors d'educació primària, actualment impartint classes en el Cicle Superior de Primària.

Abans de passar a fer els comentaris que ens van fer arribar els experts, hem de dir que de les 12 persones a les que es va enviar el qüestionari per tal que el validessin, en varen contestar 10. Les altres dues persones que no contestaren, varen argumentar que en aquell moment tenien molta feina i no podien dedicar temps a un quefer al que consideraven prou important, com per no poder-ho fer d'una manera correcta i precisa, ja que la validació del qüestionari, era un treball que necessitava una dedicació i un temps del que en aquell moment no disposaven.

Creiem que és important fer les explicacions adients per tal de veure les aportacions que varen fer les persones que van validar els qüestionaris.

En primer lloc dir que demanàvem la participació d'aquest grup de persones, en aquest procés de validació del qüestionari com experts en ensenyament. Per a nosaltres era molt important la seva avaluació, el comentaris que podien fer del mateix ja que sabíem avant mà que les seves aportacions serien de cabdal importància per a la nostra investigació.

Se'ls demanava que al costat de cadascun dels ítems en un quadre realitzat a l'efecte, assenyalessin amb una X (en vermell) si l'ítem que es formula es unívoc (U), és a dir, apropiat per al fi que volem aconseguir; o pertinent (P), és a dir, si és pot entendre i interpretar només d'una sola manera.

Així, qualsevol comentari que van fer al respecte, es va tenir en compte abans de passar el qüestionari als pares.

Després d'estudiar les aportacions de les persones que havien realitzat la validació del qüestionari, es va considerar pertinent realitzar alguns canvis o algunes matisacions i inclús vàrem considerar pertinent treure alguna qüestió que podria ser complicada de contestar i que no era significativa per a l'estudi que volíem realitzar.

Així es va eliminar la qüestió **¿Conocen los aspectos legales relacionados con la familia y la escuela?**, se'ls presentaven alguns d'ells: LEC, Ley Orgánica de Protección del Niño y Adolescente i Reglamento Interno de la Escuela. Com acabem de dir després dels comentaris realitzats pels experts vàrem considerar que no era prou significativa per a la nostra investigació.

A la qüestió relacionada amb les dades personals sobre els estudis del pare o de la mare, es va afegir els estudis de Postgrau/Doctorat.

A la qüestió número 2, es va considerar convenient, després de les aportacions fetes, canviar el mot preceptor pel de tutor.

A la qüestió número 10, que fa referència al tipus d'activitats que el fill o la filla ocupen el seu temps lliure, es va afegir a més a més dels que ja hi havia, els aspectes següents: videojuegos, messenger i internet.

A la qüestió 13, una de les possibles respostes en relació a qui revisava les tasques escolars era: Las revisa el-ella solo-a, es va suprimir aquesta opció ja que era reiterar que si l'alumne és qui fa les tasques, és ell mateix si no hi ha una altra persona que ho faci, el que revisa la seva feina.

En relació a la pregunta 22, en un principi estava formulada: **Contesten Si o No a las siguientes cuestiones.** Una vegada que vàrem estudiar els comentaris pertinents efectuats per les persones que validaven, es va considerar que era millor reformular la qüestió per tal que fos més clarificadora per nosaltres a l'hora de fer l'estudi. Així, l'ítem va quedar de la següent forma: **En una escala de 1 (poco) a 4 (mucho), valoren la importancia de los siguientes aspectos.**

En aquesta qüestió 22, en la que hi diferents aspectes a respondre pels pares, un dels ítems que es modificà fou el següent: **¿Conocen la importancia del rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?**, es considerà que tal i com estava

formulada la pregunta, la resposta per part dels pares fora un Sí. Es va reformular i quedà així: **¿Es importante el rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?**

Respecte a l'ítem 23, es va considerar que tal i com deien les persones expertes, es podia afegir un **No lo sé**, a banda del Si/No que es va mantenir, en relació a les qüestions que a sota se'ls presentaven.

En relació a la pregunta 24 es va canviar la nomenclatura que es donava per a que valoressin les qüestions. En un principi eren: Buenos, Mejorables, Regulares, Malos. Una vegada vàrem llegir els comentaris que ens havien fet vàrem considerar oportú canviar-ho per: Aceptables, Mejorables, Regulares; Inaceptables ja que hi ha preguntes que estan formulades en masculí i d'altres en femení, era més clarificant seguir aquesta opció.

Una vegada vam considerar pertinents les aportacions fetes pels experts, varem passar el qüestionari als pares dels nens i nenes de Xaloc i Pineda que realitzaven com ja hem dit abans, en aquell moment l'últim curs d'Educació Primària.

Es va fer arribar als pares a través dels seus fills o filles, el qüestionari junt amb una carta explicant la finalitat del mateix. (Annex 4). Es demanava que contestessin amb sinceritat les preguntes que es formulaven. D'altra banda també se'ls explicava que les dades eren confidencials i el qüestionari anònim.

Quan vàrem fer el buidatge de les respostes per al posterior estudi, veiérem que en els ítems 4, 12, 13, 14 i 15, només es demanava que assenyalessin amb una X una de les respostes. Tant els pares dels alumnes de Xaloc com el pares de les alumnes de Pineda, en aquests ítems abans mencionats, van assenyalar més d'una resposta. Ens va semblar que podria ser significatiu per a l'anàlisi posterior i així es va contemplar quan es va fer el buidatge de les dades. Totes les dades es varen passar en un Excel (Annex 5).

Una vegada es varen posar totes les dades, ja teníem el material per a poder estudiar les respostes i treure les primeres conclusions de l'estudi (Annex 6). Al llarg del següent punt ja s'aniran detallant aquestes conclusions.

Per últim i per tal que es veiés d'una manera clara i entenedora, vàrem confeccionar uns Diagrames de pastís. Creiem que faciliten molt la lectura dels resultats.

26 On s'ha portat a terme la investigació

La nostra investigació s'ha portat a terme en dues escoles situades al Polígon Gornal de L'Hospitalet de Llobregat. Aquestes dues escoles són Xaloc i Pineda. Xaloc és l'escola que assisteixen els nois i Pineda, l'escola que assisteixen les noies. Actualment el seu emplaçament es situa dins del districte anomenat "Ciutat de la Justícia".

Totes dues escoles ofereixen Primària, Secundària i Batxillerat. L'escola Xaloc a més a més oferta Cicles Formatius. A banda d'això, hi ha situat al costat dels dos centres escolars, el centre Infantil Avantis (el segon centre europeu infantil més gran), del qual es nodreixen les altres dues escoles Xaloc i Pineda.

Tant Xaloc com Pineda són dues institucions educatives que neixen a L'Hospitalet de Llobregat, fruit de la iniciativa d'unes famílies que volien que l'escola fos una continuació de la llar. Des d'aleshores, col·laboren amb els pares dels alumnes, a qui correspon el dret i la responsabilitat de l'educació de llurs fills. Fins a l'actualitat han estat més de quaranta anys d'experiència en l'ensenyament, a través de les diverses etapes: Primària, Secundària, Batxillerat. Xaloc a més a més oferta el Batxillerat Internacional i Cicles Formatius (com ja s'ha dit anteriorment). Actualment 1.000 alumnes són protagonistes de la seva educació integral, que s'estén a totes les dimensions de la personalitat, en un ambient de llibertat i responsabilitat.

Per últim dir que tant Xaloc com Pineda són centres concertats per la Generalitat de Catalunya.

26.1 Història

La ciutat de L'Hospitalet va ser una antiga vila situada en plena plana litoral, entre el marge esquerre del riu Llobregat i Barcelona, i a la falda de la muntanya de Sant Pere Màrtir. Limita al nord-est i sud-est amb Barcelona; al sud amb el Prat de Llobregat, i a l'oest amb Esplugues i Cornellà,

L'evolució històrica de L'Hospitalet ha passat per una sèrie d'etapes, determinades, en gran manera, per la proximitat i la forta influència de la ciutat de Barcelona. L'Hospitalet va passar de ser la rajoleria de Barcelona a ser-ne el rebost, per convertir-se més tard en una de les seves zones suburbials, i en un lloc on el sòl industrial s'obtenia a un preu més avantatjós que a la gran ciutat.

L'Hospitalet ha pertangut a la comarca del Barcelonès des de l'ordenació territorial de la Generalitat de Catalunya de 1936.

Per situar en el seu context la situació actual de L'Hospitalet i comprendre dins d'aquest la del Polígon Gornal, cal tenir en compte una sèrie de característiques generals.

Els orígens històrics de L'Hospitalet es remunten al segle X, època de la qual daten els primers documents escrits. Convé assenyalar, que hi existeixen restes arqueològiques de la dominació romana i que fan suposar l'existència de petits poblats en aquest lloc.

Les primeres indústries o fàbriques d'estampats comencen a instal·lar-s'hi al final del segle XVIII i començament del XIX. En total en aquella època hi havia ja 19 indústries i 123 masies disperses. L'any 1854, hi va arribar el ferrocarril. Les fàbriques metal·lúrgiques i de vidre van fer aparició en la primera dècada dels segle XX. L'any 1925, per Reial Decret, se li va concedir el títol de ciutat. L'alçament franquista de 1936 va frenar el procés d'industrialització del municipi i s'inicià el retrocés general dels anys de la postguerra.

Des de 1940 fins a 1960, els camps de cereals i les vinyes del que ara és la Florida, Pubilla Cases i Can Serra van ser reemplaçats per habitatges per als nous habitants que constantment arribaven a la ciutat. En aquestos mateixos anys es van aprovar diferents Plans parcials d'Ordenació Urbana.

A l'horta de la Marina es va construir, primer, el polígon d'habitatges de Bellvitge i, més tard, el Polígon Gornal. L'any 1962 en el mes de setembre, hi va haver una inundació que va causar greus destrosses a l'agricultura i va deixar al carrer nombroses famílies. Aquest fet va ser aprofitat per justificar la posada en marxa del Pla parcial del Polígon Gornal.

Des d'un punt de vista demogràfic, L'Hospitalet va presentar, des dels anys cinquanta, la curiosa particularitat de ser la ciutat que creixia a un ritme més ràpid de tot Europa. Aquest ritme es va mantenir fins a la dècada dels anys 80, que va començar a perdre població.

Per tal d'entendre l'evolució de la població de L'Hospitalet, cal fer referència als seus fluxos immigratoris. Els primers grups d'immigrants van arribar al començament de segle. A banda, podem considerar dues grans onades més d'immigrants. La primera es produí amb motiu de la construcció del Metro Transversal i de l'Exposició Internacional de Barcelona de 1929. La segona gran onada va tenir lloc entre 1950 i 1970. Aquesta llau d'immigrants feien de L'Hospitalet la ciutat, no capital de província, més densament poblada. La procedència dels immigrants era diversificada però amb predomini

d'andalusos i extremenys, que venien a Barcelona i al cinturó industrial encoratjats per les ofertes de treball, aleshores L'Hospitalet va esdevenir la "ciutat dormitori" per als immigrants.

No només els camps de cereals, d'arbres fruiters, de garrofers, de vinyes van donar pas a les abarrotades barriades del nord de la ciutat, donant lloc a una gran especulació del sòl i a un caos urbanístic descomunal, sinó que, també l'horta de la Marina va desaparèixer quasi completament, com ja s'ha dit abans, amb la construccions de Bellvitge, l'any 1963, del Polígon Gornal, l'any 1974, i el Polígon Pedrosa.

En definitiva, la industrialització de Barcelona i de la seva àrea metropolitana va provocar la necessitat urgent de construir habitacles per allotjar la població treballadora immigrant. Es va optar per concentrar-la de manera estable en lloc predeterminats. La construcció de "polígons d'habitatges" a les zones dels cascs urbans va ser la manera més vendible, còmoda i ràpida que es va utilitzar. Els polígons de Bellvitge, de Can Serra i del Gornal obeeixen a aquesta nova realitat de "viure a polígons", amb una urbanització deplorable, comunicacions difícils i serveis i equipaments insuficients.

26.2 El Polígon Gornal

El barri del Gornal, el Polígon Gornal, està situat al sud-est del municipi de L'Hospitalet de Llobregat dins del *continuum* metropolità de Barcelona. Està construït sobre el curs mitjà-inferior del torrent Gornal, en terrenys quaternaris, i forma part de l'àmplia esplanada que enllaça Montjuïc amb el delta del Llobregat.

La zona va ser, tradicionalment agrícola, i s'hi van construir, també tallers i fàbriques durant la industrialització de la segona meitat dels segle XIX. Avui presenta un paisatge on es combinen àrees residencials relativament noves (Bellvitge, el mateix Gornal) construccions residuals passades, fàbriques i magatzems, terrenys sense edificar i un entramat de diferents vies de comunicació, carrers, camins, autovies... fruit d'un creixement intens i mancat de planificació.

Els límits del Polígon Gornal estan marcats pes següents elements: d'una banda a l'oest i al sud les que actuen com a fronteres segons els propis habitants són les vies de comunicació. La Gran Via al sud i a l'oest la línia de ferrocarril. El nord i l'est no presenten límits tan definits. Al costat dels blocs construïts a l'est del barri es situen les escoles Xaloc i Pineda (centres concertats on s'imparteix Primària, ESO i Batxillerat), i el nou centre d'Educació Infantil Avantis.

Actualment, el Gornal pertany al Districte VI de L'Hospitalet de Llobregat.

El barri del Gornal es troba ubicat en el que en un passat fou el barri de les "Sangoneres", on hi havia un bar conegut amb el nom de "El Cortijo". El Gornal també està assentat en el que era el "Cañet", lloc de les escombraries i terres de conreu.

El "Cañet" era una empresa dedicada a recollir, no només a animals morts, sinó també ossos, peix en mal estat, etc. tant de L'Hospitalet com de Barcelona i altres llocs contigus. A més a més d'això, aquesta empresa també elaborava fertilitzants per a la terra, pinso, així com matèria prima per a fer botons i raspalls.

Les antigues zones de conreu (denominades "Marina") en les que també es trobava assentat el que és ara el Gornal, conflüen varies rieres. Una d'elles (la que ve del Torrent Gornal i de la que encara hi queda algun vestigi pel carrer Can Tries) és la que dona nom al barri. Avui en dia es pot observar aquesta riera si es passa per sota el pont que enllaça Campoamor amb els barris Bellvitge-Gornal. Això és possible degut a la construcció del canalitzat en el carrer Narcís Monturiol que enllaça amb la Carretera del Mig.

El 1963 fou aprovada la urbanització del Gornal. Això suposà l'expropiació de les cases que havia als carrers Finestrelles i part de Campoamor, amb la consegüent oposició dels veïns. Aquest mateix any obre les portes el col·legi femení Pineda (situat al carrer dels Joncs), que està acreditat amb un diploma de desenvolupament del model EFQM de qualitat i pel segell d'excel·lència europea atorgat per BVQS.

L'any 1964 el Col·legi Xaloc inicià les seves activitats "amb 50 alumnes sense cadires on seure". Això passa en un moment de gran aflluència migratòria i, per tant, d'importantes necessitats educatives. El Col·legi Xaloc és masculí i està ubicat en el carrer Can Trias.

El 1974 s'entregaren les primeres claus de les vivendes del barri del Gornal. Aquestes vivendes es destinaren als veïns afectats dels carrers Finestrelles i part de Campoamor.

L'any 1975 hi va haver una sèrie de mobilitzacions en el barri de la Bomba el seu objectiu era aconseguir pisos del Gornal. En poc temps els donaren les claus.

El 1976 es posa en funcionament el Col·legi Pla de Llobregat (actualment no funciona) i la Parròquia.

Anys més tard, a començaments dels 80, es construeix la segona fase de vivendes del barri. Com a conseqüència de la diferència de preu dels pisos d'aquesta segona fase amb respecte a la primera, van tenir lloc una sèrie d'actes reivindicatius.

El consultori de la Seguretat Social comença a funcionar el 1983. Any en el que se inicià, a més a més, el pla urbanístic del Gornal. En aquestes dates es funda també el club de futbol la "Unión Deportiva Gornal" i comencen la seva activitat els col·legis "C.P. Salvat Papasseit" (en la actualitat desaparegut) i el col·legi "C.P. Anselm Turmeda" (avui dia encara manté la seva activitat).

El 1987 entra en funcionament el "carrilet" (Ferrocarrils de la Generalitat). Un any més tard, el 1988 s'obre la primera guarderia del barri.

L'any següent, el 1989, es posen en funcionament els primers autobusos que comuniquen el Gornal amb la resta de barris. El mes de setembre s'inaugura oficialment el "Centro de Asistencia Primària" (CAP) i, a l'octubre, l'actual parròquia "Santa María del Gornal".

En els anys 90 l'Ajuntament elabora un projecte per a edificar un Mercat Municipal. Aquest projecte fou suposadament anul·lat com a conseqüència de la Construcció i posada en funcionament de les Galeries Comercials d'Alimentació Mercat Plaza, (actualment tancades). El 1990 es redactà, formalitzà i legalitzà l'entitat "Comisión de Fiestas", sent majoria en la Junta Directiva els socis del "Centro Cultural y Recreativo Amigos del Gornal".

El 1991 s'inaugura el Centro Cívico i el 1994 s'obre Merca Gornal. En aquest mateix any es comença a construir la tercera fase de vivendes, que finalitzà el 1997. Aquesta fase permeté que el barri s'ajuntés a la resta de la ciutat, evitant així quedà tan aïllat.

El Polígon Gornal, a petició del "Centro Cultural y Recreativo Amigos del Gornal", es coneix com a barri del Gornal.

Altres infraestructures que també es creen en el barri foren la "Fundación Deportiva Hospitalet Atlético" i una Escuela de Arte. A més, es conserva la "Fábrica Trias y Godó", en la que està en projecte la realització d'un Mercat.

L'any 2002 comença la transformació urbanística de la Gran Via, entre la Plaça Cerdà i el Gornal.

Des del 2006 el Gornal ha estat testimoni de nombrosos canvis que han suposat una millora, tant per al barri com per a la resta de la ciutat, com el col·lector d'aigües, la remodelació de la Gran Via o el soterrament de las vies del AVE (tren de alta velocitat). Aquest últim projecte causà el 20 d'octubre de 2007 un clot que deixà paralizades les línies del tren de rodalies i els ferrocarrils catalanes (FGC). En aquests últims anys els

veïns del Gornal han sofert nombroses molèsties: pols, fang, soroll i limitació de llocs on aparcar.

El juny del 2010 obre les portes el “Mercadona” del Gornal.

Hem fet un recorregut de les principals aportacions que s’han portat a terme en el barri al llarg dels anys. Només hem donat una visió històrica del que ha estat i està el barri del Gornal. Sense aprofundir-hi, ja que no és tema del nostre estudi, ens ha semblat però, que era important situar les escoles en el barri on desenvolupen la seva activitat.

El resultat de tot això, avui en dia, es veu reflectit en nombroses millores que han incidit directament en la qualitat de vida dels veïns del Gornal (el aparcament de la Av. Vilanova, el passeig enjardinat de la Gran Via, el carril bici, la remodelació de la Rambla Carmen Amaya, així com la Plaça de Europa). Poc a poc el barri s’està convertint en un dels millors de la ciutat de L’Hospitalet, tant per la seva ubicació com per les infraestructures. Tot i això, encara queda molt per fer per a que les persones que viuen en el Gornal, puguin gaudir dels mateixos avantatges que altres barris: un centre de dia, un poliesportiu, una biblioteca, etc. Per a què això sigui possible, les diferents entitats del barri treballen a diari per a aconseguir la qualitat de vida que, després de tantes lluites, els habitants del Gornal mereixen.

Com s’ha dit abans, en un principi, els habitants del barri del Gornal procedien de les barriades properes a Can Pi i la Bomba, a més dels residents del carrer Campoamor.

En la actualitat, la població del Gornal la conforma: un 62,26% de Catalunya, un 16,96% d’Andalusia, un 3,69% és d’Extremadura, un 2,39% procedeix de Castella i Lleó, un 1,93% de Castilla la Manxa i un 1,49% es de Galícia. En quant a la població estrangera només un 4,93 % pertany a països de fora d’Espanya (Bolívia, Equador, Colòmbia, Perú i Marroc).



Barris de L'Hospitalet de Llobregat, en el que es pot veure on està situat el barri del Gornal (on s'ubiquen les escoles de la nostra investigació).

Font: Fitxer: Barris de L'Hospitalet.svg (2009).

27 Resultats de la investigació

27.1 Objectiu

L'objectiu principal d'aquest estudi és verificar si el comportament dels dos grups de nens (i com influeix l'actitud dels pares en aquest comportament) que assisteixen als col·legis Pineda (femení) i Xaloc (masculí), ambdós a l'Hospitalet de Llobregat, són iguals o diferents. Aquests alumnes estaven cursant en el moment de passar l'enquesta als pares, 6è d'Educació Primària. L'edat que tenen aquests nens i nenes són 11-12 anys. L'enquesta es va passar a 100 famílies comptant els dos col·legis.

D'aquestes 100 enquestes, varen contestar 40 de 54 dels pares de les alumnes de Pineda i 60 enquestes contestades, són pares d'alumnes de Xaloc.

D'aquests 60 alumnes de Xaloc, 59 alumnes apareixen en els resultats de les Competències Bàsiques amb correcció externa. No es facilita aquesta dada de les alumnes de Pineda.

	Pineda (Pin)		Total	Xaloc (Xal)			Total
Aules	A	B		A	B	C	
Nº alumnes	26	26	54	20	21	20	61
Famílies que contesten l'enquesta	22	18	40	19	21	20	60

27.2 Metodologia

A partir de la Base de Dades extretes dels 100 qüestionaris que s'han passat a les famílies de Xaloc i Pineda, en primer lloc s'han detectat les possibles anomalies que contenia aquesta base de dades i s'han corregit. A continuació, mitjançant la *prova estadística d'homogeneïtat* de varies mostres i aplicant l'*estadístic Khi-quadrat* (Pearson, 1900) s'ha verificat si les respostes a cada ítem proporcionades pels pares dels estudiants dels col·legis Xaloc i Pineda es poden considerar que provenen de la mateixa població o pel contrari son dues poblacions diferents. L'estadístic Khi-quadrat s'ha aplicat a les taules de contingència formades per les respostes als ítems del qüestionari, tenint en compte si provenen de Xaloc o Pineda. És a dir, en aquesta taula, a les files, tindrem els valors a les respostes de les categories de cada ítem i a les columnes, les respostes de Pineda (**Pin**) i Xaloc (**Xal**). La mostra *Xal* conté 60 respostes i la mostra *Pin* en conté 40.

Finalment, mitjançant l'*anàlisi de correspondències simple* (Benzecri, 1973) es detecta l'associació entre les diferents variables qualitatives analitzades en el qüestionari. L'anàlisi de correspondències és un procediment estadístic que permet descriure l'associació entre dues variables categòriques definides en una taula de contingència. En aquest estudi es presenten els resultats en forma gràfica d'aquest anàlisi de correspondències. Els punts en el gràfic, pròxims entre si, indiquen que estan associats, és a dir, les variables representades per a aquests punts presenten certa associació.

Finalment, la relació entre les variables quantitatives del qüestionari ha estat realitzada mitjançant el procediment d'*anàlisi de components principals (ACP)*, originalment proposat per Pearson al 1901 (Anderson, 1958). L'*anàlisi de components principals* permet reduir la dimensionalitat del conjunt de les dades de manera que amb unes poques variables es pugui explicar el màxim de informació proporcionada per les dades.

Tal i com es mostra a l'Annex 3, vàrem utilitzar unes codificacions numèriques per tal de poder quantificar les dades obtingudes dels qüestionaris que es van passar als pares. Aquestes codificacions resultaren ser les més adients per a poder obtenir els resultats i posteriorment ser objecte de lectura i estudi.

27.3 Resum dels fets

Les conclusions a les que hem arribat, surten a partir de l'exploració estadística del "Cuestionario para padres" i que es pot trobar ens els Annexos 2 i 3.

Per a un millor estudi de les dades del qüestionari, que en el seu moment es van passar als pares dels alumnes de 6è d'Educació Primària del col·legi Xaloc i als pares de les alumnes també de 6è de Primària del col·legi Pineda, tots dos situats al Polígon Gornal de L'Hospitalet de Llobregat, s'ha decidit englobar per àmbits les diferents qüestions que se'ls van presentar i els resultats de les enquestes.

Ens ha semblat oportú agrupar per àmbits o aspectes els diferents ítems que varen contestar els pares. Agrupar-los ens semblava millor ja que així podríem analitzar d'una manera més acurada les respostes. Aquests àmbits o aspectes a analitzar quedarien tal i com s'exposa a continuació:

1. Dades personals (estudis i professió dels pares, llibres que es disposen).
2. Implicació dels pares en l'àmbit escolar.
3. Expectatives de futur dels pares envers els fills/filles.
4. Valoració que fan els pares del tutor o tutora.
5. Absentisme escolar.
6. Temps que dediquen els nens i les nenes fora de l'horari escolar a activitats extraescolars, oci i a estar amb els amics.
7. Temps que dediquen els nens i les nens fora de l'horari escolar als estudis.
8. Resultats acadèmics.

En algunes qüestions, s'ha inclòs una taula per tal que es veiessin d'una manera més clara els resultats. Això s'ha fet en aquelles respostes que es demanava que n'assenyalessin una i els pares n'han assenyalat més d'una; per aquest motiu els percentatges no quadren. Els resultats de totes les respostes es poden veure en l'apartat dels Annexos.

27.4 Dades de la mostra

Totes les dades que detallem aquí es poden veure en l'Annex. A l'Annex surten els resultats tal qual són després de fer l'explotació estadística. Aquí donarem sentit a les dades.

27.4.1 Dades personals

Cap de les tres variables "**Nombre de Fills**", "**Lloc que ocupa**", "**Nombre de persones que viuen a la llar**"⁶⁰ presenta diferències significatives entre les respostes donades per *Pin* i *Xal*⁶¹, és a dir, la distribució entre ambdues variables és molt similar. Es pot concloure que majoritàriament el nombre de fills tant a Xaloc com a Pineda és de 2, el lloc que ocupa oscil·la entre la posició 1 i 2 i el nombre de persones a la llar és majoritàriament 4. La qual cosa ens porta a pensar que són famílies constituïdes principalment pels pares i 1 o 2 fills; els avis, o inclús tiets, tot i que estan presents en l'àmbit familiar, no viuen a la mateixa llar que els pares i fills.

D'altra banda, es veu que el nombre de fills està correlacionat amb el nombre de persones a la llar i en menys mesura amb la posició. Aquest darrer resultat es pot interpretar amb el fet que en aquesta mostra les posicions més probables son 1 (49 casos) i 2 (43 casos). Dada totalment lògica si tenim en compte que la majoria de les famílies tenen dos fills.

Exposats els dos punts anteriors podem arribar a la conclusió de que estem tractant de famílies formades per dos fills i els pares en la majoria dels casos.

Ens han sobtat una mica el nombre de fills d'aquestes famílies (1 o 2 fills). No són famílies nombroses tal i com es podria pensar en un principi i així, podem determinar que els pares no han escollit aquestes escoles per als seus fills tan per ideologia religiosa, sinó principalment pel bon nom que tenen en quan a la preparació i exigència a nivell escolar. Sense deixar de banda que per als pares també és important una bona formació religiosa i en valors que donen aquestes escoles, encara que ells practiquin o no practiquin; però sí volen que els seus fills tinguin una bona formació tant religiosa o com en valors.

⁶⁰ Tot i que el qüestionari que han contestat els pares, ha estat realitzat en castellà, hem traduït els ítems quan fem la valoració per a que la lectura sigui més còmoda en un idioma.

⁶¹ Trobarem moltes vegades al llarg dels comentaris, les abreviatures *Pin* i *Xal*, fent referència respectivament a Pineda i Xaloc.

Tenim un mínim històric de natalitat. Això és un fet. Diversos factors, dels que no parlarem ja que no és objecte del nostre estudi, han fet que la natalitat espanyola i per extensió també a Catalunya, estigui en el punt més baix.

Espanya enregistrarà la taxa bruta de natalitat (els naixements per cada 1.000 habitants) més baixa des de 2003, amb 10.4 naixements per cada 1.000 habitants, després que el nombre de nascuts (484.055) descendís en 2010 un 1.96% amb respecte a 2009, per segon any consecutiu i després de 10 anys de continu creixement. Així es desprèn de les dades del Moviment Natural de la Població de l'Institut Nacional de Estadística (INE).

L'estadística de l'INE reflexa que el nombre mitjà de fills per dona disminuï fins 1.38 i que l'edat mitjana a la que les dones accedeixen a la maternitat experimentarà una "suau tendència creixent", fins els 31.1 anys. A aquest respecte, l'informe evidencia que las dones estrangeres continuen tenint els seus fills en edats més primerenques (28.7 anys de mitjana) que les espanyoles (31.9). La davallada de la xifra de naixements fou resultat, principalment, d'una reducció progressiva del número de dones en edat fèrtil, ja que l'Indicador Coyuntural de Fecundidad (o número mitjà de fills per dona) tot just varià respecte a 2009.

En relació als estudis i professió dels pares, així com dels llibres dels que es disposen (pregunta 1 del qüestionari), no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Pel que fa als estudis del pare, el més freqüent és trobar que els pares han realitzat estudis de *Cicles Formatius* i *Batxillerat* mentre que pels estudis de la mare s'ha d'afegir a aquestes dues categories la de *Diplomatura*. La proporció de *Postgrau/Doctorat* és molt baixa tant en els estudis del pare com en els de la mare.

Així doncs, el perfil dels progenitors en quan a estudis i professions, és similar a *Pin* i a *Xal* donat que ambdues escoles estan situades a la mateixa zona geogràfica (barri del Gornal, com ja s'ha explicat anteriorment).

Pel què fa referència al número de llibres de que disposen a casa seva, no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. El valor que més abunda és *Més de 100 llibres*, que recull el 50% de les respostes.

De 61 a 80 llibres que tenen als seus prestatges, esta més associat a *Pin* que a *Xal* donat que a *Pin* el percentatge de respostes es del 20% i a *Xal* del 10%. De manera correlativa podem observar que de 41 a 80 el percentatge de respostes és del 2.5% a *Pin* i del 16.7% a *Xal*.

Es pot afirmar que malgrat el nivell d'estudis dels pares tant a *Pin* com a *Xal* és similar i que gairebé la meitat d'ells afirmen que es tenen més de 100 llibres a casa, és important assenyalar que el percentatge de pares que afirmen tenir entre 61 i 80 i entre 81 i 100 és més elevat a *Pin* que a *Xal*; contràriament aleshores a *Xal* són més abundants les respostes que afirmen tenir de 1 a 20 i de 41 a 60 llibres. No hi ha diferències significatives pel que fa referència a la resposta de 21 a 40 llibres.

Tot i que es pot pensar que el nivell d'estudis dels pares no és massa elevat, sí que tenen interès en què els seus fills i filles tinguin una bona formació tal i com demostren les respostes a aquesta pregunta sobre el nombre de llibres. Podem destacar que són els pares de les nenes, els que diuen que tenen més nombre de llibres, això ens porta a pensar que les nenes tenen més interès per la lectura que els nens, ja que aquests tenen més interès per l'esport, i per les "maquinetes" tal i com es veurà mes endavant, que no pas per la lectura. El fet que els pares de les nenes diguin que tenen més llibres a casa, vindria determinat perquè a Pineda, les alumnes segueixen des de l'escola, a banda dels llibres que es llegeixen dins del currículum, un programa de lectura "Xim i Xesca", la qual cosa facilita que les alumnes prenguin interès per la lectura. Les mateixes professores de llengües, fan un seguiment conjunt amb els pares dels llibres que llegeixen les seves filles. Això ens ve a demostrar que si hi ha un seguiment conjunt per part de l'escola i els pares, els alumnes, en aquests cas les alumnes, mostren més interès i estan més motivades a realitzar allò que tan les professores com els pares consideren fonamental per a la seva formació.

Xim i Xesca és un web per **fomentar la lectura i la comprensió lectora**, pensat per a nens en l'etapa d'educació primària.

Quan un nen s'ha llegit un llibre de la biblioteca o de l'aula, el que té de lectura a casa o el que li ha fet llegir la mestra, pot entrar a Xim i Xesca amb el seu codi d'accés i respondre un qüestionari sobre el que ha llegit per veure si ho ha entès.

A Xim i Xesca no hi ha llibres, hi ha qüestionaris de comprensió lectora. Quan el nen respon bé el qüestionari, guanya punts, i els punts són l'eina que permet al mestre detectar problemes de comprensió i fomentar la lectura entre els seus alumnes, per anar-los acompanyant des de petits a convertir-se en lectors a mesura que es van solucionant els problemes de comprensió.

Els punts incentiven el valor de l'esforç i es guarden durant el curs i d'un curs a l'altre durant tota l'educació primària perquè el nen vagi millorant i es vagi superant a sí mateix.

El qüestionari es pot respondre a casa, a l'escola o a la biblioteca (amb l'ordinador), tot sol o amb l'ajuda dels pares o del padrí lector, i portarà al nen a pensar en el que ha llegit i a reviure el que a través del llibre ha viscut. Xim i Xesca motiva als nens a posar atenció en el que llegeixen.

Amb només un clic el mestre, té accés a la relació d'alumnes de la seva classe amb tota la informació de l'activitat lectora i té accés a les dades de cada un dels alumnes.

De fet, tal i com es pot veure en la resposta a la pregunta “**¿Cuando su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle o explicarle cuentos, leyendas, historias?**” (pregunta 2 del qüestionari), la resposta “*Siempre*” és de gairebé 15 punts percentuals per sobre a Pineda; això ens ve a demostrar la importància que té el llegir i/o explicar contes, llegendes o històries des de que són els nens petits, ja que quant més se'ls estimula de petits, més motivats i més interès demostraran a mesura que es van fent grans. No es pot pretendre que un nen o una nena prengui interès si des de casa i des de petit, no ha estat motivat i estimulat per part dels pares. No ens cansarem de repetir que els principals educadors dels fills, són els pares. L'escola ajuda en tot aquells projectes que els pares tenen envers els seus fills, però no és la que posa els fonaments, els fonaments com s'ha demostrat aquí, són els pares els que els posen engrescant des de petits a la lectura.

També hi ha un altre factor que s'ha de tenir en compte i és el fet que a casa hi hagi un bon ambient de lectura, no només que hi hagi un nombre determinat de llibres, determinarà que els fills llegeixin més o menys. El fet de veure els pares llegir i com s'ha dit abans hi hagi un bon ambient de lectura, sí que pot determinar que els fills llegeixin. Si un fill veu que el seu pare o mare llegeix, que té curiositat per aprendre, ell llegirà. No ens cansem de repetir que és molt important i fonamental l'exemple que es dona. És molt difícil demanar als fills que llegeixin a la seva habitació, quan els pares estan a l'habitació del costat o a la sala, mirant la televisió. Com viuen els pares i com transmeten aquesta curiositat per la lectura i el món del saber, serà fonamental per a la formació de l'infant.

El fet que els motivem cap a la lectura, farà que els nens vagin cada vegada adquirint més vocabulari, això provocarà efectes positius ja que amb un vocabulari abundós i ric serà més fàcil un estudi eficaç i ens estalviarem problemes de fracàs escolar.

També millorarà en velocitat i comprensió lectora. La manera de millorar en comprensió lectora és assolir un grau de lectura significativa, és a dir, que li digui alguna cosa; en definitiva que sigui una lectura que per al nen tingui significat, que no només es limiti a llegir paraules buides sense cap mena de sentit per a ell. Això s'aconseguirà, com s'ha dit

en el paràgraf anterior si té un vocabulari extens. Així, arribarà a una lectura comprensiva que serà una de les eines per a assolir èxit en els estudis, que és en definitiva el que volem aconseguir tant pares com professors.

Podríem donar algunes pautes per a cultivar i motivar cap a la lectura, aquestes serien:

- Un ambient familiar adequat és imprescindible per a la pràctica de la lectura.
- La lectura de bons llibres és fonamental per a formar-se com a persones i per a desenvolupar l'intel·lecte.
- Fomentar la lectura des de ben petits és una acció eficaç per al desenvolupament intel·lectual.
- Aquests hàbits de lectura s'haurien de crear abans dels 12 anys.

Aquests resultats que nosaltres hem obtingut en el nostre estudi, que les nenes tenen més llibres que els nens i que per tant llegeixen més, ve recolzat per un article signat per Sergio Vila-Sanjuán a La Vanguardia de diumenge dia 22 d'abril de 2012. Ens diu que en els últims anys les enquestes i estudis sociològics ens colpegen amb una inapel·lable constatació: "les dones llegeixen més que els homes. Segons les referències, la distància entre ambdós sexes a l'hora d'abordar un llibre oscil·la entre tres i deu punts". I continua: "A Espanya, per exemple, el 60.3% de les dones es consideren lectores freqüents o ocasionals, front el 53.5% dels homes".

27.4.2 Implicació dels pares en l'àmbit escolar

- Pel que fa referència a la pregunta **“Quan el fill-a era més petit-a acostumaven a llegir-li o explicar-li contes, llegendes, històries?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

No hi ha diferències significatives entre les respostes de *Pin* i *Xal* i, les respostes estan repartides entre “*A veces*” i “*Siempre*”. És de destacar que un 3.3% dels pares no llegien contes als seus fills “*Nunca*” a *Xal* i que la resposta de “*Siempre*” és gairebé 15 punts percentuals per sobre a *Pin* que a *Xal*.

Tal i com s’ha comentat més amunt, el fet de què els pares de *Xaloc* no llegien tant als seus fills quan eren petits, no ajuda a que aquests tinguin predisposició per la lectura. Aquesta resposta ve a reforçar la resposta anterior, és a dir que les nenes tenen més llibres, més interès per la lectura. Això també ens demostra com és d’important llegir contes, explicar històries des de ben petits, per a què vagin de mica en mica agafant el gust per la lectura. Ara bé, també s’han de tenir en compte les circumstàncies personals i particulars de cada família. En molts casos, és possible, que els mateixos pares no hagin estat conscients de la importància de la lectura, de l’estimulació o de la motivació quan els seus fills eren petits, perquè a ells potser ningú tampoc els va llegir cap llibre. No és pot culpabilitzar. Ser pares no és fàcil i no sempre se sap com actuar. D’aquí la importància que té, tal i com s’ha dit al llarg de la Tesi, el preparar-se com a pares, assistint a les reunions i a les formacions per a pares que des de les escoles se’ls proporciona.

I, no és que els pares no vulguin dedicar un temps als seus fills, de vegades les situacions particulars de cadascú fan que això sigui difícil. Actualment, les feines, els horaris, etc. no propicien que els pares puguin dedicar molt de temps o tot el que voldrien als seus fills. En aquest sentit, el tema de la conciliació familiar, tal com ja hem explicat, és de cabdal importància per a què els pares puguin disposar del temps necessari per a atendre als seus fills i filles i, que siguin ells, els pares els que s’impliquin en la formació tant acadèmica com personal dels fills.

Una de les activitats que proporcionen satisfaccions més grans i que a més a més tenen un gran valor per al desenvolupament de la comprensió i la imaginació del nen és llegir en veu alta. Estem d’acord amb Garrido Genovés (2010) quan diu que a la majoria de nens els encanta i seria un greu error no fer-ho i, no només als petits sinó també als

grans, donant aquestes lectures i aquestes situacions oportunitats per a la reflexió conjunta de pares i fills. Com més endavant comentarem, és una bona ocasió que tenen els nens i les nenes d'expressar les seves idees, els seus pensaments, les seves opinions en un entorn de confiança, la qual cosa els ajudarà després a poder-ho fer sense vergonya davant dels mestres o dels companys; a més a més l'oportunitat que dóna el fet de donar opinions, a aprendre a expressar-se d'una manera fluïda i a tenir un vocabulari més ampli. Aquesta oportunitat la dóna la família ja que és l'entorn on el nen se sent més segur.

Per a augmentar l'afició a la lectura donem unes petites pautes que no per senzilles, a vegades no som conscients del bé que poden fer als nens:

- Que vegin llegir als pares és el millor exemple.
 - Comprar llibres adequats a l'edat dels fills, inclús abans que sàpiguen llegir.
 - Explicar contes, a vegades sense el llibre davant.
 - Que inventin el final de contes que ja saben.
 - Organitzar representacions del que s'ha llegit.
 - Que tinguin sempre a mà un llibre que els agradi.
 - Que expliquin el llibre que han llegit.
-
- En resposta a la pregunta **“Assisteixen a les reunions i altres esdeveniments que programa l'escola per tractar assumptes relacionats amb el seu fill-a?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

La resposta majoritària és *“Siempre”* tant per part dels pares de *Pin* com de *Xal*.

Això ens porta a pensar que els pares tenen molt interès en la formació dels seus fills i filles. No en tenen prou en portar als seus fills a una escola que ofereix garanties de formació, sinó que s'impliquen quan l'escola ofereix l'oportunitat de tractar temes relacionats amb els seus fills. Són pares que els preocupa la formació tant acadèmica com personal. No deixen que l'escola eduqui els seus fills, sinó que tal i com veiem en els resultats de les respostes, sempre van a l'escola quan aquesta els requereix. Tant l'escola Pineda com Xaloc, són dues escoles que es preocupen sobremanera per la formació dels pares i mares ja que saben que aquesta formació revertirà d'una manera positiva cap als seus fills i filles.

En canvi en quant a l'assistència a reunions i altres esdeveniments (festivals, portes obertes, etc.) hi ha una implicació similar. Normalment als pares tant dels nens com de les nenes, els agrada molt assistir a festivals de Nadal, fi de curs, portes obertes; són moments en què es pot veure d'una manera gràfica tot allò que els seus fills o filles han après i és un goig per als pares veure en directe com es treballa a l'escola.

Però d'altra banda a la pregunta de **“Assisteixen pare i mare a les entrevistes amb el tutor-a del seu fill-a?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

Sí que hi ha diferències significatives pel fet de que a *Pin* entre les respostes “A veces” i “*Siempre*” sumen un 84.6%, tant per cent inferior al 89.8% de “*Siempre*” de *Xal*. Un 15% de les respostes de *Pin* es corresponen amb “*Nunca*” o “*Casi Nunca*” contràriament al 3.4% de “*Casi Nunca*” de *Xal*.

Aquí veiem que l'assistència a les entrevistes amb el tutor hi ha més implicació a Xaloc per part del pare i mare, que no pas a Pineda. Aquest fet pot venir donat per la insistència per part de l'escola Xaloc de voler veure al pare i mare del nen, és a dir, hi ha un especial interès en què assisteixin tots dos (pare i mare) a les tutories. L'escola Pineda, en aquest sentit és més permissiva i tot i que també insisteix en la importància de què pare i mare assisteixin a les entrevistes, en general les professores-tutores es donen per satisfetes si un dels dos hi va.

D'altra banda, també hem de dir, que actualment no és fàcil demanar permís a les empreses i deixar la feina, per anar a parlar amb el tutor-a dels fills. S'ha de ser comprensiu amb les famílies i entendre que no sempre és fàcil que tots dos puguin anar a les tutories dels fills. Això moltes vegades suposa, com acabem de dir, haver de demanar permís a la feina, cosa que com s'ha dit també, actualment no és gens fàcil. Moltes vegades implica haver de recuperar les hores que s'està fora en horari laboral i/o descomptes en el salari a final de mes de les hores no treballades. Tot un cúmul de situacions que es poden donar, que fan que no sempre sigui fàcil, tot i que és el més ideal que tots dos pares puguin anar a les tutories a parlar dels seus fills o filles. És important que tots dos sàpiguen de què es parla quins són els punts forts del seu fill o filla i les àrees de millora.

També és probable pensar ja que es poden donar casos, que els pares deleguen aquestes feines d'assistència a les tutories a les mares, ja que aquestes són per tradició

les que generalment tenen més cura dels seus fills. Inclús, si un dels dos no treballa, generalment és la mare, li és més fàcil poder assistir a les reunions ja que no depèn de ningú a l'hora d'organitzar-se per anar a les entrevistes.

En resposta a **“Parlen al menys 3 vegades durant el curs amb el tutor-a del seu fill-a?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

Majoritàriament és *“Siempre”* (a *Pin* el 100%), encara que crida l'atenció el fet de que un 10% dels pares de *Xal* respon que *“Casi Nunca”* o *“A veces”*.

Lligant aquesta resposta amb la de la pregunta anterior en la que un 96.6% d'aquests pares afirmaven que assistien a les entrevistes amb el tutor-a del seu fill-a *“Siempre”* o *“A veces”* podem arribar a la conclusió de què hi van quan se'ls crida, però no per iniciativa pròpia; hi ha com més insistència per part de les tutores de Pineda, degut a la importància que es dona per part de les professores a que els pares vagin a les entrevistes. Els pares de *Xaloc*, quan van a les entrevistes, hi van tots dos, però en canvi a Pineda tot i que no hi van tots dos, hi van les vegades que se'ls cita.

En resposta a la pregunta **“Amb quina freqüència li posen, els professors, deures al seu fill-a?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

Sí que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* degut al fet que a *Pin* tenim un 100% de respostes *“Siempre”* i a *Xal* un 79.9% afirma que *“Siempre”* i un 20.3% afirma que *“A veces”*.

Els pares de les alumnes de Pineda, sembla que saben i tenen molt clar que a les seves filles els hi posen deures sempre. En canvi a *Xaloc*, sembla una mica curiós tractant-se de d'alumnes del mateix curs, la percepció tan diferent que tenen els pares en relació als deures que els hi posen als seus fills. Moltes vegades els pares no són conscients, no poden o no volen, de la importància de fer un seguiment acurat dels deures dels fills. És importantíssim que uns pares sàpiguen en tot moment que és el que se li demana al seu fill, quins deures ha de fer, quins temes ha d'estudiar, quins treballs ha de realitzar. No és bo que un pare només conegui, al final de cada trimestre quan rep les notes, com va evolucionant el seu fill o filla. Els pares han de tenir coneixement diari del que el seu fill ha de fer i en la mesura de les seves possibilitats guiar al fill en aquestes tasques. Sí que

s'ha de dir que quan uns alumnes ja estan cursant 6è de Primària, com és el cas dels alumnes que estem veient, ja han de ser autònoms a l'hora de treballar, han de tenir una, sinó total, certa autonomia personal per a poder realitzar les tasques sols, però d'aquí a que els pares pensin que només els hi posen deures a vegades, hi va un abisme. Es pot pensar que són alumnes que no sempre diuen tota la veritat en relació al tema dels deures i així tenen la possibilitat de sortir, de jugar, en definitiva de no complir amb l'obligació de fer les tasques diàries. De fet, tal i com es veurà més endavant, són nens que dediquen moltes hores a jugar amb les màquines, amb la qual cosa es pot pensar que massa temps ja no els queda per treballar. Fent creure als pares que només tenen deures de vegades, tenen llibertat per a dedicar-se a altres coses que no sigui l'estudi.

En resposta a la pregunta **“Els preocupen prioritàriament els resultats acadèmics del seu fill-a?”** (Pregunta 2 del qüestionari).

A Pineda un 90% afirma que *“Siempre”* i a Xaloc un 83.3%; a Pineda un 10% afirma que *“A veces”* i un 16.7% a Xaloc.

Sembla normal que només diguin que els hi preocupen *“A veces”*. Si un nen és bon estudiant no et preocupen bàsicament els seus resultats acadèmics, et preocupen altres coses.

Pel que hem pogut comprovar consultant els resultats de les Competències Bàsiques de les dues escoles⁶², és que les alumnes de Pineda obtenen més bons resultats que els alumnes de Xaloc.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, envia un document als centres on s'explica el que s'avalua en les Competències Bàsiques i a quin nivell estan els alumnes de cada centre en relació a la mitjana de Catalunya.

La posició d'aquesta puntuació significa el següent:

- Un *nivell mitjà* indica que la mitjana de les respostes de l'alumnat del centre es troba per sobre del que s'ha considerat el llindar de superació de la competència.
- Un *nivell baix* assenyala que la mitjana de les respostes de l'alumnat del centre es troba per sota del llindar de superació, és a dir, hi ha un nombre important d'alumnes que no ha assolit el domini de la competència o que hi ha un grup d'alumnes amb uns nivells molt baixos.

⁶² La direcció de les escoles Xaloc i Pineda, ens van cedir els resultats de les Competències Bàsiques per a poder-los utilitzar en la nostra tesi de manera confidencial, sense aportar dades personals.

- Un *nivell alt* vol dir que la mitjana de les respostes del centre està clarament per sobre del líndar de superació de la competència.

Enguany (pel 2011) les proves de *competència lingüística en llengua catalana i castellana* (i *llengua occitana aranesa*) han avaluat la comprensió lectora i, en concret, els processos d'obtenció d'informació i d'interpretació, i l'expressió escrita amb preguntes tancades de lèxic i morfosintaxi i amb la producció d'un text escrit una composició escrita on es valoren els aspectes formals -lletra, espais, marges-, competència discursiva -coherència i adequació- i la competència lingüística. L'ortografia s'ha avaluat mitjançant un dictat.

Pel que fa a la prova de *competència lingüística en llengua estrangera* s'ha avaluat la comprensió lectora i la comprensió oral de textos referits a temes propis de l'entorn immediat de l'alumnat. S'han mesurat els processos d'obtenció d'informació i d'interpretació mitjançant ítems tancats.

En la prova de *competència matemàtica* s'ha avaluat l'habilitat de l'alumnat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, produir i interpretar diferents tipus d'informació matemàtica, aplicar un coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat, i entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana.

S'ha realitzat mitjançant ítems referits a numeració i càlcul, així com espai, forma i mesura i relacions i canvi.

Així, una vegada analitzats els resultats, veiem que les alumnes de Pineda obtenen millor nota que els alumnes de Xaloc en Competència Lingüística en Llengua Catalana. Les alumnes están per sobre de la mitjana de Catalunya (situant-se en el líndar del nivell alt), en canvi els alumnes de Xaloc están en la mitjana de Catalunya.

En Competència Lingüística en Llengua Castellana, les alumnes també obtenen més puntuació que els alumnes tot i que ambdues escoles estan per sobre de la mitjana de Catalunya. Tot i això, Pineda està en el nivell alt, mentre que Xaloc, tot i estar per sobre de la mitjana de Catalunya, està en el nivell mitjà. Aquestes altes puntuacions en Llengua Castellana, es deuen al fet que hi ha un percentatge molt elevat d'alumnes castellanoparlants, encara que a totes dues escoles la llengua vehicular d'ensenyament és el català, des de que comencen l'escolaritat a P-3. Com ja s'ha comentat abans són escoles situades en un barri on tradicionalment, hi ha hagut molta població de fora de Catalunya. I encara que ara estem parlant de nens i nenes, els pares dels quals hagin nascut a Catalunya, la llengua materna és palesa en tots ells.

En Competència Lingüística en Llengua Estrangera, les alumnes de Pineda están en un nivell alt, mentre que Xaloc es situa en el nivell mitjà, tot i que també per sobre de la mitjana de Catalunya.

En relació a la Competència Matemàtica, Pineda es troba en el nivell alt, mentre que Xaloc es troba en el nivell mitjà, encara que també per sobre de la mitjana de Catalunya.

Davant d'aquests resultats, veiem que les alumnes de Pineda assoleixen amb escreix les Competències Bàsiques. No volem d'altra banda dir amb això, que els alumnes de Xaloc no assoleixin les Competències Bàsiques, però sí que volem fer notar que els resultats de les nenes estarien per sobre que els resultats dels nens.

Tal i com s'ha comentat abans, Pineda treballa força amb el programa de lectura Xim i Xesca, amb resultats molt positius, això vindria a reforçar aquests millors resultats de les nenes envers el nens en quant a les Competències Lingüístiques.

D'altra banda, el fet que els pares de les alumnes de Pineda a la pregunta "¿Cuando su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle o explicarle cuentos, leyendas, historias?" la resposta "*Siempre*" és de gairebé 15 punts percentuals per sobre a Pineda; això també justifica que ara, quan es passen les Competències Bàsiques a 6è, els resultats siguin més favorables.

Tot això ens ve a demostrar que els aprenentatges es realitzen de mica en mica, des de que són petits i a més a més, destaquem com d'altres vegades la importància de la implicació dels pares de fomentar i seguir l'evolució educativa dels fills i filles.

En relació a la pregunta que es formulava als pares si els preocupaven els resultats escolars dels seus fills o filles, els pares de Pineda afirmaven en un 90% que "*Siempre*" i a Xaloc un 83.3%; a Pineda un 10% afirma que "*A veces*" i un 16.7% a Xaloc. Aquesta diferència pot ser significativa, ja que hi ha una relació directa entre el que importen al pares els resultats dels seus fills i els resultats mateixos. Quan més demostren els pares que importen els resultats, més bons resultats s'obtenen. Però ja no són els resultats els que en definitiva importen si no, que els fills sàpiguen que són importants per als pares.

- A la pregunta, “**Qui ajuda al seu fill-a a realitzar les tasques escolars?**” (Pregunta 12 del qüestionari.)

Davant les respostes que ens hem trobat per part dels pares, després d’haver fet el buidatge de totes les respostes, hem inclòs una taula⁶³. D’altra banda, hem d’assenyalar que tot i que es posava explícitament en el qüestionari que assenyalessin una opció⁶⁴, els pares han marcat en alguns casos diverses opcions; amb la qual cosa i tal i com es pot veure, els percentatges no quadren. Per aquest motiu per a què es fes més entenedor, tal i com hem dit al començament, hem inclòs una taula de resultats més concrets.

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Las realiza él-ella solo-a	60%	53.6%
Padre	37.5%	23.3%
Madre	40%	38.3%
Hermano/a	10%	11.7%
Otra persona	10% - professor particular	1.7% - el tiet 6.7% - professor particular

Veient directament els resultats a les enquestes observem que tot i que, repetim, s’especificava que només s’assenyalés amb una X una opció, els pares en van assenyalar més d’una. El més destacable en aquest punt és que les famílies que van respondre assenyalant més d’una opció són majoria les que posen la X a les caselles de “Padre” i “Madre” alhora. Destacant la diferència que a les alumnes les ajuda el “Padre” en un 37.5% front a un 23.3% de Xaloc.

En uns percentatges aproximats veiem que tant els nens com les nenes realitzen tot sols les tasques escolars. La dada que ens crida més l’atenció, en relació als nens, és que en

⁶³ Quan en una taula apareixen alguns percentatges subratllats amb groc, s’ha fet per a destacar que són respostes en les que considerem que hi ha diferències remarcables entre les respostes que donen els pares de Pineda en relació als pares de Xaloc, o a l’inrevés.

⁶⁴ En algunes preguntes del qüestionari, tot i que es demanava explícitament que contestessin a una de les respostes, els pares n’han contestat més d’una, amb la qual cosa els percentatges no quadren.

el cas de les alumnes, és el pare qui més temps hi dedica o qui més s'implica. No ens sobta que això sigui així, les nenes en general tenen molta afinitat amb el pare, més que amb la mare; d'aquí que les nenes es deixin ajudar més pel progenitor pare. Es pot pensar d'altra banda, que és la mare fonamentalment qui realitza les tasques diàries de la casa (sopar, rentadores, planxa,...) i que mentrestant ella fa les tasques que culturalment han estat designades a les dones, és el pare el que ajuda a realitzar les tasques escolars. D'altra banda també podem pensar que en general els alumnes demanen moltes vegades ajuda per a realitzar tasques relacionades amb les matèries de ciències, tradicionalment ha estat sempre el sexe masculí el que més en "sabia", per això la mare pot ser que delegui aquesta tasca al pare.

Tot i aquest apunt, podem dir que hi ha una gran implicació a l'hora d'ajudar-los en les tasques escolars ja sigui per part tant del pare com de la mare. Tal i com ja s'ha comentat, els nens i nenes d'aquestes edats és bo que ja siguin autònoms (de fet més de la meitat d'ells les realitza sol) a l'hora de fer les feines, però no podem deixar de pensar que encara necessiten del pare, de la mare o d'alguna altra persona propera i de confiança que els ajudi en el moment determinat que ells ho necessiten.

En molts pocs casos es veu que es deixi el seguiment diari dels estudis només en mans d'un professor particular o d'altres persones com pot ser un familiar proper. Això és molt significatiu com s'ha dit abans, ja que ens dóna una visió molt positiva dels pares a l'hora d'implicar-se tots dos en l'ajuda que necessiten els fills quan han de realitzar els deures.

Més de la meitat dels alumnes realitzen les feines ells sols, això significa que són alumnes amb una certa autonomia i habilitats personals i que estan preparats per anar a l'ESO, quan en aquesta etapa ja han de ser capaços de fer les coses sols per sí mateixos.

Hagelin (2010) diu que un estudi publicat en *Family Relations*, els nens amb millor notes durant la Primària, eren aquells que les seves mares havien passat molt de temps amb ells i establint bones relacions efectives; també el mateix estudi demostrava que l'èxit acadèmic era directament proporcional a la participació de les mares en la comunicació amb els seus fills, parlant, escoltant i resolent els dubtes. Nosaltres no podem si no que està d'acord amb aquestes afirmacions. Els pares i les mares són la clau de l'èxit dels seus fills i filles, ja que els pares i mares juguen un paper importantíssim i són essencials en la vida dels nens.

Només "estant", ja ajudem els fills. Si un pare, una mare està a prop d'ells, la sola presència ja està enviant un missatge als fills: m'importes tant com per estar aquí amb tu.

Aquesta sola presència ja dóna als fills una tranquil·litat i una seguretat, que d'altra manera alguns nens i nenes encara no tenen. La sola presència física d'un dels dos progenitors els dóna confiança a l'hora de realitzar les tasques diàries.

- A la pregunta, “**Qui revisa les tasques escolares del seu fill-a?**” (Pregunta 13 del qüestionari).

Aquí també s'ha d'assenyalar que els pares han marcat en alguns casos diverses opcions, tot i que s'explicitava que només assenyalessin amb una X, així es pot veure que els percentatges no quadren. Pel mateix motiu que a la pregunta anterior, hem inclòs una taula per tal que fossin més entenedors els resultats.

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Las revisa el solo	30%	15%
Padre	37.5%	36.7%
Madre	65%	66.7%
Hermano/a	5%	5%
Otra persona	2.5% - professor particular	1.7% - el tiet 1.7% - el tutor al Club

Com podem veure per la lectura que podem fer en la taula anterior, les alumnes són com més independents, podríem dir fins i tot més madures i autònomes ja que en un percentatge molt superior als nois (un 30% front un 15%), són elles soles les que es cuiden i es preocupen de què els deures estiguin fets i no necessitin més revisió que la d'elles mateixes, tot i que com hem vist anteriorment també demanen ajuda quan la necessiten. No sobta de cap manera aquesta dada ja que com sabem, en general, les noies semblen més segures i amb una maduresa superior tenint la mateixa edat i cursant el mateix curs, que els nois.

Seguint amb la taula anterior, podem afirmar que ambdós progenitors revisen els deures. No obstant la mare és qui, en un percentatge més gran els revisa, tant als nens com a les nenes. Aquesta no és una dada que ens sorprengui ja que tot i que la mare és la que està moltes vegades fent les feines de la casa i el pare és el que ajuda (com hem vist en la taula anterior), al final els deures passen sota la supervisió de la mare. Sembla ser que la mare, tot i que en molts casos no ajuda a realitzar-les, sí que dóna seguretat el fet que hagin passat sota la seva supervisió.

Dels pares que han marcat varies opcions, encara que només se'n demanava una, les respostes més marcades simultàniament són "*Padre*" i "*Madre*", tal i com acabem de dir anteriorment. Això és important perquè els deures o les tasques escolars estan sota la supervisió del pare o de la mare deixant molt poc marge als germans o a altres persones. Podem entendre que quan els revisa el germà-na són més grans que l'alumne de sisè de primària amb la qual cosa es demostra que els pares tenen posada la confiança amb els seus fills grans. Quan ho fan altres persones alienes al nucli familiar són persones que per la seva professió o dedicació tenen la confiança dels pares i la suficient autoritat com perquè els pares els hi deleguin aquesta responsabilitat pel que fa a l'educació dels fills.

Davant de les tasques escolars a realitzar, trobem postures enfrontades. Diferents autors, donen diferents opinions i punts de vista davant dels deures que han de realitzar els nens i nenes fora de l'horari escolar.

Dissabte 12 de maig de 2012 a La Vanguardia llegim un article signat per la Mayte Rius "¿Son útiles los deberes?" La principal federació de pares francesa, convocà fa dos mesos una vaga de deures per considerar que són treballs forçosos fora de l'horari lectiu, sense cap utilitat demostrada i que en canvi, compliquen molt la vida dels pares i dels fills: conflictes, càstigs, falta de temps lliure,... aquest debat no és exclusiu d'aquest país. Fa anys que es qüestiona la conveniència aquí mateix a Espanya, d'emportar-se'n tasques escolars a casa i s'investiga al mateix temps la seva eficàcia en termes de rendiment escolar o d'aprenentatge.

Així, plantejada la qüestió, Ana Sacristán, professora del departament de Didáctica y Organización escolar de la UNED, assegura que no es poden suprimir els deures; tal i com funciona avui l'escola els deures són inevitables. A Espanya és una pràctica tant estesa que es considera normal i fins i tot exigible, perquè es vincula amb una educació de qualitat.

La Ceapa (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) assegurarà que els deures representen el fracàs del sistema educatiu. Altres col·lectius de

pares com la Cofapa (Confederación de Padres de Alumnos) i la Concapa (Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos y Padres de Familia), defensen la importància de les tasques escolars per a transmetre esforç i disciplina als nens.

Com podem veure, ni els mateixos experts es posen d'acord. D'altra banda, psicòlegs, pedagogs, mestres i altres especialistes en educació no són unànimes en si els deures són positius o perjudiquen més que beneficien.

Maria Jesús Comellas, professora de Didàctica i Organització Educativa a la Universitat Autònoma de Barcelona, defensa el dret de les criatures a no ser alumnes durant les vint-i-quatre hores.

Miquel Martínez, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i col·laborador de la Fundació Jaume Bofill, considera que sense els deures guanyaríem nivell educatiu i hi hauria menys problemes d'ansietat i de dèficit d'atenció en els nens i millorarien el clima i les relacions familiars.

Raquel-Amaya Martínez, professora de la Universidad de Oviedo especialitzada en educació familiar i relació escola-família, o Joan Doménech (2009), autor de *Elogio de una educación lenta*, creuen que els deures aporten bastant al desenvolupament acadèmic i personal dels nens i nenes perquè permeten reforçar aprenentatges realitzats a l'aula i ajuden a crear un hàbit de treball i d'estudi, a més a més de promoure l'autonomia i la implicació dels nens i nenes en el seu aprenentatge, i vincular els pares en el procés educatiu dels seus fills.

La catedràtica de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, subratlla que serveixin o no per a desenvolupar l'autonomia i agafar hàbits d'estudi, són un element de desigualtat i iniquitat, perquè les famílies amb menys recursos socioculturals no poden ajudar els seus fills amb les tasques escolars.

La majoria d'experts coincideix en què la clau està en **quants** i **què** deures. Eva Liesa Hernández, directora del Grau en Educació Infantil a Blanquerna-URL, assegura que els deures han d'ocupar poc temps per a què puguin els nens i nenes realitzar altres activitats, i han de ser personalitzats, adequats a les necessitats de cada alumne per a que no es converteixin en els deures dels pares, del cangur o del professor particular i deixin de tenir sentit. Sí que estem d'acord en què els nens han de tenir temps per a realitzar altres activitats que els ajudin a formar-se com persones i gaudir dels moments d'esbarjo, que tant necessiten després d'una jornada esgotadora. Molts nens i nenes

passen moltes hores fora de casa, des de què surten al matí i tornen a la tarda. Han fet una jornada laboral completa, s'entén que el nen necessita gaudir del temps que li queda lliure; però no per això ha de deixar de complir amb les tasques que li serviran per a assolir una sèrie de valors que ara semblen una mica passats de moda, com l'esforç o la voluntat, a banda de reforçar els aprenentatges assolits a l'escola.

Sí que és cert que els deures no s'han de convertir en els deures del cangur, però sí que també és cert que alguns nens i nenes necessiten d'aquell professor o professora particular per tal que l'ajudi a situar alguns conceptes o coneixement que per ell sol no pot assolir i que a l'aula amb el grup-classe tampoc és capaç de fer-ho perquè és més distret que un altre, li falta atenció, es dispersa,... i necessita l'ajuda d'algú que estigui per ell de manera més personalitzada per tal que l'ajudi a assolir aquells conceptes que tot sol no pot.

També és evident que els deures no es poden convertir en els deures dels pares, però no és menys patent que els pares que passen un temps dedicant-lo al seu fill en el moment de fer els deures, estableix uns vincles afectius que difícilment els establirà un pare o mare que no estigui amb el seu fill compartint aquell temps de dubtes, d'angoixa, d'ànims, de satisfacció. Perquè moltes vegades els deures són això, una lluita, però les lluites finalment donen satisfaccions a tots aquells que hi ha estat implicats i què millor que els pares per a què se sentin contents i satisfets de la feina ben feta amb el seu fill. Per això nosaltres entenem la importància de la implicació dels pares en les tasques escolars, d'una banda, com ja s'ha dit per a edificar i enfortir aquests vincles afectius amb els fills i, d'altra banda és positiu perquè els pares veuen que és el que sap el seu fill i què no sap; no s'han d'esperar als resultats de les notes del trimestre, per a veure quines són les dificultats o mancances del seu fill. Si esperem els resultats de final del trimestre per a saber com va el nostre fill, moltes vegades s'haurà arribat tard, ja no podrem arreglar res perquè el curs s'haurà acabat.

Raquel-Amaya Martínez, Dra. en Pedagogia, opina que el paper dels pares no ha de ser seure a fer els deures amb el seu fill ni explicar-li continguts, ni fer-los el pare o la mare, sinó que la tasca dels pares ha de ser crear un clima adequat per a que desenvolupi l'hàbit de fer-los, demostrar interès per les seves tasques i promoure que el nen assumeixi les seves responsabilitats, qüestions aquestes que no necessiten de molta formació acadèmica dels pares.

No va malament que els nens tinguin algunes tasques concretes que s'adquireixen repetint i practicant, així com llegir, realitzar càlcul o gramàtica. Coneixements que s'han

d'assolir en les primeres etapes de la seva escolarització i que si no s'assoleixen en les edats i cursos previstos, a mesura que anem avançant en dificultats acadèmiques, anirem trobant aquests buits que es produïren quan en el seu moment tots, pares, professors i alumnes no van fer l'esforç que es demanava.

Més endavant, quan siguin més grans, quan estiguin a Cicle Mitjà i Cicle Superior, ja es plantejaran altres tipus de tasques que els ajudin a vincular el que s'ensenya a classe amb la vida quotidiana, és a dir, deures que els ensenyi no de manera mecànica com quan eren més petits, en el Cicle Inicial, sinó de manera competencial, per tal que pugui aplicar per exemple el que se'ls ensenya a la classe de Matemàtiques que ho puguin fer servir per a resoldre un problema quotidià, així aprendrà a connectar l'escola amb la vida i els aprenentatges que realitzi seran aprenentatges significatius.

Hem de puntualitzar que els deures poden ser beneficiosos, una oportunitat perduda o molt negatiu depenent de la jornada escolar que tinguin els nens i les nenes, de l'edat, del tipus de deures que posin els mestres i del temps que ocupin. Per això, els deures han de tenir un objectiu o objectius molt clars, autonomia, hàbits d'estudi, reforç del que s'ha treballat a l'aula,... però el professor ha de tenir constància que l'alumne té les eines adequades per a poder-los portar a terme.

Així, els deures haurien (com hem dit abans) de ser breus i sobretot significatius per a l'alumne, que trobi sentit en allò que fa i en allò que aprèn. D'aquesta manera aconseguirem que l'alumne tingui ganes de fer els deures i no siguin per ell una tasca insalvable que suposi una inversió tan gran de temps que no pugui fer res més, jugar, fer esport, conversar, llegir el que els ve de gust, etc.

Uns deures que siguin creatius que contextualitzin el que aprenen en totes les matèries i lligar l'escola amb el seu món, per tal que tot el que fa l'alumne tant a casa com a l'escola tingui significat per a ell; si té significat, veu que aprèn, que allò que aprèn li serveix, tindrem nois i noies motivats, amb ganes de fer i d'estudiar i allunyar-nos així del tant temut i parlat fracàs escolar.

Per acabar, dir que és important implicar els pares per a què sàpiguen què és el que passa a l'escola, què és el que aprenen els seus fills i com ho aprenen. Per això per a nosaltres els deures són un aspecte important per a la formació no només curricular sinó també personal dels nens i nenes. Així conclouríem dient que:

- Els deures **reforcen els aprenentatges** que dia a dia amb esforç de mestres i ells mateixos, realitzen a l'aula.

- Els deures **creen hàbits d'estudi i de treball**. Quan abans arrelen en les persones els hàbits, més fàcil serà quan siguin grans d'assumir les responsabilitats.
- Els deures **ajuden a organitzar les habilitats intel·lectuals i emocionals**, adequant en cada cas les motivacions que a cadascú li porta a realitzar les tasques.
- Els deures **connecten els pares amb l'educació dels seus fills**. Es creen llaços afectius que fan que la relació amb els pares sigui més propera, guanyant seguretat i confiança davant les dificultats.
- Els deures **contextualitzen allò que han après a l'escola**, permeten relacionar allò que han après a l'escola amb la via quotidiana i poder posar en pràctica els coneixements o aprofundir en els mateixos, en funció de cada nen, és a dir, en funció dels interessos de cadascú.

La responsabilitat educativa es reparteix entre els pares (ambient familiar) i els educadors professionals (escola); de tota manera direm que els pares com a primers educadors han de comprendre, assimilar i aplicar tot allò que se'ls explica, tot allò que llegeixen, etc. Com si no comptessin amb cap ajuda externa, ja que ells, els pares, tenen suficient energia per a aconseguir tot allò que vulguin dels seus fills, ja que l'amor de pares és insubstituïble. Celso Costa autor de *Cartas a los nietos*⁶⁵ diu que poques coses són comunes en els homes, però hi ha una que sí ho és el desig dels pares de voler el millor per als fills.

Cada dia s'agafa amb més interès l'educació en l'àmbit familiar i en l'entorn ciutadà més proper al nen. Però d'acord amb Valls i Riñón (1998), hem de ressaltar la importància que tenen els pares en agafar la iniciativa per a que els fruits educatius siguin més i millors i al mateix temps aprofundir en les relacions entre pares i educadors.

Isaacs (2000) diu que el sentit comú mostrarà que amb els nens petits farà falta indicar unes normes, farà falta l'avaluació dels pares per saber si ho ha fet bé o malament (el treball, els deures). Quan el fill tingui capacitat de raonament suficient per a plantejar-se els seus propis criteris, el paper dels pares serà més el de fer-lo reflexionar que el de donar-li una informació completa.

Ser laboriós, ser treballador suposa:

- Conèixer els criteris d'un treball ben fet.

⁶⁵ Treball inèdit (1989).

- Comptar amb els motius suficients per a esforçar-se.
- Tenir desenvolupades una sèrie de capacitats per a fer bé cada activitat concreta.

I tot això, no només en el que fa referència als estudis dels fills, sinó també en referència a altres deures que tenen a la llar o en relació als amics o a la societat en general.

Després de tot l'exposat, només una última reflexió. Si davant els deures són els pares els que ajuden a fer-los cada dia i a qualsevol edat, per tal d'evitar que els nens quedin malament davant dels professors o dels companys o pateixin per no portar-los ben fets, si és així, aquests nens i nenes creixeran alimentant la idea que per ells sols, sense els seus pares, no són capaços de fer res, insegurs de sí mateixos i de les seves pròpies capacitats.

Els deures:

- Reforcen els aprenentatges.
- Creen hàbits d'estudi i de treball.
- Ajuden a organitzar les habilitats intel·lectuals i emocionals.
- Connecten els pares amb l'educació dels seus fills.
- Contextualitzen allò que han après a l'escola.

- A la qüestió “**Què fan quan s’assabenten que l’aprofitament escolar del seu fill-a és bo?**” (Pregunta 14 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Le premio	10%	10%
Le felicito	52.5%	60%
Le animo para que siga superándose	82.5%	80%
Le exijo todavía más	5%	6.7%
Nada	0%	0%

També hem de repetir el mateix que en les anteriors qüestions, els pares han marcat en alguns casos diverses opcions perquè els percentatges tampoc quadren, tot i que només demanàvem que n’assenyalessin una.

No hi ha diferències significatives entre l’actitud dels pares dels nens i de les nenes davant del rendiment escolar dels seus fills-es. Tot i que la resposta majoritària ha estat “*Le animo para que siga superándose*”. És la resposta que més ens agrada que hagin donat els pares, ja que és molt important per als fills que els pares els animin i els motivin, quan s’assabenten que els resultats escolars dels seus fills són bons. Nosaltres afegiríem que encara que els resultats no fossin tan bons com ells esperaven, també és important que els pares animin i motivin a seguir endavant. Es pot donar el cas que no sempre els resultats són els que esperem, però si darrera dels resultats hi ha hagut un treball i un esforç, és important que els pares els ho reconguin.

Tot i que es demanava només una resposta, la majoria dels pares de les alumnes de Pineda que n’ha marcat més d’una $[(10\%+52.5\%+82.5\%+5\%) = 150\% - 100\% =]$ 50% han respost “*Le felicito*” i “*Le animo para que siga superándose*” simultàniament. El mateix han fet el $[(10\%+60\%+80\%+6.7\%) = 156.7\% - 100\% =]$ 56.7% dels pares de Xaloc que han marcat més d’una opció.

Els pares valoren més felicitar i animar els seus fills davant dels èxits escolars i no tant premiar-los, entenent el premi com alguna cosa material, tot i que algunes respostes també engloben aquesta opció.

Per a nosaltres, són significatius aquests resultats ja que ens demostren que els pares animen i motiven els seus fills davant del bon rendiment escolar per a que continuï superant-se en el seu dia a dia. És de destacar que els nens i les nenes han d'aconseguir un bon rendiment escolar, no pel premi material que puguin obtenir (motivació extrínseca), sinó pel gust i pel plaer de fer les coses per ells mateixos i ben fetes (motivació intrínseca).

Totes les persones, tenen necessitat o desig d'una valoració generalment alta de sí mateixos. Tal i com diu Maslow (1991), tenen necessitat de l'estima dels altres. La satisfacció de la necessitat d'autoestima condueix a sentiments de confiança, vàlua, força, capacitat,... de ser útil i necessari en el món.

Si a un nen o nena, l'animem, el felicitem, estem en la línia de formar una persona que se sentirà útil i necessària en un futur per a la societat, ja que se n'adona que allò que està fent és un motiu de satisfacció per a ella mateixa i per als altres, en aquest cas els pares que són ara mateix les persones més properes que té; les que li donen la seguretat i la confiança que moltes vegades els fa falta. Estem parlant d'unes edats, en les que es passen per períodes de desequilibris emocionals i necessiten d'aquelles persones que més estimen, l'ajuda i el suport.

Pares i també professors han d'elogiar més l'esforç i no tant els dots intel·lectuals que tenen els seus fills o filles, ja que si elogiem l'esforç provocarem estímuls positius; si elogiem només els dots intel·lectuals provocarem en molts casos vanitat. Aquells alumnes que s'han d'esforçar poc per a superar aquestes primeres etapes d'estudiants, els mancaran després hàbits de treball i capacitat de sacrifici.

Segons Garrido Genovés (2010), els pares que donen importància a l'aprenentatge reaccionen de la següent manera:

- Destaquen el treball i l'esforç.
- Davant el fracàs animen i destaquen la importància de treballar el millor possible. Els bons resultats arribaran si no es desanimen.
- Ajuden a desenvolupar estratègies que millorin els aprenentatges.

- A la pregunta, “**Com reaccionen quan s’assabenten que l’aprofitament escolar del seu fill-a es baix?**” (Pregunta 15 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Le castigo	10.3%	5.2%
Le riño	23.1%	24.1%
Le aconsejo y animo para que se supere	74.4%	75.9%
Estudio con él-ella	33.3%	31%
Nada	2.6%	0%

Aquí també s’ha de dir que els pares han marcat en alguns casos diverses opcions perquè els percentatges no quadren, tot i que també s’havia especificat que només en marquessin una.

Important assenyalar i remarcar el fet de què és majoritària l’actitud tant dels pares de Pineda com de Xaloc, **d’aconsellar** i **animar** el nen o la nena per a què es superi. Com ja hem comentat abans, és fonamental animar-los quan l’aprofitament escolar no ha estat tan bo com els pares haurien desitjat.

Els pares que han marcat més d’una opció són de destacar les següents: “*Le aconsejo y le animo para que se supere*” i “*Estudio con él-lla*”, seguit de “*Le riño*” i “*Le aconsejo y le animo para que se supere*”.

En relació al poc aprofitament escolar, veiem que els pares de les alumnes castiguen més (10.3%) que els pares dels nois (5.2%). En la taula anterior hem vist que els pares de Pineda i de Xaloc premiaven percentualment parlant, igual; en canvi en aquesta taula veiem que els pares de Xaloc castiguen menys que els pares de les nenes. Això, ens porta a pensar que és probable que a les noies se’ls exigeixi més que als nois.

Com acabem de veure, tot i que la majoria de les respostes estan en la línia d’aconsellar i animar, d’altres també castiguen i renyen els seus fills quan el rendiment escolar es baix o no és com els pares desitjarien que fos. Els càstigs més freqüents que imparteixen els

pares, són deixar-los sense fer alguna cosa que els agrada, deixar-los sense mirar la tele, sense jugar a les màquines, deixar-los sense anar a algun lloc. El que està clar és que els càstigs no han d'humiliar les criatures, ni han de ser desproporcionats. El nen o la nena ha de veure i entendre que si en algun moment com a pares s'ha arribat al càstig és perquè l'estimem i volem que aprengui d'aquella situació; el mateix pot servir en el cas dels professors que castiguen un infant. El que es busca és que el fill reflexioni sobre el que no està fent bé. D'altra banda, ha de conèixer el per què del càstig, així podrà entendre quines són les conseqüències d'allò que ha deixat de fer. De tota manera, tampoc no es pot caure en situacions de confrontacions diàries, no és bo ni per a la salut mental dels pares ni dels fills. S'ha d'arribar a un bon enteniment a través del consell, animar, en definitiva a través de l'afectivitat. Treurem més bons resultats per bé que per mal, ja que a més a més tenim la sort que en aquestes edats en les què els nens i les nenes no estan encara en plena adolescència són molt emmotllables i encara en fan cas del que diu el pare o la mare. S'ha de donar la volta a les coses si volem portar els fills al nostre terreny a través, com s'ha dit abans de l'afectivitat: un somriure, una abraçada,... A les coses els hem de donar la importància que realment tenen. Potser abans de castigar o renyar, ens haurem de preguntar per què aquell fill o filla té un rendiment escolar baix.

Moltes vegades les males notes d'un fill o d'una filla, treuen de polleguera més d'un pare. Fuentes Mendiola diu dels pares que "sufren en carne viva los fracasos de sus hijos" (2002: 200). Però com acabem de dir a les coses se'ls ha de donar la importància que tenen i en aquests casos també, no hem de sobredimensionar els suspensos. És qüestió de reflexionar i d'assumir-los. Reflexionar el per què d'aquests suspensos; a vegades són indicatius de la mandra i del baix rendiment, a la falta de voluntat o la falta d'interès per l'assignatura o assignatures; sense descartar per altra banda una possible limitació. Una vegada fetes les reflexions, hem d'assumir tots plegats la realitat sense fer-ne una tragèdia, anant a l'arrel del problema, detectar què és el que està passant. No ens hem de deixar portar per la ira però tampoc caure en el conformisme, sinó buscar solucions. Si que és veritat què els fills la majoria de les vegades són els culpables de les seves males notes, ja que cadascú és responsable d'allò que fa o deixa de fer; però també els pares a vegades per pasivitat, col·laboren directament o indirectament en els mals resultats dels fills. Què volem dir amb això? Si un pare només es preocupa del seu fill o de la seva filla en temps d'exàmens, no parlen amb ells, no els pregunten quina assignatura els agrada més, en quina o quines tenen dificultats, aquests pares d'alguna manera són els causants del fracàs escolar dels seus fills. I això és així per què no els han dedicat prou temps al llarg del curs, per què no han anat a parlar amb el seu tutor o tutora, o per què tenen una i mil excuses per no estar pendents dels estudis dels seus fills.

Per a que rendeixin en els estudis se'ls ha d'ajudar a ser disciplinats, aprofitar el temps, posar-se metes concretes. Per a aconseguir el que volem, bones notes, èxit, hi ha d'haver exigència, Fuentes Mendiola (2002) ho concreta amb els següents punts:

- Interès per l'estudi i capacitat de concentració.
- Un marc adequat d'estudi que garanteixi el seu rendiment intel·lectual.
- Esperit de sacrifici, que exigeix prescindir d'activitats secundàries.
- Disciplinar la voluntat.
- Puntualitat per començar i acabar l'estudi.
- Reduir el temps dedicat a la televisió, a Internet, als videojocs.

No hem d'esperar el mes de juny quan els suspensos són ja un fet. És millor interessar-se per ells des del començament de curs amb serenitat i sense presses. Si s'ajuda i estimula els fills, ells mateixos se sentiran impulsats a agafar-se seriosament els estudis, amb il·lusió i optimisme.

Els pares que reconeixen l'esforç que fa el nen en un treball escolar i li diuen, serà molt probable que s'esforci també en una altra tasca. Si els pares estan contents del treball ben fet del nen l'estan motivant per a què torni a repetir-ho en posteriors feines. En aquest procés s'anirà formant una opinió de sí mateix d'estudiant responsable que s'esforça davant les tasques escolars. Aquesta imatge positiva que el nen es va creant afecta també en l'actitud que tindrà cap a l'escola. És important donar importància a les qualitats positives que té el nen, més que a les negatives.

Quan els pares castiguen i renyen els fills, el més freqüent és deixar-los sense fer alguna cosa (mirar la tele, no jugar a la *Play Station*, la *Nintendo*, la *Wii*,...), castigar-lo a la seva habitació, o no deixar-lo anar a algun lloc. No entrarem aquí a valorar els aspectes positius o negatius dels càstigs, si un càstig ensenya i fa rectificar les actitud dels fills o no, ja que no és pròpiament el tema del nostre estudi, però sí que en farem un apunt.

- El càstig ha de ser vist com a tal per al fill i ha d'entendre perquè se l'ha castigat.
- Li hem de dir perquè el castiguem, que ho entengui l'ajudarà a millorar.
- S'han d'escollir els càstigs amb prudència per a què donin els resultats que busquem.
- Un càstig absurd, desproporcionat o vist injust pot provocar sentiments d'aversion o ressentiment.
- Si s'ha posat, s'ha de fer complir, que no es compleixi pot produir l'efecte contrari.

- Buscar càstigs relacionats amb la conducta que es desitja millorar.
- S'han d'utilitzar com a mesures temporals, una vegada que s'ha aconseguit canviar d'actitud o de conducta, ja no té sentit que s'allargui el càstig.

Els càstigs, ni tampoc els premis, no són dolents per si mateixos, tot dependrà de la manera en què s'utilitzin. Hi ha premis que agraden a tothom: l'atenció, l'estima, l'afecte,... en definitiva que els facin cas i que es preocupin per les seves coses.

En definitiva el que es vol aconseguir tant si es parla de premis com de càstigs, és que el nen i la nena realitzi aquelles tasques, per la satisfacció que porta el realitzar-les.

Així, més aviat proposaríem parlar de reforços positius no pas de càstigs quan vulguem fomentar una bona actitud davant dels estudis dels nens. La recompensa que més valoren els nens és l'afecte i l'atenció dels pares.

Per tancar aquest apartat, ens agradaria relatar un petit conte tret del llibre *Cuentos del Marruecos español*. El títol del conte és *Yehá educador*⁶⁶, diu així:

Yehá entregó a su hija un cántaro para que fuese a la fuente y lo llenase de agua; luego le dio un bofetón, diciéndole:

- Ten cuidado, no vayas a romperlo.

Los que vieron llorar a la muchacha, se acercaron al chej para decirle:

- ¿Es posible que le pegues sin motivo a esa tierna criatura?

Yehá respondió:

- Yo quiero que conozca de antemano cuál es el castigo de quien rompe una jarra y así ya va prevenida. Si no lo hiciera así, ¿de que serviría el castigo después de rota la jarra?

⁶⁶ *Cuentos del Marruecos español*, Clan Editorial, Madrid 1998 De la revista *Mauritania*, núm. 135, Tánger, febrero de 1939.

- A la qüestió, **“Quins són els seus sentiments davant l’actual rendiment escolar del seu fill-a? (molt satisfets, satisfets, normal, poc satisfets, gens satisfets)”** (Pregunta 16 del qüestionari).

En aquesta pregunta els pares sí que han contestat el que se’ls demanava, només una opció de les cinc que se’ls presentaven. No hi ha diferències significatives entre Pineda i Xaloc. Aproximadament el 50% dels entrevistats escullen la resposta *“Satisfechos”*. Això ens indica que els pares en general estan contents amb els resultats dels seus fills i filles i, així ha de ser; els pares han d’estar contents i orgullosos dels seus fills i filles si aquests donen tot el que poden donar, cadascú en relació a les seves possibilitats.

Si és important acceptar els fills tal com són, és especialment necessari quan es tracta de valorar-ne el rendiment escolar. Els pares han d’acceptar les possibilitats dels seus fills, és a dir, si els pares accepten i entenen fins on poden arribar els seus fills, ja l’estan ajudant. Quan es posa un llistó massa alt, a una mida que ells no poden arribar o se’ls manifesta el disgust pels resultat obtingut, l’únic que fem és ajudar-lo, però a enfonsar-se. Això no ha de significar que s’accepta la manca de treball o la deixadesa davant els deures, l’estudi o les feines en general, el que s’ha d’acceptar i entendre són les possibilitats de cada fill-a.

- Davant la qüestió, **“Si pensen que rendeix per sota de les seves possibilitats, a què creuen que es pot deure?”** (Pregunta 17 del qüestionari).

En respondre els pares a aquesta qüestió hem de dir què han marcat en alguns casos diverses opcions i així veiem què els percentatges no quadren. Al contrari què en les qüestions anteriors, s’especificava als pares que n’assenyelessin només una de les opcions, aquí sí que s’ha d’apuntar què a l’enquesta es deia que podien assenyalar més d’una opció. També aquí com en anteriors respostes hem realitzat una taula per tal que es pugui fer una millor lectura.

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
A la falta de motivación	35.1%	26.8%
A la falta de autoestima	16.2%	16.1%
A la falta de trabajo personal	37.8%	48.2%
Otros	7.5% NS/NC 2.5% per cada un: - A la vida familiar - Utilitza molt de temps - Es gandul - Hàbits - Fa el que li demanen - No se n'assabenta bé - Retràs auditiu - Rendeix sempre	6.7% NS/NC 1.7% per cada un: - Conformisme - Despistat - Falta d'atenció a classe - Falta de concentració - Falta de seguretat - L'he descuidat - Ho he d'esbrinar - No podem contestar - Problemes familiars - Es conforma - Separació de pares - TDA - TDAH - Gandul i falta de pare 3.3% Falta d'esforç

En cap de les respostes hi ha diferències significatives entre Pineda i Xaloc. Sí destaquem què el què més ens crida l'atenció és que els pares de les alumnes contesten en un percentatge superior (35.1% front el 26.8%) que la falta de rendiment és per causa de la falta de motivació. Podem entendre que és per falta de motivació per part de la tutora ja que no en tenen una percepció massa positiva de la mateixa, tal i com es veura més endavant.

Si a Pin un $(35.1\% + 16.2\% + 37.8\%) = 89.1\%$ dels pares han respost una de les tres opcions. I un 27.5% han marcat la opció "Otros", això ens porta a: $89.1\% + 27.5\% = 116.6\%$; amb el que $116.6\% - 100\% = 16.6\%$ dels pares que han marcat la opció "Otros" ja havien respost una de les tres respostes predeterminades. Han volgut matisar la seva resposta predeterminada especificant i concretant.

Si a Xal un $(26.8\% + 16.1\% + 48.2\%) = 91.1\%$ dels pares han respost una de les tres opcions. I un 33.8% han marcat la opció "Otros", això ens porta a: $91.1\% + 33.8\% = 124.9\%$; amb el que $124.9\% - 100\% = 24.9\%$ dels pares que han

marcat la opció “*Otros*” ja havien respost una de les tres respostes predeterminades. Han volgut matisar la seva resposta predeterminada especificant i concretant més.

Als pares en general, els costa molt acceptar que són els fills els que no treballen perquè no volen o no en tenen ganes, sempre és més fàcil pensar que són els professors els que no motiven prou els alumnes. És més fàcil buscar i trobar culpables fora d'un mateix que assumir les meves mancances. Per això que no és sempre lícit dir què és el professor o la professora el culpable de què el fill o filla no obtingui els resultats esperats i dessitjats per mí com a pare. S'ha d'apuntar que els pares i mares no han d'esperar que les relacions amb els professors o tutors siguin sempre les ideals; ja que al llarg de tota la seva escolarització tindran diferents mestres de tarannàs molt diversos. Cadascú té una manera de fer diferent i no sempre els pares trobaran a aquell professor ideal per al seu fill i que el sàpiga motivar.

A partir d'aquí podem dir que és profitós per als nens i nenes, que al llarg de les diferents etapes escolars, es trobi amb mestres diferents i que tinguin formes d'actuar també diferents. Aquesta diversitat que ja es va trobant al llarg de la Primària, facilitarà que es vagi adaptant per a la vida adulta.

Destaca amb un percentatge bastant elevat tant a Pineda com a Xaloc, que si rendeix per sota de les seves possibilitats, els pares confirmen que es deu a la falta de treball personal, no perquè no siguin capaços sinó perquè falta estudi i dedicació. En cap cas els pares quan assenyalen “*Otros*” veiem que sigui per falta de capacitats, més aviat els justifiquen dient que és per problemes familiars, com per exemple separació dels pares o que descuiden el nen. Aquestes puntualitzacions que fan els pares, ens venen a demostrar com els problemes en el sí de la família afecten el rendiment dels nens. És important viure en una llar on hi hagi un bon ambient, on el pare i la mare estiguin pendents dels seus fills. Malauradament vivim en una societat on les separacions dels pares són un fet, no podem tancar els ulls davant d'aquestes situacions. A l'escola ens trobem cada dia amb nens i nenes que venen de famílies desestructurades, i això no facilita el treball, ni la concentració, ni l'interès pels estudis. Un nen el que primer ha de tenir cobert, tal i com diu Maslow (1991) i ja n'hem parlat àmpliament, són les necessitats afectives, si aquestes no estan cobertes difícilment li podrem demanar que desenvolupi noves necessitats. És a dir, arribar a ser tot el que un és capaç d'arribar a ser.

Els fills han d'arribar a comprendre que per a fer qualsevol cosa seriosa en la vida, s'ha de treballar i aprendre molt. Els nens que s'esforcen poc, faran el mateix d'adults. Són

nens que sempre argumenten excuses (Urra, 2009). El treball educa el caràcter, ja que ensenya a dominar-se.

Un fill ha d'aprendre a encaixar també les derrotes i les frustracions, tot no surt com un espera sempre, però això sí acompanyat dels pares que són els que li han de servir de pilar quan el nen o la nena està enfonsat.

Les millors escoles, els millors mestres, els millors llibres, les millors tècniques d'estudi fracassen si l'estudiant no troba la suficient motivació per a concentrar el seu esforç en aprendre i estudiar. Rosa Serrate (2008) diu que la falta de capacitat per a motivar-se és la causa de molts fracassos escolars. Identificar les causes de la **falta de motivació** és fonamental i per a això hi ha d'haver una total col·laboració entre pares i professors que permeti identificar les causes que hi ha al darrera de la falta de motivació o concentració i que fan que els resultats acadèmics no siguin els que els mestres i sobre tots els pares desitgen. És important que es parli amb el nen-a cada dia, que vegi que els pares s'interessen per allò què fa, pel què ha passat a l'escola. És fonamental que els pares mostrin i transmetin interès per allò que importa al nen-a. Els pares pensen que els estudis i a més avui dia, són importants per al futur dels seus fills, doncs la seqüència lògica és que els pares s'interessin per allò que estudia i aprèn.

Una altra de les causes és la **falta d'autoestima**, un nen-a sense autoestima no sap el potencial que té per a afrontar les diferents dificultats, no confia en ell/ella mateixa, té por a enfrontar-se al dia a dia i se sent incapaç de resoldre els reptes que l'escola li planteja; aquestes nens i nenes mancats d'autoestima, no estan motivats amb l'estudi ja que aquest no presenta per a ells cap repte ni objectiu clar.

Tots els nens i nenes poden ser persones amb autoestima; si no és així necessiten de les persones que estimen per a conèixer-se millor i saber quin és el lloc que ocupa en el món, conèixer les seves capacitats i potencialitats i també les limitacions. Ha d'aprendre a tenir confiança en ell mateix per a poder fer front i abordar dia a dia tot aquelles dificultats que se li presentin. D'aquesta manera podrà actuar amb responsabilitat davant dels actes i les conseqüències que se'n derivaran dels mateixos, afrontant-les i assumint-les.

Aquí com sempre, donem molta importància al paper que juga la família, la relació que estableix l'alumne amb els membres del seu nucli familiar, ja que la família és el context més important que permet al nen desenvolupar la seva autoestima.

Per a tenir èxit a l'escola, un dels factors més importants és l'autoestima; si té una autoestima alta se sent motivat i té interès, si no és així, en molts casos deixa de tenir

interès per l'escola i les tasques escolars i volca tota la seva energia a buscar relacions amb els altres, moltes vegades en els què per ells són els amics. Si un nen té confiança en sí mateix, creu en les seves pròpies capacitats i se sent motivat per a estudiar.

Un nen sempre ha de ser optimista, en aquestes edats més, té tota la vida pel davant, ha de ser i sentir-se feliç. Un nen optimista, estarà motivat, tindrà expectatives. Les persones optimistes tenen recursos per a superar els possibles fracassos i són capaços d'aconseguir èxits en properes oportunitats que se'ls presentin. Són capaços de posar-se metes i utilitzar fórmules positives "jo puc fer tal cosa".

El més important de tot és saber que un nen és capaç de millorar ja que en aquestes edats, en la majoria dels casos els satisfà agradar els adults, mestres i/o pares, ja que per a ells són les persones més importants; d'altra banda també li agrada ser admirat pels seus companys.

Les persones i en aquest cas els alumnes, si es caracteritzen per ser treballadors i constants, tindrem assegurat l'èxit escolar.

D'altres pares, contesten en percentatges bastant elevats que la **falta de treball personal** és la causa de què els seus fills-es rendeixen per sota de les seves possibilitats. Però el treball personal és el què portarà a l'alumne a assolir els èxits. Els pares i professors poden fer moltes coses pels fills/alumnes però hi ha una que ni un bon pare ni un bon professor pot fer pel nen i és estudiar per ell.

Els pares han d'ensenyar a treballar els seus fills, ja que en principi necessita la seva ajuda; una ajuda que resolgui les dificultats, que l'orienti en el treball i donar pautes per a que ell mateix vagi resolent les dificultats. L'estudi moltes vegades s'ha convertit no en una cosa agradable, si estudio aprenc; sinó en alguna cosa per ells desagradable ja que no li troben cap sentit. L'esforç i les ganes les han de posar ells. Els pares ajudaran en un bon ambient familiar, un bon ambient general de treball i importantíssim un bon ambient afectiu. Un bon ambient afavorirà el treball i en definitiva el rendiment serà òptim.

- A la pregunta, "**Si pensen que rendeix al màxim, a què creuen què es deu?**" (Pregunta 18 del qüestionari).

Els pares han marcat en alguns casos diverses opcions i com es pot veure els percentatges no quadren; però sí que s'indicava que en podia assenyalar més d'una; per aquest motiu igual que en casos anteriors hem realitzat una taula.

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Está muy motivado-a	38.2%	26.5%
Sabe que puede y lo hace	38.2%	44.9%
Es muy trabajador-a	38.2%	22.4%
No le gusta quedar mal delante de sus compañeros-as	0%	10.2%
Es muy responsable en sus obligaciones	73.5%	34.7%
No le gusta defraudar a los padres o profesores	32.4%	28.6%
Otros	15% NS/NC 2.5% - Sap que pagar l'escola costa	18.3% NS/NC 1.7% per cada un: - Motivar-lo positivament - No podem contestar - No rendeix al màxim - No rendeix suficient

El que destacaríem aquí és que els pares de les alumnes pensen que el rendiment es deu a que están **motivades**, són **treballadores** i que són molt **responsables en les seves obligacions**. Aquests tres aspectes són els que destaquen en diferència per sobre de les respostes dels pares dels alumnes de Xaloc.

És curiós veure aquestes respostes ja que els pares contesten que les nenes estan **motivades**. Tal i com hem vist anteriorment, no están motivades per les professores (donada l'opinió que tenen d'elles). Aquesta motivació és una motivació que neix d'ells mateixes. Els pares i els mateixos alumnes han de comptar que hi haurà cursos que el tutor m'agradarà o no m'agradarà tant. Hi ha pares i alumnes que per sistema no els agrada mai el tutor o tutora del fill o filla. D'altres que sempre están contents amb el tutor. Com sempre i arreu la vida és molt rica i variada i no sempre tothom agrada a tothom. I amb això s'hi ha de comptar. Cada vegada, a mesura que els fills es van fent grans, els pares i els

mateixos alumnes són més crítics amb els professors i professores dels seus fills i filles.

Els pares de les nenes creuen en un 12.2% més, que són més **treballadores** que els pares dels nens. Per estudiar, cal esforç i constància, voluntat i també motivació i per descomptat treball.

Un 10.2% dels pares dels nens (front el 0% de les nenes) afirmen que els seus fills rendeixen al màxim degut a que **no els agrada quedar malament** davant dels companys, pot ser degut a que els nens són més competitius que les nenes. En canvi els pares de les alumnes de Pineda no donen cap importància al fet que puguin quedar malament davant les seves companyes. Hem de dir que el grup de nens o nenes exerceix una certa pressió, i hi ha alumnes que tenen por a fer el ridícul, treure una mala nota en un examen o rebre una reprimenda o càstig per part del professor.

Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* pel que fa al què en pensen els pares de les nenes sobre la seva **responsabilitat** davant de les obligacions. Un 38.8% més dels pares de Pineda que de Xaloc pensen que les nenes són molt responsables en les seves obligacions. Ja ho hem dit, estudiar requereix un esforç i un treball; els estudiants tenen responsabilitats, estan sotmesos a la pressió de pares, professors, i també de les notes, els treballs. Està molt bé que l'estudiant sigui responsable i així ho vegin els pares; no és fàcil per a un nen o nena d'aquestes edats, apagar el televisor, deixar de xerrar pel facebook amb els amics, deixar de banda la maquineta de torn,... per a posar-se a fer els deures, les feines diàries i complir amb les seves obligacions. El nen i la nena, ha de descobrir per ell mateix o amb l'ajuda dels pares, mestres o de la societat que hi ha moments per a tot: per a la diversió, per passar-ho bé,... però la idea principal no és transmetre als fills o als alumnes que aquest és l'objectiu que es persegueix. Se'ls ha d'educar a ser responsables des de petits, en les petites coses de cada dia, a assumir responsabilitats i obligacions dins la llar, el nucli familiar serà el lloc adequat on el nen i la nena aprenguin a ser responsables i a sentir-se útils. Si això s'aconsegueix quan són petits, tindrà molt de guanyat per a quan sigui més gran poder assumir responsabilitats més grans.

Els pares que han marcat diverses opcions en la seva majoria ho han fet marcat perquè "*Es muy trabajador-a*" i "*Es muy responsable en sus obligaciones*".

Això ens indica que els pares confien molt en les possibilitats dels seus fills i tenen unes expectatives molt altes envers les nenes. Això és molt positiu ja que és important que els pares creguin en les possibilitats de les seves filles. Relacionant aquesta resposta amb l'obtinguda a la pregunta número 3 majoritàriament s'espera dels fills a *Pin* i a *Xal* que obtinguin un Grau o Llicenciatura (*Pin* 55%, *Xal* 52.5%) i en menor proporció un Postgrau o Doctorat (*Pin* 35%, *Xal* 25.4%). Encara que en global aquestes són les expectatives de futur dels pares envers els seus fills crida l'atenció el fet de que un 10% dels pares dels alumnes de *Pin* creuen que els seus fills arribaran a Cicles Formatius o Batxillerat contràriament al 22.1% dels pares de *Xal* que creuen que els seus fills arribaran a aquest nivell. Potser per aquest motiu (els pares de *Pin* creuen que les seves filles són més responsables i treballadores) creuen que les seves filles arribaran a un nivell d'estudis superior.

Tal i com es pot comprovar en la taula anterior, els pares donen molta importància a què els fills i filles siguin responsables, treballadors, estiguin motivats,... tot allò que facin en aquesta etapa escolar, marcarà el seu devenir en el futur. Nosaltres també pensem que un nen-a què en aquesta etapa de formació escolar, esdevingui treballador, responsable, aprengui el que és l'esforç, el sacrifici, la feina ben feta, la satisfacció que dóna el treball realitzat, etc. tindrà molt de guanyat quan en etapes posteriors i sobre tot en la seva vida laboral futura; quan entengui que això que ha après ara és el que li servirà el dia de demà quan s'enfronti amb la realitat laboral. No aconseguirem un bon professional simplement perquè ha estudiat una bona carrera, perquè ha realitzat tal o qual carrera en una universitat de prestigi, perquè té unes qualitats molt bones per a realitzar aquella tasca concreta. Junt amb tot això, cal que les persones, els nens en aquest cas, aprenguin a treballar ja des de la infantesa, d'una manera progressiva d'acord a la seva edat i a les seves capacitats; s'aprèn a treballar en diversitat de situacions i circumstàncies, amb situacions que provoquin experiències significatives per a aquelles persones que les realitzen. Aquest aprenentatge, es promou i es porta a terme en els centres educatius als que assisteixen els nens i nenes, però es promou també en el sí de la família; els pares han de proporcionar un clima de treball que influeixi adequadament en les actituds dels fills, com hem dit abans d'acord amb la seva edat i les seves capacitats. Tal i com diu Castillo (1999), l'educació "cobra pleno sentido en la etapa adolescente", però si aquesta educació no ha començat abans, ja arribem tard.

Si a més a més tal i com responen els pares, consideren que la família és un factor important per a un bon rendiment escolar, estem convençuts de tot el que diem: són els

pares els primers que han d'educar per al treball els seus fills, en les primeres etapes de la vida, a través de la realització d'encàrrecs que siguin capaços de fer-lo cada vegada millor.

És important que els pares vegin l'estudi com un treball i que es preocupin no només de les notes que els nen o la nena porta al final de cada trimestre, sinó també és important que els pares es preocupin de com el nen o la nena realitza aquell treball. Nosaltres pensem que són els propis pares els que han de donar pistes i pautes, ja que com acabem de dir més amunt, els aprenentatges es promouen en el sí de la família. I encara diríem més. És lògic que els primers aprenentatges es realitzin a la llar ja que és en la família, el primer lloc on el nen té contacte amb gent adulta. El microsistema⁶⁷ família és el nivell més immediat on es posa en contacte el nen del moment del naixement.

Una de les actituds que determinarà la conducta dels nens serà la confiança, quan aquests nens i nenes experimentin l'autenticitat i la constància d'aquesta mateixa actitud per part dels pares i educadors. La confiança troba el seu propi lloc en la relació interpersonal educativa. Pares i educadors professionals pretenen una formació de valors, de dimensions afectives i de maneres de comportament, que el nen o la nena anirà assumint lliurement com a criteris propis. La confiança porta a atorgar llibertat i porta a saber que l'altre és capaç de resoldre amb responsabilitat personal els problemes que se li plantegin.

La disciplina s'entén com el sistema de normes amb el que s'ha de regular la conducta per a aconseguir la formació d'uns criteris i regles que són acceptats com bons. Té com a funció dotar als fills de les característiques de comportament que li seran útils per a una bona integració en la família primer i en la societat després. Però a més a més la finalitat de la disciplina serà aconseguir la interiorització, la conceptualització a nivell operatiu, dels valors que han de regir el comportament madur. Per aquesta raó la disciplina té un paper de primer ordre en la formació moral com a mitjà, no com a fi en sí mateixa.

⁶⁷ Bronfenbrenner (1978), del que ja n'hem parlat en el punt 18.1, proposà una perspectiva ecològica (Teoria Ecològica), del desenvolupament de la conducta humana. Aquesta perspectiva concep l'ambient ecològic com un conjunt d'estructures seriadades i estructurades en diferents nivells, on cadascun d'aquest nivells conté l'altre. Bronfenbrenner denomina aquests nivells: microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. El microsistema constitueix el nivell més immediat en el que es desenvolupa l'individu, normalment la família; el mesosistema compren les interrelacions de dos o més entorns en els que la persona en desenvolupament participa activament; l'exosistema l'integren contextos més amplis que no inclouen la persona com subjecte actiu, finalment el macrosistema el configuren la cultura i subcultura en la que es mou l'individu. Bronfenbrenner, argumenta que la capacitat de formació d'un sistema depèn de l'existència de les interconnexions socials entre aquest sistema i altres. Tots els nivells del sistema ecològic proposat depenen uns dels altres i, per tant es requereix una participació conjunta dels diferents contextos i d'una comunicació entre ells.

Bàsicament es dirigeix a l'educació de la voluntat del subjecte. A més a més, de la disciplina podem dir:

- És exigència del procés de socialització, que es realitza principalment en el sí de la família, sense ella es produeix un desconcert pel desconeixement de les normes que regeixen la societat.
- S'imposa per la maduresa normal de la personalitat, com a mecanisme de control de sí mateix.
- La interiorització de valors i normes de conducta moral seria dificultosa si no es comptés amb l'ajuda que dóna la disciplina.
- La disciplina, comporta seguretat emocional perquè ofereix un contrapunt referencial a la conducta.

Ara bé, la confiança delimita una manera de concebre la finalitat de la disciplina. Es veu com un mitjà per a ajudar a la llibertat més que com l'exigència de mantenir un ordre a la família o a l'escola. Per això s'encamina sempre a formar les condicions en les què es pugui desenvolupar el control d'un mateix.

Aquí assenyalem que convé ensenyar a pares i educadors que s'han d'evitar les actituds que són contràries a la confiança. Una manera d'inculcar en els nens l'actitud de confiança és el treball en equip, a través del qual aprenen a ajuntar la pròpia responsabilitat, en la tasca encomanada, amb la confiança posada en la col·laboració rebuda dels altres.

La confiança troba la influència disciplinària més forta en el reforç de la conducta del nen. Per això, la implicació personal, l'ordenació de metes de sentit, la lloança, la visió equilibrada dels aspectes negatius del seu comportament, són les armes que utilitza més sovint. El reforç de la implicació personal del nen en les tasques que realitza es pot aconseguir si el professor ressalta els aspectes positius. D'aquesta manera allò més insignificant pot arribar a adquirir un sentit precís en la seva ment.

Una altra manifestació de confiança és el reforç aconseguit per la lloança en iniciar una tasca, una lloança que respongui sempre a la veritat i sempre amb mesura. Així els nens troben un al·licient que fomenti la confiança en ells mateixos en el moment d'afrontar una nova responsabilitat.

Per acabar, la confiança troba sempre canals nous per a aconseguir que els nens resolguin una determinada dificultat. No s'han d'oferir reiteradament els mateixos camins per a obtenir un determinat resultat, perquè podria produir-se cansament o disminució de

confiança en sí mateix. Els professors tenen en les seves mans la possibilitat de plantejar estratègies noves, utilitzant sovint la tàctica d'afrontar obliquament alguns aspectes de manera que, s'arribi al resultat que es vol encara que per un altre camí.

Un altre dels aspectes que hem de tractar quan parlem dels processos de l'educació, és la voluntat⁶⁸. S'ha d'educar en l'esforç quotidià i en l'enfortiment de la voluntat; quan parlem de l'enfortiment de la voluntat tal i com apunta Urra (2009), ens referim a tots els àmbits ja siguin afectius, intel·lectuals, esportius, culturals, psicològics o espirituals.

Saber quan intervé la voluntat, requereix una atenció especial. Quantes vegades quan ens hem referit a un nen no parlem en aquests termes: "sí, sí, ho entén però no li dóna la gana de fer-ho" o "té una voluntat dèbil", etc. Expressions com aquestes són freqüents en els mestres i moltes vegades es pregunten de quina manera es pot aconseguir que el nen o nena faci el que ha de fer. S'ha de suposar, tal i com diuen Valls i Riñón (1998), que el moment arribarà quan s'hagin posat tots els mitjans per part de totes aquelles persones responsables de l'educació dels nens; per tant podem dir que la responsabilitat de l'adult és molt gran, encara que també és una oportunitat meravellosa de poder exercir sobre l'infant en el seu desenvolupament social durant els primers anys, la influència de l'adult. La majoria dels problemes de voluntat tenen la seva arrel en els primers anys de vida. Un nen no sap exigir-se el què ha de fer o negar-se el què no ha de fer, si no li han ensenyat a fer-ho. És un problema dels pares o dels mestres que és mostren amb poca fermesa.

És essencial l'exemple, mirar, escoltar, atendre a cada persona en particular,... no hi ha una veritable i profunda educació si el tracte no es personalitza.

La creença tradicional, sostinguda per algunes teories psicològiques, és que la motivació és un tret propi de cada persona, que es manté relativament constant al llarg del temps i que és bastant difícil de modificar. Des d'aquesta perspectiva és l'alumne el responsable del seu escàs interès per l'aprenentatge. En canvi, teories més actuals sobre la motivació i l'aprenentatge posen de relleu que els motius d'un alumne s'han d'entendre a partir de les seves experiències prèvies, com un producte de la interacció de l'alumne amb els diferents contextos en els que està present el sentit de l'aprenentatge escolar. Tal i com assenyala Alonso Tapia (1996), l'alumne no està motivat o desmotivats en abstracte, sinó en funció del significat que té per a ell el treball escolar. D'aquesta manera, es pot dir que un centre escolar pot afavorir la motivació o la desmotivació dels seus alumnes; que uns

⁶⁸ Segons la RAE voluntat és la facultat de decidir i ordenar la pròpia conducta. <http://drae2.es/voluntad>.

professors poden ser més motivadors que d'altres i que el mateix alumne pot estar més motivat en un centre que en un altre.

Aquesta responsabilitat en la motivació dels centres i dels professors, no ens ha de fer oblidar que la motivació per als aprenentatges també s'ha de donar en contextos no escolars: la família, la classe social, la cultura. Tot i que sabem que la classe social i la cultura són importants en la motivació dels nens, nosaltres pararem especial atenció en la família ja que és el nostre tema d'estudi. Sí que hem de dir que les condicions socials i culturals d'alguns alumnes proporcionen menys estímuls per a considerar atractiu l'esforç que suposa l'aprenentatge.

Alonso Tapia, incorporà diferents tipus de metes que poden portar als alumnes a una major o menor implicació en l'aprenentatge.

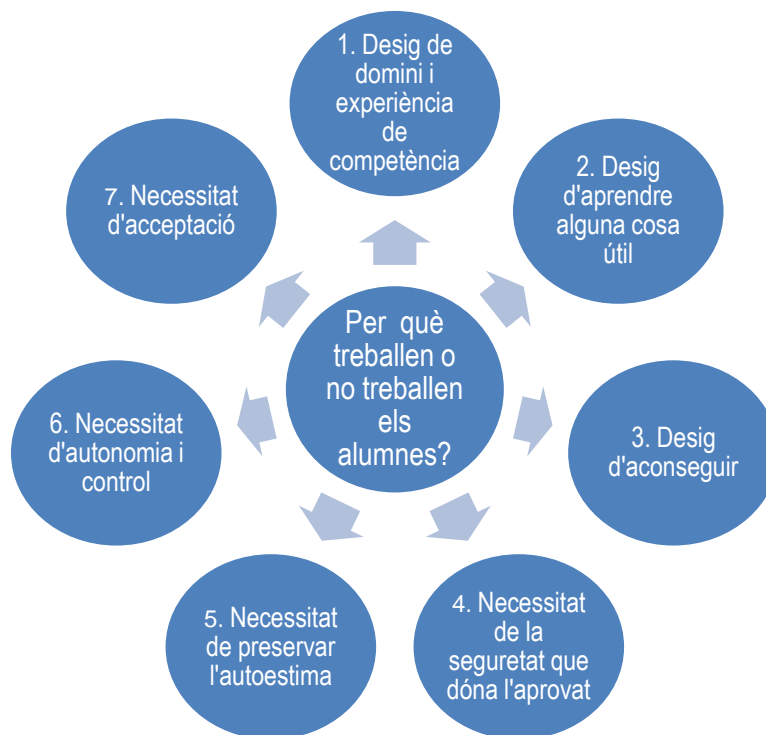


Figura 19. Diferents tipus de metes que porten a una implicació en l'aprenentatge.
Font: Alonso Tapia (1997). Elaboració pròpia.

Aquesta diferenciació de metes, ha portat a una categorització àmpliament acceptada:

1. Alumnes orientats cap a metes d'aprenentatge.
2. Alumnes orientats cap a metes d'execució.

Els alumnes orientats cap a metes d'aprenentatge, són bons estudiants:

- Busquen conèixer, aprendre, millorar.
- Es mouen per metes personals i autònomes.
- El seu interès es centra en el procés d'aprenentatge, més que en el resultat final.

Els alumnes orientats cap a metes d'execució, la seva motivació és clarament extrínseca; són alumnes que:

- Busquen judicis positius dels altres. El que busca és l'avaluació positiva dels pares, professors i companys. El que fa, ho fa en funció de la valoració que rebrà dels altres. És una motivació que condueix a aprenentatges més superficials, menys estables, més dependents de la recompensa externa. Per tant, l'alumne valora quasi exclusivament el resultat d'aprenentatge.
- Busquen evitar el fracàs. Són alumnes que el seu objectiu principal és evitar el fracàs escolar. La característica principal d'aquests alumnes és la inseguretats en les seves habilitats, o la seguretats que no seran capaços de tenir èxit en les tasques escolars. Les tasques escolars que han de realitzar no són capaces de connectar amb l'autoestima dels alumnes. Probablement perquè no confien en la seva autoestima ni en l'esforç.

L'alumne tendeix a atribuir els èxits i fracassos escolars a causes fixes i no controlables (Seligman, 1975). La indefensió apresada es produeix quan existeix una tendència constant i marcada a atribuir la falta d'èxit a la falta d'habilitat, i a considerar que la falta d'habilitat està més enllà del control personal. L'alumne sent que no pot resoldre les tasques escolars degut a la falta de capacitat. La repetició de les experiències de fracàs el porten a desvincular-se del procés d'aprenentatge.



A vegades s'ha assenyalat que una estratègia positiva per a resoldre aquesta idea és animar als alumnes a relacionar l'èxit amb l'esforç. Però moltes vegades, aquesta opció inicialment positiva reforça encara més el sentiment d'impotència quan l'alumne comprova que el seu esforç no el porta a l'èxit escolar.

Per a acabar aquest apartat, i fent-nos ressò de les paraules de Marchesi (2004), direm que la falta de motivació generalitzada per a l'aprenentatge escolar pot explicar-se per la confluència d'un conjunt de factors.

- Una experiència continuada de fracàs.
- Una falta de confiança en les pròpies possibilitats.
- Una atribució del fracàs a causes externes i incontrolades.
- Una incapacitat per a dirigir la pròpia conducta.
- Una valoració per part de l'alumne de què el manteniment de la seva pròpia autoestima no s'aconsegueix a través de la dedicació a les tasques escolars.

I no només això. El procés d'aprenentatge implica també, com l'alumne es representa aquesta situació d'aprenentatge:

- Les seves expectatives.
- La percepció de les expectatives dels professors i dels companys.
- L'interès per la feina.
- La valoració de les seves possibilitats i dels riscos.

L'alumne pot percebre les situacions d'ensenyament-aprenentatge com estimulants, la qual cosa atribuirà sentit a l'aprenentatge. Si les percep com inabordables, l'alumne no atribuirà cap sentit a l'aprenentatge. És el moment de plantejar-se quines són les raons per les quals els alumnes troben o no sentit a les activitats de l'escola. Aquí ho deixariem obert a una altra possible línia d'investigació. Quines són les activitats d'ensenyament-aprenentatge que els alumnes troben motivants i per tant engrescadores i en conseqüència millorarien el rendiment dels escolars i allunyarien els fantasmes del fracàs.

Són molts els aspectes de l'actuació dels professors que es troben sota el seu control i que poden tenir conseqüències motivacionals. En la mesura que es coneguin els alumnes, característiques de tipus personal, formes d'actuació, etc., serà possible valorar pautes i estratègies d'actuació docent. Segons Alonso Tapia (1997) en *Desarrollo psicológico y educación. 2*, les investigacions sobre motivació han posat de manifest que

els alumnes afronten el treball amb més o menys interès i esforç degut a tres tipus de factors:

1. El significat que per a ells té aconseguir aprendre el que se'ls proposa, significat que depèn dels tipus de metes que donin més importància.
2. Les possibilitats que considerin que tenen de superar les dificultats que comporta el aconseguir els aprenentatges proposats pels professors.
3. El cost, en termes d'esforç i temps, que intueixin els portarà a assolir els aprenentatges.

Mc Combs i Whisler, (1989); Solé, (1993) i Miras, (1996), diuen que són quatre les condicions que porten a que els alumnes deixen d'atribuir sentit als aprenentatges:

1. **Incomprensió de la tasca.** El primer requeriment que és necessari per a enfrontar-se a una tasca, és entendre en què consisteix i què s'ha de fer per resoldre-la. Quan un alumne no ho té clar, difícilment intentarà enfrontar-se a la tasca. A vegades el problema està en què les demandes estan per sobre de les possibilitats de l'alumne. Altres vegades no entén per què ha de fer el que se li demana, ni tan sols factors extrínsecs com l'autoritat del professor, l'avaluació negativa o la reacció familiar, tenen més pes que la sensació de l'alumne de fer un esforç que no té sentit. D'altra banda la major o menor incomprensió de la tasca depèn també de l'interès que susciti, del nivell d'obligatorietat i exigència que l'alumne percebi, i de la valoració que l'alumne realitzi sobre les seves possibilitats d'èxit.
2. **Absència d'interès.** Alguns, molts o tots els continguts escolars no susciten interès a determinats alumnes. D'aquesta manera no és fàcil aconseguir que s'impliquin en les activitats d'aprenentatge. L'interès existeix quan l'alumne sent una certa satisfacció personal en treballar determinats continguts o en intentar resoldre alguna tasca d'aprenentatge. A vegades l'interès se suscita al llarg dels anys escolars i canvia també en funció de l'edat. És més fàcil mantenir l'interès dels alumnes en l'Educació Primària, ja que tenen una menor capacitat de decisió pròpia i un focus d'interessos alternatius més concrets i limitats que en Educació Secundària.
3. **Falta d'autonomia.** L'alumne no percep que comptin amb ell, sinó més aviat que ha d'acceptar les condicions que li han estat imposades per altres. En aquesta situació determinats alumnes opten per distanciar-se de l'aprenentatge escolar o per enfrontar-se a ell.

4. **Sentiment d'incompetència.** Possiblement una de les principals raons per les que un alumne es desvincula de l'aprenentatge és la seva valoració, que no és capaç de resoldre les tasques proposades. En conseqüència, el que obtindrà al final del procés serà un sentiment d'esforç inútil, de fracàs, de desvalorització i d'absència de reconeixement social.

Seria molt reduccionista dir que aquestes quatre condicions són les que porten als nens a no donar sentit als aprenentatges. Com hem dit en més d'una ocasió no podem deixar de banda la pròpia escola, la família, i l'origen social i cultural de l'alumne.

L'autoconcepte postula la idea del jo com objecte de coneixement en sí mateix i, en l'actualitat tendeix a concebre's com una noció pluridimensional, que engloba representacions sobre diferents aspectes de la persona (aparença i habilitats físiques, capacitats i característiques psicològiques diverses, capacitats de relació interpersonal i social, característiques morals,...)

Entre els diferents components de la representació d'un mateix, té particular interès el denominat autoconcepte acadèmic. Aquest componen es refereix a la representació que l'alumne té de sí mateix com aprenen, com a persona dotada de determinades característiques o habilitats per a afrontar els aprenentatges en un context instruccional. Les investigacions al voltant d'aquesta dimensió de l'autoconcepte (Marsh, Byrne i Shavelson, 1988) posen de manifest la necessitat de postular l'existència d'autoconceptes acadèmics diferenciats en relació a àrees o continguts concrets d'aprenentatge i han portat a distingir en primera instància dos autoconceptes acadèmics bàsics, vinculats a l'àmbit dels continguts matemàtics i a l'àmbit dels continguts lingüístics. Treballs més recents confirmen el caràcter multidimensional de l'autoconcepte acadèmic a partir de la preadolescència (11-12 anys), plantegen la incorporació de nous autoconceptes acadèmics bàsics per exemple en l'àrea de ciències.

Els elements de l'autoconcepte que s'acaben d'exposar, constitueixen la dimensió més cognitiva i racional de la representació que les persones elaborem de nosaltres mateixos. Ara bé, no percebem les nostres característiques d'una manera distant o imparcial, sinó que la persona es troba afectivament implicada en aquesta percepció. Per això la investigació psicològica proposa la noció d'autoestima. L'autoestima fa referència a l'avaluació afectiva que tenim del nostre autoconcepte en els diferents components, és a dir, com es valora, i se sent la persona en relació a les característiques que s'autoatribueix. A diferència del caràcter analític i multidimensional de l'autoconcepte, l'autoestima tendeix a caracteritzar-se en termes globals i unidimensionals. Així, parlem

d'una persona amb un nivell d'autoestima positiu quan aquesta persona tendeix a valorar-se i sentir-se bé amb ella mateixa; mentre que una persona amb un nivell d'autoestima baix o negatiu, en general es valora malament i se sent malament amb ella mateixa. Adquirir i mantenir una autoestima raonablement positiva és sens dubte un dels assoliments més importants del desenvolupament psicològic.

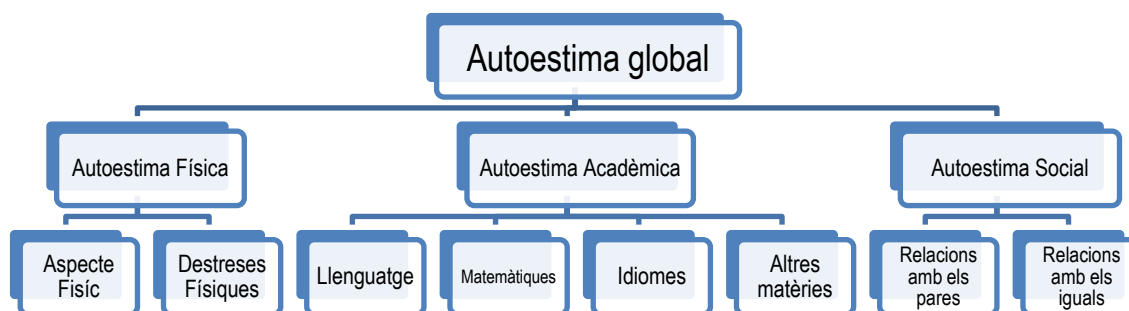


Figura 21. L'autoestima i les diferents dimensions en els anys escolars previs a l'adolescència.
Font: Harter, (1983). Elaboració pròpia.

Alguns autors proposen considerar la representació que una persona té de sí mateixa en el futur. Markus i Nurius (1986) plantegen la noció de “yoes” possibles: el jo que la persona espera ser, el jo que la persona no vol arribar a ser, el jo que la persona creu que hauria de ser, el jo que la persona desitjaria ser i el jo que la persona tem d'arribar a ser. D'una banda els “yoes” possibles orienten i guien el comportament de la persona en la mesura en què existeixen “yoes” possibles que vol assolir i d'altres que tracta d'evitar. D'altra banda, els “yoes” possibles constitueixen marcs de referència en els que la persona avalua i interpreta el seu autoconcepte i conducta actual i, en aquest sentit tenen un impacte més que probable en la seva autoestima. La valoració que un alumne porta a terme de les característiques que s'autoatribueix en un moment donat presumiblement diferirà segons els “yoes” possibles que aquest alumne manegui.

La inclusió de la noció de “yoes” possibles junt a l'autoconcepte i l'autoestima completa el conjunt d'elements que configuren el sistema del jo. Aquest sistema es crea i evoluciona al llarg de tota la vida de les persones i en la seva construcció influeixen principalment la història personal d'èxits i fracassos, així com la relació amb altres persones i el nivell d'acceptació i suport emocional que aquestes li proporcionen, en especial els “altres significatius” (pares, amics, professors,...). En la mesura en què aquest sistema organitza les interpretacions personals sobre la pròpia experiència i dirigeix el comportament de la

persona, sembla lògic suposar que té una incidència notable en la conducta dels alumnes i professors i en el desenvolupament dels processos educatius escolars.

Per a acabar aquest bloc ens agradaria reproduir les paraules de Benedito XVI amb motiu del VII Encuentro Mundial de las Familias a Milà. En el seu discurs el Sant Pare instà als joves a no revelar-se contra els seus pares.

*“En la familia sed obedientes a los padres, escuchad las indicaciones que os dan, para crecer, como Jesús, en sabiduría, edad y gracia, delante de Dios y de los hombres. No seáis perezosos, sino chicos y jóvenes comprometidos, en particular en el estudio, en vista de la vida futura. Es vuestro deber cotidiano y una gran oportunidad que tenéis de crecer y preparar el futuro. Estad disponibles y generosos hacia los demás, venciendo la tentación de ponerlos en el centro a vosotros mismos, pues el egoísmo es enemigo de la verdadera alegría.”*⁶⁹

⁶⁹ Del corresponsal Eusebio Val per a La Vanguardia de diumenge 3 de juny de 2012.

- A la qüestió: “En una escala d’1 (poc) a 4 (molt), valorin la importància dels següents aspectes”: (Pregunta 22 del qüestionari).

	<i>Pin</i>				<i>Xal</i>			
	1	2	3	4	1	2	3	4
¿Es importante el rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?	0%	0%	10%	90%	1.7%	0%	11.7%	86.7%
¿Consideran que la familia es un factor importante para lograr un buen rendimiento escolar?	0%	0%	12.5%	87.5%	3.3%	0%	10%	86.7%
¿Consideran necesaria la orientación de los padres para educar mejor a los hijos y mejorar el rendimiento en la escuela?	0%	2.5%	25%	72.5%	1.7%	6.7%	20%	71.7%
¿Conocen todas las actividades que realiza la escuela para los padres?	5%	17.5%	25%	52.5%	16.7%	13.3%	36.7%	33.3%
¿Colaboran en los diferentes acontecimientos que se realizan en la escuela (festivales, puertas abiertas, ...)	2.5%	10%	27.5%	60%	13.6%	16.9%	30.5%	39%
En cuanto a la educación de su hijo-a, ¿están ambos de acuerdo, padre y madre, en lo que hay que hacer?	2.6%	5.1%	15.4%	76.9%	5%	1.7%	20%	73.3%

En relació a les dues primeres qüestions no hi ha massa comentaris a fer ja que en un percentatge molt elevat tant els pares de Pineda com de Xaloc consideren important el rendiment escolar per al futur, de la mateixa manera que consideren important la família com a factor per a assolir un bon rendiment.

En relació a la tercera qüestió, assenyalar que gairebé la totalitat dels pares consideren que és important la seva formació per a educar els fills. Tot i que el percentatge no és massa elevat, més els pares de Xaloc que no pas els de Pineda, consideren que no és important la seva formació per a educar els fills i millorar el rendiment a l’escola.

En general els pares coneixen les activitats que realitza l'escola, però no deixa de sobtar que un 16.7% dels pares de Xaloc no les coneixen. Això pot ser degut a la mateixa falta d'interès per part dels pares, ja que l'escola posa els mitjans necessaris per a que la informació de les activitats que es duen a terme estiguin a l'abast de tothom.

En quant a la col·laboració per part dels pares en els diferents esdeveniments que projecta l'escola, veiem que els pares de Pineda s'impliquen molt més que no pas els pares de Xaloc. És una resposta que d'alguna manera sobta ja que el perfil de pares d'ambdues escoles és semblant.

En relació a l'última qüestió, en general els pares contesten, si sumem els valors 3 i 4, en una mica més del 90% que sí estan d'acord en el que s'ha de fer respecte a l'educació dels fills, això vol dir que tots dos van a una i així ha de ser

Com acabem de dir i veient els resultats de la taula anterior podem afirmar que els pares de *Pin* tenen més coneixement de totes les activitats que realitza l'escola per als pares i col·laboren en major percentatge en els diferents esdeveniments que es realitzen a l'escola.

Segons les respostes donades pels pares de totes dues escoles, percebem la importància que aquests donen a l'orientació dels progenitors per a educar millor els fills, a la implicació i col·laboració dels pares en les activitats de l'escola,... tant a Pineda com a Xaloc, els percentatges són molt elevats. És bo que els centres educatius, tinguin canals de participació: festivals, portes obertes,... a més a més de les reunions de pares i tutories individualitzades. Molts pares i mares desitgen sentir-se implicats en la vida de l'escola a la que assisteixen els seus fills i filles. És bo que ho puguin fer i és bo per tant que les escoles donin aquestes oportunitats. D'altres escoles, en tenim constància, no ho fan. És una sort poder-se aprofitar d'aquestes oportunitats d'or que proporcionen les escoles, ja que en molts casos es creen forts vincles de relació entre els pares dels alumnes i això no fa més que revertir positivament cap els seus fills.

- A l'ítem “**Valori les següents qüestions: Acceptables (A), Millorables (M), Regulars (R), Inacceptables (I)**”. (Pregunta 24 del qüestionari).

	<i>Pin</i>			<i>Xal</i>		
	A	M	R	A	M	R
Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera:	74.4%	25.6%	0%	70%	28.3%	1.7%
Las actividades para padres que realiza el colegio las considera:	81.1%	16.2%	2.7%	73.2%	8.9%	17.9%
Las instalaciones que tiene el colegio las considera:	52.5%	45%	2.5%	93%	3.3%	3.3%
Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera:	72.5%	25%	2.5%	72.9%	27.1	0%

L'aspecte Inacceptables (I), no figura a la taula ja que cap de les famílies van considerar que cap de les qüestions per les que se'ls demanava ho fossin. Amb la qual cosa a l'hora de realitzar la taula només em fet servir els valors que apareixen.

Els serveis educatius que proporciona l'escola están molt ben valorats tant pels pares de Pineda com pels pares de Xaloc. El mateix podem dir sobre les activitats de formació que proporciona l'escola als nens. Els pares estan satisfets amb la formació que dona l'escola als seus fills i filles. Ja s'ha parlat en el seu moment que són escoles que cuiden molt tant la formació a nivell docent com la formació a nivell personal. Això ho anotem molt positivament ja que és important que els pares valorin bé, com ja s'ha comentat en el seu moment, el centre escolar dels fills; si els pares el valoren i així ho fan saber als fills, serà més fàcil que l'alumne hi estigui a gust.

Els pares de *Pin* consideren en un 81.1% acceptables les activitats per a pares que realitza l'escola però crida l'atenció que només un 70% “*Siempre*” vagin a les reunions i altres esdeveniments que programa l'escola per tractar assumptes relacionats amb la seva filla.

En quant a les instal·lacions, hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. La resposta majoritària per a *Xal* ha estat “*Aceptables*” en un 93%, mentre que per a *Pin* han estat “*Mejorables*” un 45% i “*Aceptables*” 52.5%.

Hi ha diferències significatives entre les respostes dels pares de *Pin* i de *Xal* a l'hora de valorar les instal·lacions que té l'escola. A *Xal* un 93% les considera "Acceptables" i només un 52.2% dels pares de *Pin* marquen aquesta opció essent l'opinió d'un 45% dels mateixos la de "Mejorables".

No ens estranya en absolut la resposta per part dels pares en un percentatge d'un 93% que les considera acceptables. La realitat és que l'escola Xaloc disposa d'unes instal·lacions dignes de destacar. Camps de futbol, poliesportiu, zones d'esbarjo, zones de descans,... És, com ja s'ha dit, una escola de nois. Els nois per les seves característiques físiques necessiten de zones àmplies on puguin jugar, fer esport, treure tota la quantitat d'energia que porten dins. És una escola de nens i pensada per als nens.

L'oferta d'esport extraescolar a Xaloc⁷⁰, presenta com a trets més significatius els següents:

a) Una adaptació al calendari escolar amb l'inici i la finalització de totes les activitats amb el curs escolar.

b) A Xaloc considerem l'esport extraescolar com un espai educatiu més dins l'escola. Per aquets motiu els diferents equips són dirigits per mestres de l'escola i es treballa seguint el mateix pla de formació en valors que cada ensenyament té dissenyat segons l'edat dels alumnes.

c) Els nens a partir de 3r de Primària i fins a 2n de Batxillerat, competeixen al CEEB (Consell Esportiu Escolar de Barcelona) tant a futbol com a bàsquet. Juguen amb nens de la mateixa edat d'altres escoles de Barcelona.

Com hem dit abans Xaloc està preparada pels nens. Com veiem donen molta importància a la pràctica de l'esport. Nosaltres també ho veiem de la mateixa manera. I no només la pràctica de l'esport com una manera d'estar en forma, sinó la pràctica de l'esport que porta a l'adquisició de virtuts (fortalesa, templança, justícia) que només es possible a través d'exercici habitual i reiterat. I això, els professionals de l'escola Xaloc ho saben.

A més a més l'exercici d'esports en equip a banda d'afavorir l'adquisició de diferents virtuts, els nens connecten amb el grup, se senten que formen part del grup, estan implicats en el joc i adquireixen la responsabilitat de saber-se una peça clau de l'equip, intentant superar-se i no fallar als seus companys. Tot plegat fa que s'estableixin amb els

⁷⁰ <http://www.xaloc.org/Activitats/default.aspx>

nens una connexió gran amb els companys i al mateix temps els proporciona seguretat emocional.

A la majoria de nens els agraden els esports i, si són esports de competició millor que millor. El noi, en general i a diferència de la noia, és més competitiu. Entenem una competitivitat en el més bon sentit de la paraula; una competitivitat sana i enriquidora. Els pares i en aquest cas els docents, han d'estar atents a aquest aspecte que caracteritza els nens i buscar-ne la part positiva. Els han d'ensenyar a valorar i treure el màxim de les seves capacitats, al mateix temps que els han d'ensenyar a tenir respecte al grup i al rival esportivament. Això els ha d'ajudar a veure que tots són diferents, que tots tenen limitacions, que ningú és millor que un altre, i que les coses surten amb la participació de tots i donant cadascú el més bo de sí mateix.

Els altres tres ítems: els serveis educatius que proporciona el col·legi, les activitats per a pares que realitza el col·legi i les activitats de formació que proporciona el col·legi al seu fill-a, han estat altament valorades per totes dues escoles. No ens estranya que hagi estat així, ja que podem dir sense por a equivocar-nos que és cert. Totes dues escoles poden presumir, si és que és lícit fer-ho, de donar el millor servei tant a les famílies com als alumnes i les alumnes. És gratificant veure com els pares, a vegades tan crítics, saben valorar el que l'escola els "dóna". D'altra banda tampoc ens estranya aquesta alta valoració ja que si no fos així no portarien ni als nens ni a les nenes a aquests centres docents, n'haurien escollit un altre. La llibertat de portar els fills a un centre o altre és palesa.

Algunes famílies no tenen la residència a prop de l'escola, viuen fora del que és el Polígon Gornal, com ja s'ha assenyalt anteriorment és on estan situades ambdues escoles. Algunes de les poblacions d'origen d'aquestes famílies són L'Hospitalet de Llobregat, Gavà, Castelldefels, El Prat, La Palma de Cervellò, així com també de Barcelona. Moltes famílies accedeixen a l'escola amb transport públic o transport particular o inclús amb els autocars que contracten les escoles per desplaçar els alumnes. Per tant, l'accés a Pineda⁷¹ i Xaloc⁷², tot i ser bo ja que estan ben comunicats, no sempre és fàcil. D'altra banda, degut a la distància de casa de bona part d'alumnes, han d'utilitzar el servei de menjador, amb unes despeses clarament afegides. Amb tot això volem dir que si els pares han optat per portar els fills a aquestes escoles, és pels serveis que presten tant als alumnes com a les famílies. Per tant, no és d'estranyar que i

⁷¹ <http://www.pineda.es/el-col-legi/qui-som>

⁷² <http://www.xaloc.org/C13/Projecte%20Educatiu/default.aspx>

tot i les dificultats (despeses d'escolaritat, de transport, de menjador) que els pares optin per aquestes escoles i per l'educació que ofereixen.

D'una manera clara i entenedora, es veu quin és el Projecte Educatiu d'ambdues escoles.

Col·legi Pineda:

La missió de Pineda és garantir l'autèntic desenvolupament integral de cada alumna en particular, a través d'un ensenyament de qualitat obert a tothom, compromès amb l'avantguarda pedagògica i les necessitats socials, i recolzat en el sentit cristià de la vida.

Les característiques de la nostra acció educativa estan vinculades a l'educació en valors, entre els quals destaquen la dignitat de la persona, la llibertat i responsabilitat personal, el pluralisme i la igualtat d'oportunitats, l'esforç, el valor de la raó, la ciència i la cerca de la veritat.

Aquests objectius es desenvolupen a través de l'atenció personalitzada. L'educació que oferim es centra en el tracte individual, que afavoreix l'optimització de les capacitats de cada alumna, de manera que s'aconsegueix un major i més complet desenvolupament personal. El col·legi duu a terme la seva missió comptant sempre amb el paper imprescindible dels pares, que són els principals educadors de les seves filles. Per això posa a disposició de les famílies els mitjans que proporciona l'Escola de Pares de Pineda.

El model educatiu que escull Pineda per dur a terme aquesta personalització és l'educació diferenciada, una opció que respon als diferents ritmes d'aprenentatge i maduració de nois i noies. Amb això es pretén aconseguir el màxim desenvolupament de les potencialitats de cadascun i la veritable igualtat d'oportunitats, així com la superació dels estereotips de gènere.

Col·legi Xaloc:

Xaloc procura educar persones íntegres, amb un profund sentit cristià de la vida, que desenvolupin totes les seves capacitats intel·lectuals i que forgin una voluntat que els faciliti assolir els propis objectius posats al servei dels altres, per al bé de la societat. Volem ser reconeguts per aportar a la societat alumnes amb un alt rendiment intel·lectual, motivats a seguir aprenent i amb domini d'idiomes i de les noves tecnologies, amb la finalitat de millorar la societat i servir els altres.

A Xaloc es fomenta la formació i la participació activa en la vida del Centre de les famílies, dels professors, del personal de serveis i dels alumnes i antics alumnes, d'acord amb la legislació vigent, en un clima de col·laboració i confiança. La disciplina acadèmica i la normativa de convivència recollida en la Praxis Interna de Funcionament asseguren el marc necessari en què professors i alumnes poden desenvolupar l'ús responsable de la seva llibertat personal.

Xaloc ofereix una educació personalitzada, respectuosa i exigent. Cada alumne té un preceptor que s'entrevista amb freqüència amb ell i amb els seus pares, es responsabilitza de la seva orientació acadèmica, l'ajuda a desenvolupar-se personalment i a fer seus els valors i actituds propis del col·legi.

Els pares, en matricular llurs fills a Xaloc, escullen lliurement i es comprometen a acceptar el caràcter propi del centre i a respectar la Praxis Interna de Funcionament, l'organització escolar i el Projecte Educatiu. El col·legi demana la seva col·laboració i suport per dur a terme aquests objectius. Les famílies mantenen una constant i estreta relació amb l'escola, especialment a través del preceptor. Els pares s'esforcen per tal que la tasca educativa familiar i la de Xaloc vagin sempre coordinades i en unitat de criteris, a fi de fer possible l'eficàcia educativa.

Tota l'educació que s'ofereix a Xaloc s'inspira en una visió transcendent de l'home i s'ajusta als ensenyaments de la doctrina catòlica. Es promou entre els alumnes, els professors, el personal de serveis i els pares el coneixement i l'estima de la doctrina de la fe i la moral, d'acord amb les ensenyances de l'Església. Al col·legi s'organitzen diversos actes de pietat i mitjans de formació cristiana als quals poden assistir pares, professors i alumnes. Les famílies que van començar Xaloc confiaren, des del primer moment, l'activitat formativa, doctrinal i espiritual a la Prelatura de l'Opus Dei de la qual Xaloc n'es una obra corporativa.

Sembla que ens queda clar per què els pares valoren d'una manera tan positiva els centres escolars que assisteixen els seus fills i filles.

27.4.3 Expectatives de futur dels pares envers els fills.

- En resposta a la pregunta **“Fins quin nivell d’estudis creuen vostès que arribarà el seu fill-a?”** (Pregunta 3 del qüestionari).

Majoritàriament s’espera dels fills a *Pin* i a *Xal* que obtinguin un Grau o Llicenciatura (*Pin* 55%, *Xal* 52.5%) i en menor proporció un Postgrau o Doctorat (*Pin* 35%, *Xal* 25.4%). Encara que en global aquestes són les expectatives de futur dels pares envers els seus fills ens ha cridat l’atenció el fet de que un 10% dels pares de les alumnes de *Pin* creuen que les seves filles arribaran a Cicles Formatius o Batxillerat contràriament al 22.1% dels pares de *Xal* que creuen que els seus fills arribaran a aquest nivell. D’aquesta manera es veu que els pares de *Xal* creuen que arribaran a un nivell d’estudis inferior. Podem comprobar que les expectatives envers els fills, són més altes les dels pares de les alumnes de Pineda que les dels pares dels alumnes de Xaloc. Aquests mateixos pares a la pregunta 18 del qüestionari, han respost en menor proporció a que el seu fill és treballador i responsable, respecte als pares de *Pin*. Amb això podem veure que els pares coneixen els seus fills i saben tal i com estant responnent ara davant els estudis, fins on poden arribar.

- En resposta a la pregunta **“Per què creuen que arribarà fins a aquest nivell d’estudis?”** (Pregunta 4 del qüestionari).

Les respostes a aquesta pregunta podríem dir que són disperses, ja que alguns pares han marcat diverses opcions tot i que només es demanava que n’assenyalessin una.

Un 50% a *Pin* i un 41.7% a *Xal* han respost *“Porque eso es lo que el-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad”*. Respecte del 50% dels pares de *Pin* un 50% que creu que la seva filla arribarà al nivell d’estudis de Grau/Llicenciatura *“Porque eso es lo que ella puede lograr”* i l’altre 50% creu que arribarà al nivell d’estudis Doctorat / Postgrau.

Respecte del 41.7% de pares de *Xal* un 16% creuen que els seus fills d’acord amb la seva capacitat poden arribar a Cicles Formatius, un 52% a Grau/Llicenciatura i un 32% a Doctorat/Postgrau.

A *Pin* un 5% dels pares han respost que creuen que el seu fill-a arribarà a aquest nivell d'estudis "*Porque eso es lo que el-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica*". D'aquest 5% un 50% esperen que arribi a un nivell d'estudis Grau/Llicenciatura i l'altre 50% a un Doctorat/Postgrau.

Només en un 5% dels casos, el nivell econòmic es considera un factor condicionant. Actualment s'estant fent molts esforços per part dels pares per a portar els fills a escoles concertades. Estem parlant d'uns esforços econòmics en educació primària, és obligatòria; quan es parla d'estudis superiors que ja no són obligatoris, pot ser els pares veuen condicionats els estudis als diners dels que disposa la família.

Un 30% a *Pin* i un 35% dels pares a *Xal* han marcat la opció "*Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre*". Del 30% dels pares de *Pin*, un 16.67% desitja i farà tot el possible per a aconseguir que les seves filles arribin al nivell d'estudis de Batxillerat, un 75% al nivell Grau/Llicenciatura i un 8.33% que arribin al nivell Postgrau/Doctorat. Del 35% dels pares de *Xal*, un 4.76% desitja i farà tot el possible per a aconseguir que els seus fills arribin al nivell d'estudis Cicles Formatius, un 19.05% al nivell Batxillerat, un 61.90% al nivell Grau/Llicenciatura i un 14.29% que arribin al nivell Postgrau/Doctorat.

Interessant apuntar que dels pares que afirmen que desitgen que els seus fills arribin a determinat nivell d'estudis i què faran el possible per a aconseguir-ho, un 8.33% són pares de *Pin* per gairebé quasi el doble dels pares de *Xal* 14.29%. Tornem a notar aquí que els pares de les alumnes tenen unes expectatives més altes per a les seves filles que no pas els pares dels nois.

Un 27.5% dels pares de *Pin* han comentat "*Porque es el interés que ha mostrado*" i un 23.3% de *Xal* també ho ha fet.

Del 27.5% dels pares de *Pin* que han respost "*Porque es el interés que ha mostrado*" un 54.55% creuen que les seves filles mostren interès per arribar al nivell d'estudis de Grau/Llicenciatura i un 45.45% creuen que les seves filles mostren interès per arribar al nivell d'estudis Doctorat/Postgrau. Del 23.3% dels pares de *Xal* que han respost "*Porque es el interés que ha mostrado*" un 7.14% creuen que els seus fills mostren interès per arribar al nivell d'estudis Cicles Formatius, un 7.14% creuen que els seus fills mostren interès per arribar al nivell d'estudis Batxillerat, un 57.14% creuen que els seus fills mostren interès per

arribar al nivell d'estudis Grau/Llicenciatura o un 28'58% creuen que els seus fills mostren interès per arribar al nivell d'estudis Doctorat / Postgrau.

És de destacar veure com els pares de les nenes a diferència dels pares dels nens, creuen que l'interès de les seves filles les farà arribar a un nivell d'estudis més elevat.

Un 5% dels pares de *Pin* han marcat la opció "Otros" a l'ítem 5. Un 2.5% ha afirmat "El tiempo lo dirá" i un 2.5% ha afirmat "Porque le cuesta". A *Xal* un 6.7% dels pares ha marcat la opció "Otros". Un 1.7% ha escrit "Porque conocemos a nuestro hijo", un 1.7% "Creemos en su capacidad", un 1.7% "Le apoyaremos" i un 1.7% "Por las notas que saca".

Malauradament no tots els pares i mares, estan interessats que els seus fills estudiïn o treballin. Ni els ajuden amb els deures, a vegades tampoc són a casa quan els necessiten, a vegades tampoc s'interessen pels problemes que els afecten. Els pares haurien d'estar més pendents de dialogar, conversar i, així sabrien quins són els interessos dels seus fills i filles. Com diu Cardona (2011), una bona educació es basa en la conversa entre pares i fills. Als fills els agrada que els escoltin, que estiguin pendents d'ells. A vegades els és molt difícil manifestar tot això que desitgen, però els agrada saber i sentir que els pares els escolten i comprovar que es preocupen per ells, que els coneixen i saben de les seves preocupacions, il·lusions, projectes de futur. En definitiva saber que són importants per als seus pares.

Els pares han de ser conscients que no poden transmetre als fills ni apatia, ni pessimisme, aspectes que actualment es donen en moltes famílies degut a la situació en la que estem vivint, però no ens podem deixar arrossegar per les circumstàncies i més que mai ensenyar als fills el valor de la lluita i la superació. S'ha d'aconseguir que predomini un clima d'optimisme. Amb això no es vol dir, que no s'hagi de ser conscients de les dificultats i entrebancs que tenen els nens i nenes, i molta gent en general, actualment i sempre. No s'han de negar les dificultats que s'han de superar dia a dia, i per tant no podem presentar als nostres fills/alumnes un món de color de rosa. Sí que hem de transmetre esperança i il·lusió.

No es pot pretendre esperar dels fills més del que ells poden fer, tampoc podem esperar que siguin perfectes ni els millors en tot. Tots els nens i nenes són diferents, inclús els d'una mateixa família, però si més no els hem d'engrescar i motivar a que facin alguna cosa bé i els ho hem de reconèixer.

Moltes vegades els educadors i per extensió els pares, demanem coses als nens sense donar-los massa explicacions, indicacions clares d'allò que esperem d'ells. Els nens i els joves, necessiten una informació més **clara** quan allò que han de fer és menys conegut i una informació més **extensa** quan la realització de l'activitat és tècnicament més complexa. Si no hi ha aquesta informació clara i extensa, és probable que el seu esforç sigui endebades. Per a que els nens i nenes siguin laboriosos⁷³ i treballadors farà falta ajudar-los a tenir clares les finalitats, els objectius que es volen aconseguir, tot i això no sempre serà fàcil perquè la laboriositat "és voler esforçar-se, i vull quan vull per què vull" (Isaacs, 2000: 262).

Els diferents estils o models educatius⁷⁴ dels pares envers els fills, tema del que ja s'ha parlat àmpliament, incideixen en el rendiment acadèmic, la percepció i les expectatives acadèmiques així com la motivació acadèmica dels seus fills. Els pares poden desenvolupar un paper important en la recerca de possibles sortides professionals, si es mostren receptius i interessats amb els plantejaments que els fan els fills si confien en les seves propostes. Els pares poden fomentar l'exploració dels avantatges i/o inconvenients que presenten diferents sortides professionals. És necessari que el nen i la nena abans de prendre una decisió que comprometi la seva vida futura, el seu futur professional, és necessari que hagi sospesat i avaluat les diferents alternatives. Tot i que és bo que pensi en les sortides professionals, és bo que s'inclini per aquells estudis que li agraden, que se senti segur, que el motivin a estudiar i seguir endavant. Si es prepara a consciència durant els anys que cursa els estudis, si té un bon expedient acadèmic, les sortides professionals vindran soles.

⁷³ La laboriositat es refereix a la maduresa natural i sobrenatural. Quan una persona no té fe sobrenatural pot tractar de complir les activitats necessàries per a assolir progressivament la seva pròpia maduresa natural (Isaacs, 2000: 257).

⁷⁴ Veure punt 12.7.

27.4.4 Valoració que fan els pares del tutor o tutora

- En resposta a la pregunta “**Quina és l’opinió que té el seu fill-a sobre el tutor-a?**” (Pregunta 5 del qüestionari).

Només un 45% dels pares de *Pin* front un 73.3% dels pares de *Xal* creuen que “*Es un-a buen-a tutor-a*”. Tant els pares de *Pin* com els de *Xal* creuen en la seva majoria (un 65%) que no “*Es un-a tutor-a que aclara las dudas que surgen en clase*”. Un 15% dels pares de *Pin* creuen que “*Es un-a tutor-a que reprende*” contràriament al 3.3% que han respost els pares de *Xal*. Un 30% dels pares de *Pin* i un 16.7% dels pares de *Xal* creuen que “*Es un-a tutor-a estricto-a*”.

Un 12.5% dels pares de *Pin* i un 20% dels pares de *Xal* han afirmat que el professor-a dels seus fills “*Es un-a tutor-a que sabe mucho*”.

Només un 12.5% dels pares de *Pin* i un 15% dels pares de *Xal* consideren que “*Es un-a tutor-a muy trabajador-a*”.

Tant a *Pin* com a *Xal* han marcat un 5% la opció “*No sé*”.

Un 12.5% dels pares de *Pin* han marcat “*Otros*” un 2.5% afirma que “*Hay una falta de experiencia*”, un 2.5% afirma que “*Dice lo que piensa*”, un 2.5% afirma “*No es bueno-a para mi hijo-a*” un 2.5% afirma “*No seduce*” i un 2.5% que “*Se esfuerza*”. D'altra banda a *Xal* un 8.3% dels pares han marcat la opció “*Otros*” responnent amb un 1.7% respectivament les respostes: “*Es bromista en clase*”, “*Le ayuda y le apoya*”, “*Les induce al estudio*”, “*No se siente escuchado*”, “*Se preocupa por él*”.

Les alumnes de *Pin* tenen pitjor opinió respecte a la seva tutora. A Pineda, segons les respostes que han donat els pares, les professores “*Reprenden*” i són més “*Estrictas*”. Millor valorats estan els coneixements que tenen els professors a *Xal* i és té millor opinió sobre si és o no “*Trabajador*”. Sobre “*Aclara las dudas en clase*”, tenen la mateixa percepció. Però veient els resultats a les preguntes 20 i 21 del qüestionari, (Los éxitos escolares de su hijo-a, ¿a que creen que se deben? i Los suspensos de su hijo-a, ¿a que creen que se deben?) observem que els pares responsabilitzen per igual als professors dels èxits acadèmics dels seus fills-es i en cap cas els responsabilitzen dels fracassos. Aleshores aquestes respostes sobten al veure la resposta a la pregunta número 5 (¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del tutor-a?) en la que observem que les professores estan pitjor valorades pel que fa referència a la opinió que tenen les alumnes

sobre elles i sobre si “*reprenden*” i sobre si son “*estrictas*”. Aquests resultats es podrien deure a que les nenes són més sensibles quan una professora els crida l’atenció que no pas els nens, aquests aparentment són més forts o no ho volen demostrar tant com les nenes, que el que els diuen els professors també els afecta.

Hem de fer valorar als fills el que té. Una família que l’estima, uns amics que també l’estimen i que ell per descomptat ha triat i, uns professors que també l’estimen i perquè l’estimen, l’ajuden en la seva formació intel·lectual. Els pares per sobre de tot han de prestigiar la figura del professor. Els pares han escollit una escola concreta, amb un ideari concret que se suposa que és la millor per als seus fills. Els pares han de confiar en els professors i així ho han de fer saber als seus fills. De la mateixa manera, els pares han de ser aliats dels professors, mai veure’ls com l’enemic al que m’he d’enfrontar dia a dia. Si els pares i professors treballen d’una manera conjunta ens estem assegurant una bona educació i una bona formació dels nens i nenes.

Al nen li hem d’ensenyar a estar agraït a aquella persona que es preocupa per ell, de la seva educació i de la seva formació. Fer-li veure que és un privilegiat de poder anar a l’escola. El professor, és una persona que té vocació, li agrada la feina que fa, li agrada transmetre coneixements i li agrada contagiar interès per tot allò que ensenya.

En la introducció del llibre *La influencia del entorno en la educación* podem llegir “en la base de toda educación correcta está el amor” (Valls i Riñón, 1998: 9). D’aquesta manera, els pares han de voler el bé per als seus fills i han de procurar ser bons pares, sense que l’emocional o sentimental impedeixi o deformi la seva acció educativa. En els pares, aquest amor que senten pels fills és espontani però ha de transformar-se en electiu⁷⁵.

És aquest amor electiu el que han d’assumir els educadors. L’amor espontani dels pares, sense deixar de ser natural, es fa electiu. El dels educadors professionals comença per ser electiu i de mica en mica, -amb el tracte, amb l’exercici-, es va fent també espontani: el tracte genera afecte.

⁷⁵ El amor electivo quiere al otro por él, por su íntima perfección, con independencia de que semejante bondad reporte a quien lo ama un beneficio. Quien ama con amor electivo quiere al otro por su condición personal, por su consistencia intrínseca configuradora: y, en este sentido, en su calidad de *otro* (que corresponde, como sabemos, a su índole estricta de ente). De ahí la conocidísima definición de la *Retórica* de Aristóteles: amar es querer el bien para otro *en cuanto otro*.

D'altra banda, l'educador, si té veritablement vocació educativa, si entén la seva tasca com a missió i en profunditat, d'alguna manera té un principi d'amor espontani cap als seus alumnes, només per ser-ho. Però igual que els pares, ha de donar caràcter ètic a aquest afecte. Això provoca en cada alumne una resposta afectiva i genera amistat.

S'ha parlat moltes vegades dels educadors que renyen, dels educadors que estan enfadats, dels pessimistes. Els seus judicis negatius i excessivament exigents, creen en el nen una disposició total de fracàs i d'impotència, que configura enormement el seu caràcter. No creiem que aquestes postures siguin les més indicades per a motivar a l'escola en els estudis i treball, però sí que podríem dir en defensa d'aquests professors i professores que renyen o que són excessivament exigents, és que amb aquesta exigència el que volen és que cada nen i nena tregui de sí mateix el millor que té dins. A vegades passa que el professor o professora es troba que té al davant alumnes que a casa no han tingut cap responsabilitat ni cap exigència per part dels pares, llavors és molt difícil que aquest nen que se li exigeix a l'escola ho visqui d'una manera natural ja que no ho ha après a casa, que és on els pares li haurien hagut d'ensenyar el què és l'exigència: així podrien comprendre a aquells professors i profesores que renyen i exigeixen perquè volen el millor per ells.

La majoria de les vegades que un nen o nena va malament en els estudis, els pares pensen que està poc motivat i que la culpa és dels professors o perquè expliquen malament o perquè li té mania. El que haurien d'intentar els pares és animar el fill, ajudar-li en els estudis, en els deures o posar-los en mans de persones qualificades per a què l'ajudin. Si aquesta crítica cap als professors es deixa veure directament o indirectament, li treuen responsabilitats als fills i el que és més greu menyspreen els professors. Amenaçant moltes vegades als professors fent reclamacions en contra d'ells o inclús amenaçant amb què els canviaran de centre.

D'aquesta manera els pares augmenten la tendència a ser hiperprotectors i fer-li *fàcil* el camí. Els fills, per altra banda, com que tenen el recolzament dels pares consideraran que ja està bé el no esforçar-se, ser el centre d'atenció, sentir-se protegit, però cada vegada essent més incapaç d'afrontar autònomament els obstacles de la vida. I d'això no en seran culpables els professors que hagi tingut en la seva etapa escolar.

No ens cansarem de repetir que l'èxit de l'escola comença a casa i d'això els pares n'han de ser conscients. Tot i que a molts els pugui semblar estrany, els nens passen tres quartes parts del seu temps a casa, inclús en període escolar. És a casa on aprenen per primera vegada les responsabilitats, valors i objectius. Aprenen a organitzar-se i a

treballar en una tasca fent coses a casa. Aprenen a reconèixer quan tenen un problema, a comunicar-lo a algú, i a buscar ajuda quan la necessiten. Aprenen a respectar la propietat dels altres i a compartir. Els nens aprenen a seguir les normes i a respectar l'autoritat dels adults sobretot a través de la relació amb les pares. Què volem dir amb això? Els nens quan comencen a anar a l'escola, els seus pares ja els hauran hagut de preparar amb moltes àrees, encara que pot ser no del tot bé. L'actitud dels nens cap a l'escola i l'actitud dels nens cap als professors i professores reflectirà en gran mesura l'actitud dels pares ja sigui positivament o negativament. Si els pares respecten les normes de l'escola, als professors i professores i també a tot el personal no docent (administratius, cuiners, conserge,...) els nens també ho faran. Si destaquen la importància de l'educació, els nens escoltaran el missatge i s'agafaran seriosament el treball i el respecte per a aquells que els estan educant.

Els pares han d'estar en contacte directe amb els professors, amb els tutors dels seus fills per a què l'escola pugui satisfer les necessitats d'aquests, identificar i corregir els problemes des del començament, i saber què es pot fer a casa i a l'escola per ajudar-los. És important que existeixi una bona comunicació i associació entre pares i tutors basant-se en el respecte mutu. En moltes ocasions els pares tenen una actitud i una relació combativa sobre la naturalesa del problema o problemes del nen, buscant sempre qui és el culpable. No es beneficiós per a ningú aquesta actitud ni per als pares, ni per als tutors i ni molt menys per al nen.

Rousseau diu a *Emili o de l'educació* respecte dels mestres, "Les vostres respostes han de ser sempre serioses, curtes, decidides, sense mostrar mai vacil·lació. No cal que afegixi que han de ser certes. Els homes no poden ensenyar als infants que dir mentides als grans és perillós, si ells mateixos no són conscients que encara és molt més perillós dir mentides als infants. N'hi ha prou que l'infant descobreixi una sola mentida del mestre perquè quedi arruïnat per sempre el fruit de l'educació." (1989: 268).

Potser aquesta afirmació és massa categòrica, però creiem que no és del tot errònia. El tutor, ha de ser un exemple per als seus deixebles, igual que ho han de ser els pares. Un bon tutor, un tutor excepcional pot exercir sobre el nen o la nena una influència positiva per a tota la vida. El mateix però al contrari podríem dir d'un mal tutor, aquest pot exercir una influència negativa de per vida. Són els pares els qui han de controlar aquestes situacions, com el seu fill o la seva filla es porta amb el tutor i veure si de veritat hi ha problemes de comunicació o de relació que siguin prou importants com per bloquejar l'alumne. Tenir converses amb el nen de com van les coses per l'escola i amb el tutor dia a dia i també converses amb el tutor quan aquest o els pares considerin necessari, serien

suficients per obtenir la informació que tranquilitzés als pares i també al fill de com són de veritat aquestes relacions.

Els professors, escriu Naouri (2008), estan per ensenyar i els nens per a que els ensenyin. Aquesta jerarquia no es pot trencar ni qüestionar-se perquè el nen no se senti a gust amb un professor o pel tracte que rep. En general, continua dient, els mestres coneixen bé els nens i no manifesten actituds diferents cap als nens. És bo que existeixin maneres que permetin als pares comunicar-se amb els tutors, però en lloc de defensar la causa dels seus fills, el pares farien bé en escoltar atentament el que se'ls diu d'ells. La millor de les actituds, és defensar els professors davant del nen; de no fer-ho així, no només alteren la posició de pares, sinó que a més a més no preparen als nens o els preparen malament per a la realitat que es trobaran en el futur. El dia que aquest nen o nena sigui adult i entri en el món del treball, haurà de descobrir aquest rigor i aquesta jerarquia; per tant no s'ha de dubtar, ja des de petits en adoptar les mesures més adequades per a ells i ensenyar-los quina serà la realitat en què es trobaran en el món adult.

Els millors professors, segons la Dra. Kathleen Nadeau⁷⁶, són els que mostren veritable interès pels alumnes, els que saben ser flexibles i atendre les necessitats individuals, són clars en les seves expectatives i organitzats en el treball, encoratgen més que critiquen quan un nen té dificultats, els encanta el seu treball i gaudeixen ensenyant, coneixen bé l'assignatura i saben ensenyar-la creativament. Si un pare descobreix que el seu fill té problemes amb el tutor o algun professor, com a últim recurs seria bo que suggerís a l'escola un canvi. Però al mateix temps dir, que perquè a un nen no li agradi un professor en particular no és raó suficient, ja que tothom hem d'aprendre que totes les persones som diferents i ens trobarem gent al llarg de la vida que ens agradaran més o menys i, això no significa que no puguem conviure amb aquestes persones, ens hem d'adaptar els uns als altres. Els nens, més que ningú, tenen recursos per poder fer-ho, encara que a vegades necessitin de les persones adultes per a poder-ho aconseguir.

El Dr. en Psicologia Javier Urra diu que el professor espanyol es sent desmotivats i inclús "cremat". Aquesta síndrome, se la coneix amb el nom de *burn out* i de la qual hi ha nombrosos estudis (tesi doctoral de la Dra. Núria Arís)⁷⁷. Per tal que això no passi, és

⁷⁶ Kathleen Nadeau, Ph.D., is director of the Chesapeake ADHD Center of Maryland, in Silver Spring, and psychologist who specializes in treating women and girls with AD/HD.

⁷⁷ Arís, N.(2005). *El síndrome del Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Vallés Occidental*. Universitat Internacional de Catalunya. Facultat d'Humanitats. Departament de Ciències de l'Educació. Barcelona.

fonamental, entre d'altres, que els pares valorin i transmetin als fills l'estima, respecte i gratitud als mestres, que estiguin en contacte amb ells, que escoltin els seus arguments i que sancionin els seus fills quan el professor els faci saber conductes que així ho requereixen. Fonamentalment, s'ha de crear des de casa un ambient que propiciï el contacte amb el mestre i valorar-lo en la mesura que la seva missió requereix.

És fonamental que els pares tinguin bona relació amb l'escola, ja que les bones relacions existents entre pares i professors seran importants per a l'èxit escolar dels alumnes i per a què els resultats relatius al desenvolupament intel·lectual i socioemotiu del nen es mantinguin en el temps, a més d'influir els pares de manera significativa en el procés d'integració escolar (Desmet i Pourtois, 1993).

Fent nostres les paraules d'Ezequiel Solana (mestre normal, tal i com ell es defineix), per acabar aquest apartat direm que: "Els nens han d'honrar, respectar i professar profund agraïment als seus mestres, perquè són com uns segons pares, cultiven les facultats de la seva ànima i els instrueixen per a que un dia puguin ser útils a sí mateixos i a la societat" (2007: 134-135).

- En resposta a "**Quins consideren què són els factors que els professors-estenen més en compte per a decidir las qualificacions des seu fill-a?** (Pregunta 6 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Conducta y conocimientos	42.5%	52.5%
Conocimientos y esfuerzo	60%	47.5%
Conducta y esfuerzo	22.5%	32.2%
Participación y conocimientos	20%	23.7%
Participación y esfuerzo	15%	22%
Participación y conducta	17.5%	20.3%
Otros	2.5%	1.7%

En aquesta resposta podien marcar més d'una opció, per això a la taula que hem inserit a dalt els percentatges no quadren, ja que si sumem no dona el total 100.

Com podem veure a la taula, tant els pares de Pineda com els de Xaloc valoren d'una manera semblant els ítems que els vam proposar, en relació a quins factors tenien en compte els professors per a decidir les qualificacions dels alumnes. Hem de suposar que les qualificacions no es decideixen d'una manera aleatòria; a l'hora d'avaluar cada escola, cada professor, té uns objectius que s'ha proposat amb els seus alumnes i avaluarà si l'alumne ha assolit aquests objectius. Però les notes no només "surten" d'avaluar els coneixements.

Podem veure que els pares de Xaloc pensen que els professors dels seus fills valoren molt la conducta, ja hem dit en el seu moment que els nens són més moguts, més inquietos que les nenes. Tant els professors com els pares són conscients que s'ha de valorar positivament la conducta, ja que als nens els costa molt més esforç estar atents per un llarg període de temps. "*Conducta y conocimientos*" i "*Conducta y esfuerzo*", són les opcions més valorades. És de destacar la importància que té que els pares considerin que no només es valoren els coneixements, sinó que també es valoren altres aspectes de la persona. Ja se n'ha parlat reiteradament que la persona no només va a l'escola a aprendre coneixements; l'escola forma també persones i en aquesta formació entra la bona conducta, l'esforç, la participació, etc.

Contràriament, sembla que els pares de les alumnes consideren que valoren més els "*Conocimientos y esfuerzo*". La conducta a diferència dels nens, ja se suposa que serà bona, que no li cal cap esforç per a comportar-se bé a l'aula.

27.4.5 Absentisme escolar

- En relació a la qüestió “**Què tipus de malalties pateix més sovint el seu fill-a que li impideixin assistir al col·legi?**” (Pregunta 7 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Vias respiratorias	12.5%	10%
Gastrointestinales	7.5%	3.3%
Infecciones de los ojos	0%	1.7%
Infecciones del oído	1.5%	1.7%
Otras	10%	3.3%
No suele padecer enfermedades	67.5%	80%

La resposta majoritària a ambdós grups és que els fills-es “*No suele padecer enfermedades*” tot i que com es pot veure a Xaloc és un 12.5% superior. Les nenes podríem dir que són més “fortes” en aquest sentit que els nens o al menys no es queixen tant.

Pel tarannà més nerviós de les alumnes davant els estudis, no ens sobta que en un percentatge una mica superior les malalties que més pateixen en relació als nois, són les gastrointestinals. D'altra banda també dir que els canvis hormonals que tenen les nenes en aquesta edat fa que es queixin de mals de panxa, sense diferenciar ben bé encara què es deuen.

En algunes ocasions, el bon rendiment escolar es veu afectat per algun problema físic, alguna malaltia crònica, conseqüència de les quals es pot donar un elevat absentisme escolar. En altres ocasions, es tracta de nens o nenes malaltissos que falten de tant en tant a l'escola i això provoca que no realitzin un seguiment acurat del seu treball diari, perjudicant en certa manera els aprenentatges.

No és nova la dita "*mens sana, in corpore sano*", una ment sana i un cos sa per a salvar tots els obstacles que ens presenta la vida, és a dir, la necessitat d'un equilibri per a fer front a les dificultats, en aquest cas l'estudi i la preparació diària per a enfrontar-se a la vida d'adults.

És important cuidar els nens físicament, és a dir si li fa mal alguna cosa, se sent malament o ha dormit poc, difícilment podrà concentrar-se en tasques intel·lectuals que exigeixen una concentració, que no tindrà si el nen no està bé. Per a obtenir èxit en tots els àmbits de la vida i concretament èxit escolar, s'han de cuidar els nens en tota la seva totalitat, portar una vida sana. I responsables d'aquesta vida sana són dormir bé i alimentar-se bé.

Dormir bé és necessari per a que els nens i nenes es recuperin de totes les activitats que han fet durant el dia. Tot i que els sembla que són grans i poden anar a dormir tard, és necessari i fonamental tenir marcats uns horaris per a aixecar-se i anar-se'n a dormir. També és bo abans d'anar a dormir, fer activitats que relaxin com ara llegir o escoltar música (Urra, 2009).

A vegades certes malalties venen d'una inadequada alimentació. A vegades no es rendeix en els estudis perquè no s'alimenten els nens d'una manera adequada racional i equilibrada; s'ha de preparar un menú setmanal que aporti els nutrients suficients per a créixer d'una manera saludable. Per a prevenir possibles malalties que fan que els nens i nenes no vagin a l'escola i que per tant aquestes faltes d'assistència els retarden en els estudis, i moltes vegades desemboquen en el fracàs escolar, ajudar-los és en la majoria dels casos tan simple com que tinguin una dieta equilibrada, que es reparteixi la ingesta en quatre àpats que aportin els nutrients adequats i on els menús han d'incloure de tot (verdures i fruites, carn, peix, ous, làctics, cereals, pasta, llegums,...). Un nen o una nena en època de creixement no es pot permetre no menjar de tot ja que l'organisme necessita de tots els nutrients per a que els cos funcioni, si el cos funciona, funcionarà el sistema nerviós i el cervell i en definitiva tindrà un bon rendiment intel·lectual. És important destacar també que en èpoques en què els nens tenen més feina (treballs extres, exàmens), l'alimentació també ha de ser més consistent. S'ha de remarcar sobretot la importància del primer àpat que fan al matí. Sota cap motiu se'l poden "saltar" ja que els espera una llarga jornada per a fer front a totes les exigències del dia.

Els nens i nenes al voltant dels 12 anys haurien d'ingerir unes 2600 calories. Les proporcions relatives als tres principis immediats per a aconseguir les calories que necessita un adolescent són: 15% de proteïnes, 50% d'hidrats de carboni, 35% de grasses.

Sense oblidar les necessitats diàries de vitamines i de sals minerals. Martínez-Falero (1985).

No entrarem en més detalls sobre aquesta qüestió ja que no és propiament estudi de la nostra tesi, però sí que volíem fer aquest apunt ja que creiem necessari saber quina és la quantitat d'ingesta que necessiten aquests nens i nenes quasi adolescents, per a tenir una alimentació equilibrada que influeixi positivament en el seu desenvolupament i creixement, així com per a defensar-se de les possibles malalties.

És normal que els nens tinguin malalties que impedeixin assistir a l'escola, però en la mesura del possible, s'haurien de posar els mitjans necessaris per a no emmalaltir. Com acabem de dir, una alimentació sana i equilibrada és un dels mitjans. En aquestes edats en què els nens ja són més grans i ho poden entendre, és bo ensenyar-los a adoptar actituds de precaució davant diferents factors externs que ells d'una manera o altra poden controlar. Així per exemple per tal de cuidar-se físicament poden controlar:

- Les inclemències del temps, a vegades se'ls oblidava adoptar mesures necessàries tan senzilles com abrigar-se quan fa fred.
- Tenir precaució de no prendre begudes massa fredes.
- Tenir precaució de no prendre de manera excessiva el sol i protegir-se quan estan al pati o fent esport.
- Els accidents, ja siguin al carrer o a casa, estan molt presents. A vegades no està a les nostres mans ja que no sempre depenen de nosaltres mateixos, però sí que en la mesura del possible se'ls ha d'ensenyar a tenir una conducta prudent i responsable. El mateix podríem dir dels accidents a la llar, han d'aprendre els perills que comporten certes actituds i han de ser col·laboradors amb la família per tal d'evitar-los.
- Dormir les hores necessàries. Dormir és necessari per a descansar i superar l'esgotament físic i psíquic després d'una jornada de treball. Sí que és cert que cada persona necessita unes hores per a reparar el desgast de la jornada, però en general s'aconsellen de vuit a deu hores de son reparador per a poder començar el dia amb energia.

Parlaríem d'altres precaucions que han de prendre per tal d'evitar malalties (publicitat enganyosa de productes, drogues, alcohol, contaminació,...) però surten ja de l'àmbit d'estudi.

Una persona malalta o malaltissa necessitarà més esforç per a aconseguir els mateixos objectius que una persona diguem-ne sana. Paga la pena fer l'esforç, tot i que hi ha

malalties que no es poden evitar, de posar els mitjans necessaris per a ensenyar els nens i nenes a cuidar-se, ja que tenen capacitat per fer-ho.

Moltes vegades, el mal humor del que són protagonistes els nostres nens, desequilibris nerviosos, etc. no són més que la conseqüència, de una alimentació inadequada o per falta d'exercici físic. Els nens potser no en saben prou, però és labor dels pares i professors, d'ajudar-los a reglamentar la vida de manera que tinguin una salut necessària per a que puguin complir amb èxit les seves obligacions.

- A la qüestió, **“Aproximadament, amb quina freqüència falta el seu fill-a al col·legi?”**(Pregunta 8 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
No suele faltar	57.5%	56.7%
Una vez al año o menos	7.5%	11.7%
Dos veces al año	12.5%	13.3%
Tres o cuatro veces al año	17.5%	15%
Cada mes	2.5%	0%
Más de una vez al mes	2.5%	3.3%

No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* i tal i com es veu a la taula, més de la meitat de les respostes és *“No suele faltar”*.

Crida l'atenció el fet de que a *Pin* és comenta que el 67.5% de les alumnes *“No suele padecer enfermedades”* però per altra banda *“No suele faltar”* un 57.5%. Encara és més sobtós que un 80% dels nens de *Xal* *“No suele padecer enfermedades”* però *“No suele faltar”* un 56.7%. ¿Què passa amb els nens que representen el 23.3% que *“No suele padecer enfermedades”* però acostumen a faltar?

No es pot parlar ni de Pineda ni de Xaloc d'absentisme escolar. La definició d'absentisme, fa referència a l'absència freqüent de l'alumne a l'escola. Es considera una situació d'absentisme escolar quan el número de faltes mensuals és de cinc dies lectius en el

nivell d'Educació Primària; en el nivell d'Educació Secundària Obligatòria, es considera que existeix absentisme escolar quan la falta d'assistència és de vint-i-cinc hores de classe o superi el 25% de dies lectius o d'hores de classe.

A algunes escoles es donen situacions extremes d'absentisme i abandonament escolar. Hi ha d'altres escoles que enregistren tot tipus d'absències incloses les faltes esporàdiques o puntuals ja siguin justificades, injustificades o justificacions no acceptables.

En el cas de nens i nenes de Primària, aquest absentisme es dona la majoria de les vegades per causes alienes a l'alumne com pot ser una malaltia. Però no podem deixar de banda el pensar que moltes vegades es mostra aquest absentisme i, això ja és més preocupant, en la falta de puntualitat, faltar a classe de forma especial i reiterada en els extrems horaris, absències en algunes assignatures, abandonament esporàdic del Centre escolar a unes determinades hores,... i així podríem arribar a l'abandonament definitiu de l'assistència a classe. Totes aquestes situacions que es donen o es poden donar en aquesta etapa de Primària, són signes d'alarma i manifestacions del fenomen del absentisme, podent-se agreujar en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria quan l'alumne té més autonomia per anar a l'escola i no necessita de la família per a que l'acompanyi.

Es donen en la nostra societat, diferents tipus d'absentisme escolar:

- Estacional: propi d'indrets agrícoles, on els nens falten per ajudar en les feines del camp.
- Esporàdic: quan es falta a determinades hores o dies, és el que es coneix popularment com "fer campana".
- Inicial: els nens s'incorporen a l'escola a una edat més tardana que la resta de companys.
- Terminal: els alumnes abandonen els estudis per manca d'èxit escolar.
- Crònic: quan es donen absències reiterades.

No podem parlar com s'ha dit abans d'un clar absentisme escolar, però aquestes situacions de faltes justificades o no, poden portar a la no adquisició dels coneixements bàsics i que l'alumne tingui dificultats per a seguir d'una manera òptima i regular el procés d'ensenyament-aprenentatge. Poden inferir en el ritme formatiu de l'alumne i en algun cas poden arribar a transformar-se en un problema educatiu seriós per a l'alumne. Quan es donen aquests casos poden aparèixer problemes de retard escolar i si no es solucionen i s'intervé d'una manera ràpida poden derivar a situacions de fracàs i abandonament

escolar. Donant-se el cas de ser un veritable problema educatiu. A banda del fracàs escolar, es poden donar situacions de marginalitat, atur, incultura, analfabetisme, delinqüència,... passant ja a convertir-se en un problema social, on la comunitat haurà de destinar els mitjans per a atendre a aquests joves de risc. No hi fem més incidència ja que sortim de la investigació pròpia d'aquesta Tesi.

És important per a no arribar a aquesta situació d'absentisme, una bona comunicació i relació família-escola. La família ha de comunicar a l'escola per què un alumne falta i així entre tots buscar els mitjans necessaris per a que l'alumne no es vegi privat de l'atenció educativa que correspon.

Pel que es pot comprobar en el nostre estudi, la falta d'assistència no és un problema greu, però sí que hi ha casos d'infants i joves que pateixen llargues malalties i sovint estan privats d'assistència continuada al centre escolar i de l'atenció educativa per part del professorat. Les circumstàncies d'aquests alumnes fan que alternin períodes d'escolarització més o menys normal amb estades a l'hospital o a casa. Tot això dificulta la relació i també la comunicació amb els mestres i amb els companys del centre educatiu. Per aquest motiu, és important **l'atenció educativa** que tindrà com a objectiu evitar la marginació i també el fracàs escolar, però també ha de tenir com a objectiu millorar la qualitat de vida en els àmbits psicològic, social i afectiu.

No entrarem amb molts més detalls, ja que com hem vist no és el cas dels nostres alumnes estudiats. Però sí dir que el Departament d'Educació i Universitats promou serveis i programes de suport per a l'atenció educativa als infants i joves que pateixen malalties que els impedeixen l'assistència al centre escolar durant un període llarg de temps, amb l'objectiu de prevenir i evitar el trencament del procés escolar d'aquests alumnes i facilitar la seva reincorporació a l'escola i a la societat un cop superada la malaltia.

Els serveis i programes que s'ofereix a l'alumnat que per raó de malaltia no pot assistir al centre educatiu són:

- **Aules hospitalàries** en els hospitals generals. Al capdavant d'aquestes aules hi ha mestres que donen atenció educativa dins l'hospital als infants i joves en edat d'escolarització obligatòria. A fi i efecte de garantir la continuïtat del procés d'aprenentatge és important la coordinació del professorat de l'aula hospitalària amb el professorat del centre on està matriculat l'alumne. S'ha de concretar amb el tutor-a de l'alumne la proposta curricular per al període d'hospitalització. D'aquesta manera els nens ingressats poden continuar el seu procés

d'aprenentatge; això els permetrà recuperar posteriorment la vida normal i facilitarà així mateix, la seva incorporació a l'escola.

- **Atenció domiciliària.** L'alumne que no pot assistir al centre docent durant un període superior a 30 dies, podrà rebre atenció educativa al domicili familiar durant el període que no pugui assistir a classe. Per a sol·licitar aquesta atenció s'ha de presentar una sol·licitud al centre acompanyat d'un informe mèdic. Serà el professor-a, tutor-a qui ha de fer el seguiment de la seva evolució amb el professor que l'atengui en el seu domicili. Una vegada finalitzat aquest període de malaltia, s'ha de cuidar el retorn de l'alumne al centre educatiu; és important l'acolliment de l'alumne considerant els aspectes de comunicació i relació social amb el grup i els aspectes emocionals.
- **Suport informàtic.** Atès que l'ús dels mitjans informàtics, les comunicacions per correu electrònic, cartes o visites dels companys, pot afavorir les relacions socials i afectives amb els companys del grup classe, el Departament d'Educació i Universitats i la Fundació "la Caixa" van subscriure un conveni de col·laboració per dur a terme el projecte "Aplicació de les tecnologies de la comunicació i l'atenció educativa dels infants amb llarga malaltia".
- **Ensenyament secundari a distància.** Per a joves més grans de 18 anys.

Per acabar aquest apartat, i totalment d'acord amb Calvo (2009), només afegirem que quan el pare i la mare s'impliquen en l'educació dels fills, l'absentisme escolar es redueix, amb les conseqüències positives que això comporta: milloren les notes, els nens tenen l'autoestima més alta, tenen menys problemes psicològics i desordres alimentaris. En definitiva són més feliços.

27.4.6 Temps que dediquen els nens i les nenes fora de l'horari escolar a activitats extraescolars, oci i a estar amb els amics.

- A la qüestió, “**Aproximadament, quant temps dedica al dia el seu fill-a a**”: (Pregunta 9 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Televisió	½ hora (35%), 1 hora (32.5%)	½ hora (28.8%) 1 hora (39%)
Internet	0 hora (32.5%), ½ hora (42.5%) 1 hora (20%)	0 hora (50.8%) ½ hora (33.9%) 1 hora (8.5%)
Messenger	0 hora (65%) ½ hora (25%)	0 hora (83.1%) ½ hora (15.3%)
Nintendo, PSP...	0 hora (87.5%) ½ hora (7.5%)	0 hora (42.4%) ½ hora (32.2%) 1 hora (20.3%)
Lectura	½ hora (65%) 1 hora (15%)	½ hora (47.5%) 1 hora (33.9%)
Jocs (de mesa, simbò- lics, ...)	0 hora (80%) ½ hora (10%)	0 hora (61%) ½ hora (27.1%)
Activitats extraescolars (esports)	0 hora (76.9%) 1 hora (10.3%) 1 hora i ½ (10.3%)	0 hora (27.1%) 1 hora (25.4%) 1 hora i ½ (10.3%) 2 hores (20.3%) més de 2 hores (16.9%)
Activitats extraescolars (ampliació)	0 hora (40%) 1 hora (17.5%) 2 hores (20%)	0 hora (67.8%)

Aquesta taula només conté els percentatges majoritaris, és a dir, les opcions més marcades pels pares.

Punts importants de la taula:

No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Es podria dir que els nens i les nenes dediquen entre “*Media y una hora al dia a ver la televisión*”.

En principi no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Es podria dir que es dediquen entre “*0 horas*” i “*Media hora al dia a Internet*”. Sobta però que un 20% de les nenes dediquen una hora enfront el 8.5% dels nens que dediquen aquest temps.

Quan vàrem parlar de la incidència d’Internet en el punt 16.4.3., s’afirmava que les joves feien un ús inferior d’Internet que no pas els nois. En la nostra investigació, justament comprovem que són les nenes les que tenen més accés a Internet o les que en fan més ús. Gil (2009), diu que els motius d’aquesta desigualtat (més alt en nois que en noies) en l’ús de la xarxa poden tenir dos tipus de causes: relacionades amb la posició de les dones en el mercat laboral i a determinants condicionaments culturals. D’una banda, les dones s’han incorporat en el mercat laboral en sectors no massa relacionats amb les noves tecnologies, d’altra dir que Internet és un espai de formació i informació on l’oferta de continguts s’ha dirigit en gran mesura al públic masculí.

Nosaltres, però insistim que en la nostra investigació hem vist que és a l’inrevés. Les noies en fan més ús que no pas els nois. És possible que les noies tinguin més necessitat de comunicar-se amb les amigues o companyes i inclús també amb els nois. Les noies, a la mateixa edat que els nois són més madures i els agrada més comportar-se com jovenetes, els agrada *parlar* a través del Messenger més del que és possible del que ho faci un nen, els agrada explicar-se les seves coses, saber què faran demà encara que demà es vegin a l’escola. Els nens en general en aquest sentit no estan pel que ells dirien “tonteries” de nenes.

Es pot afirmar que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. A *Xal* el 83.1% de les respostes diuen que dediquen “*0 horas*” i només el 15.3% dediquen “*Media hora*”; a *Pin* el percentatge de “*0 horas*” és del 65% mentre que el de “*Media hora*” és del 25%. Un 2.5% de les nenes dediquen “*Una hora*” i un 7.5% dediquen “*Una hora y media*”

Això es pot deure a que les nenes senten més la necessitat de relacionar-se utilitzant el Messenger, xarxa social que està a l’abast de tothom. I els nens, per contra, tenen altres interessos que no són estar connectats a les xarxes.

Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* pel que fa referència a l’ús de Nintendo, PSP, etc. Ja que a *Pin* el 87.5% de les respostes són que “*No dediquen*

tiempo a Nintendo, PSP, ...” mentre que a *Xal* la distribució canvia ja que la resposta es redueix al 42.4% i s’incrementen substancialment el percentatges a les respostes “*Media hora*” i “*Una hora*”.

Respecte de la lectura, no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Es podria dir que es dediquen entre “*Media hora*” i “*Una hora*” al dia a la lectura.

Respecte dels jocs de taula no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Es podria dir que majoritàriament els nens no dediquen temps a aquestes activitats. Dins del fet de que no hi hagi diferències s’ha de destacar que un 27.1% dels nens de *Xal* els hi dediquen “*Media hora*”.

En el punt de les Activitats extraescolars hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ja que a *Pin* el 76.9% de les respostes són que no realitzen activitats extraescolars (esports) mentre que aproximadament el 62% (25.4+20.3+20.3) de *Xal* dediquen entre “*Una hora*” i “*Más de dos horas*” a les activitats esportives.

Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* degut a que el 67.8% de les respostes de *Xal* no realitzen activitats extraescolars d’ampliació. Aquest percentatge es redueix al 40% per a *Pin* i a més el percentatge per a *Pin* a les categories “*Media hora*” i “*Una hora*” és el doble que per a *Xal*.

Per tant, sembla ser que els nens trien esports com a Activitats extraescolars i les nenes en Activitats d’Ampliació. Es veurà si aquest fet influeix o no en el seu rendiment escolar.

“Dejar que los niños vean la televisión más de una hora al día es un error; utilizarla como guardería es una aberración; y no meterles a su hora en la cama es una innecesaria esclavitud”, Chicho Ibáñez Serrador⁷⁸.

“La mayoría de niños que se matriculan hoy en día han visto más televisión en su vida de la que es aconsejable para una psique infantil” (Leo, 2001: 66).

Creiem que amb aquestes dues cites, en tenim prou per veure que inclús les persones que s’han dedicat a treballar en aquest mitjà, la desestimen ja que a banda de no anar a dormir a l’hora, hi ha altres motius com són la falta de comunicació, la falta d’estudi, la càrrega de violència i/o agressivitat que mostra als nostres infants, etc. La violència que mostra la televisió afecta negativament els nens. Aquesta violència televisiva pot produir:

1. Els nens es facin menys sensibles al dolor i al patiment dels altres.
2. Els nens desenvolupin conductes agressives amb els altres.

⁷⁸ Realitzador de cine i televisió, director teatral, actor i guionista espanyol nascut a Uruguay.

3. Tinguin més por del món que els envolta.

Els pares com a persones adultes haurien de protegir els fills dels efectes perjudicials de l'excés de violència en els mitjans de comunicació, haurien de controlar d'alguna manera els seus hàbits.

- Mirar al menys un episodi dels programes que els fills veuen per conèixer el contingut i poder-lo comentar amb ells.
- Discutir alternatives a les conductes violentes com a forma de solucionar els problemes.
- Limitar o prohibir els programes massa violents.
- Impedir al nen veure programes que no siguin educatius o programes que els pares no considerin adients.
- Animar als nens a participar en altres activitats com són els esports.
- Limitar el temps que els nens passen veient la televisió.

Lligant amb el temps que passen els nens davant la televisió o realitzant activitats sols, el Dr. Aquilino Polaino-Lorente (2004) afirma que l'individualisme és el càncer del segle XXI. Com es veu pels resultats, molta part del temps dels fills, està ocupada a divertir-se en solitari. Aquest aïllament, va en detriment, entre d'altres, de l'amistat. Els nois i noies han de saber que les relacions humanes són necessàries i que l'amistat s'ha de cultivar; necessiten de bons amics i amigues amb els que compartir hores de converses properes, il·lusions, projectes. Amics que els coneguin de veritat, que els estimin de manera incondicional, que els acceptin tal i com són. Han de saber buscar aquells amics i amigues que els enriqueixin com a persones i que els ajudin a créixer també com a persones. Cadascú ha de trobar els amics que de veritat li poden aportar allò que necessita per a ser cada dia millor persona.

No entrarem a valorar tant la influència positiva o negativa que tenen aquests mitjans televisió, Internet, Messenger, màquines diverses, ja que no és l'objecte del nostre estudi pròpiament, però sí que podem valorar com aquests mass media influeixen i resten hores de treball i d'estudi als nostres nens i nenes. Lamentablement els pares i els fills són els grans perdedors, són els que perden un temps preciós que es podrien dedicar els uns als altres. Compartir pares i fills el temps d'oci és un dels aspectes que fa funcionar millor la família.

Milton Chen⁷⁹, diu que les famílies que es mantenen unides i tenen èxit educatiu són aquelles que comparteixen moltes activitats i s'ho passen bé (descans, sortides, lectures, tasques de la llar i també, per què no, algunes hores davant de la televisió).

Gairebé sempre es cauen en els mateixos tòpics, falta de temps, molta feina. La qüestió és que cadascú va per la seva banda. La realitat és que quan més estones es comparteixen amb la família, quantes més estones passen junts pares i fills, més punt d'unió i connexió sorgeixen entre ells, més confiança hi ha en el sí de la família i en conseqüència, més fàcil és l'educació de les criatures, ja que es crea més harmonia entre els membres i es té més capacitat d'entendre'ls i educar-los.

No hem de permetre que siguin els mitjans de comunicació els que facin de cangur dels fills; ni que siguin les xarxes socials els amics dels fills. S'ha de trobar temps per dedicar-los, passar estones junts, sinó es vol arribar a que siguin els altres qui els eduqui o dit d'una altra manera qui els deseduqui.

Això no vol dir que no siguem conscients que actualment, aquestes noves tecnologies aporten elements nous i profitosos per als nois i noies, però sempre des del control per part dels pares, ensenyant-los a fer-ne un bon ús. S'ha d'ensenyar a saber utilitzar aquests mitjans; en el segle XXI, és impensable que per falta de coneixements digitals, es perdin oportunitats professionals, però s'han d'ensenyar unes habilitats i uns hàbits necessaris per tal que els facin servir amb prudència.

Els pares que ofereixen als fills un ordinador i l'accés a Internet han de controlar l'ús que se'n fa. Internet és un món fascinant on hi ha tot tipus de material educatiu i perquè no dir-ho beneficis per al nen. Però la tasca dels pares, tutors i mestres consistirà a protegir a aquests nens de tot el material perjudicial i perillós. Hi ha formes, tot i que no infalibles, que permeten als pares la restricció a Internet i la possibilitat de no veure segons quines imatges. Però tot i això, el millor control és la supervisió directa dels propis pares. Internet és cada vegada més accessible a tothom i regular-ho és fa gairebé impossible. La tutela paterna, no ens cansarem de dir-ho, es fa més i més important, però als pares els falta moltes vegades temps per a dedicar als seus fills.

Serà bo i necessari que des de l'escola hi hagi un projecte educatiu comú per a què des de les dues bandes s'ensenyi a utilitzar-los amb coherència i sàpiguen fer-ne un bon ús i treure'n bon partit.

⁷⁹ El Dr. Milton Chen és membre i Director Executiu a la Fundació Educativa George Lucas (GLEF), una fundació sense ànim de lucre situada a la Badia de San Francisco que utilitza el web multimedia, Edutopia.org, per a comunicar una nueva visió per a les escoles del segle XXI.

Si no es fa així, podem formar nois i noies que viuen en el seu món, aïllats de la família, en un món en el que només entraran aquells que vegin a través de les pantalles.

Donar sempre pautes per tal que siguin homes i dones amb criteri, amb capacitat d'anàlisi, reflexius i amb la maduresa suficient per saber discernir tot el que hi ha darrera de tot allò que els enlluerna.

La tasca educativa tant de pares com de professors, és ensenyar a utilitzar bé aquestes noves tecnologies per a això és imprescindible que tant pares com professors en sàpiguen i puguin parlar-ne amb els nens amb coneixement; per molt que en sàpiguen els nostres fills-es, es tracta d'un coneixement instrumental, és tasca dels adults, ensenyar-los a fer-ne un bon ús.

Però per a ensenyar a utilitzar les noves tecnologies com diuen Castells i Bofarull, ens haurem de formar prèviament. "Para formar a nuestros hijos en el uso de las nuevas tecnologías hay que saber qué son, para qué sirven" (2002: 175).

En aquest ordre de coses, Manuel Castells (2005) afirma que en el futur, en quan a l'oci digital, hi ha haurà dos tipus de ciutadans: el ciutadà que estarà informat i que en treurà bon partit de tot el ventall digital i, d'altra banda el ciutadà analfabet digitalment parlant, que no sabrà discernir tota la informació ja que aquesta el desbordarà, minvant així les seves possibilitats professionals i vitals.

Així, fent nostres les paraules de Castells i Bofarull (2002), l'oci digital ha de servir per a divertir-se però també a llarg termini, apropar-se al món, preparar-se per al present i pensar. D'aquesta manera, la família li ha de saber treure partit a l'oci digital d'una manera compartida, interactiva i inclús divertida (aprendre és divertit), que ajudi als nens a progressar i créixer com a persona de cara al futur. És un luxe per aquests nens d'aquesta generació, les oportunitats i les possibilitats que se'ls obren de cara al futur el coneixement digital, però és importantíssim que els ensenyem a utilitzar-lo d'una manera profitosa i com sempre serà la família la primera que posi en marxa aquest engranatge per a fer dels seus fills i filles ciutadans capaços de buscar i trobar l'equilibri que els porti a utilitzar-lo d'una manera assenyada, reflexiva i formativa.

És també tasca de la família la selecció dels continguts digitals en funció de l'edat i de la maduresa del nen o de la nena i, és també tasca dels pares que els fills entenguin el per què de la selecció i responsabilitzar-los en l'elecció dels continguts, estant prèviament informat de tots aquells continguts que poden ser perjudicials per a la seva formació, que

ho conegui i sigui al mateix temps capaç de destriar la informació, que sàpiga reaccionar davant tot allò que no li aporta res per a la seva formació.

Hem d'apuntar que a vegades els nens i nenes arriben a situacions de risc a causa de la solitud en què es troben quan arriben a casa. Són fills i filles de pares que treballen moltes hores, nens que quan arriben a casa no tenen a ningú amb qui parlar ni amb qui compartir i que a falta de pares que estiguin per ells, és molt fàcil passar la tarda amb tot aquests tipus de "joguines" digitals. Això, pot provocar en alguns casos aïllament i comunicació amb els pares i resta de familiars (germans, avis) i també baix rendiment escolar, que és el tema que ens ocupa, descuidant les hores d'estudi i de treball personal. Aquests nens que arriben a casa i no troben ningú a casa, alguns autors els han denominat nens-clau (Urra, 2009). Són nens que passen com acabem de dir moltes estones sols fins que arriben els pares, sense pautes ni normes i moltes vegades fent mal ús de les noves tecnologies. Són nens que se senten sols per a jugar, fer els deures o simplement parlar. Aquest podria ser l'origen d'alguns casos entre d'altres de rebeldia, violència,... o de fracàs escolar, que és l'aspecte que nosaltres estem tractant.

Per tant, a banda de donar alternatives a aquest oci digital, que en cap moment diríem que és perjudicial sempre que es faci servir, com ja s'ha apuntat anteriorment de manera correcta, els pares hauran de tenir clars uns punts, unes idees per a la utilització d'aquests mitjans, per part dels seus fills:

- És bo i aconsellable que el nen no tingui a l'abast l'ordinador a la seva habitació, és millor tenir-lo a la sala en la què està la família, així és més fàcil tenir-ne el control. Ens assegurarem que si a casa han adquirit uns hàbits responsables, tindran criteri per a funcionar sols fora de casa.
- El nen ha de tenir un horari per a utilitzar-lo, per a què d'una banda permeti que altres membres de la família també el puguin fer servir i d'altra, no passar-se la tarda davant de la pantalla. És una bona manera d'educar-los en l'austeritat.
- És necessari que els pares parlin amb els fills per a què coneguin els possibles perills que porta una utilització inadequada. S'hauran de seleccionar continguts en funció de l'edat, maduresa i interessos de cadascú.

- A la pregunta, “**En quin tipus d’activitats el seu fill-a ocupa el seu temps lliure?**” (Pregunta 10 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Leer	67.5%	55%
Escuchar música	55%	26.7%
Jugar con sus hermanos o amigos	70%	73.3%
Ver la televisión	52.5%	63.3%
Practicar un deporte	22.5%	65%
Videojuegos	22.5%	56.7%
Messenger	20%	8.3%
Internet	25%	20%
Asiste a un Club juvenil	37.5%	25%
Se entretiene y juega sola	35%	23.3%
Otros	25%	15%

Els percentatges que estan destacats, són percentatges que ens han cridat l’atenció ja que hi ha més diferències entre *Pin* i *Xal*. Pel que es pot veure les nenes dediquen més temps a llegir, escoltar música, assistir a un club juvenil i inclús és capaç de entretenir-se i jugar sola. D’altra banda, els nens veuen més la televisió, practiquen esport i juguen amb els videojocs.

Tant uns com altres, dediquen també bona part del seu temps a compartir-lo amb els seus germans. Ja s’ha comentat en reiterades ocasions la importància de compartir jocs amb els germans, amb la família. No s’han de deixar de fer coses en família, però

assegurant-nos que sigui moments agradables i tenint en compte d'incloure activitats individuals en cadascun dels fills.

Crida l'atenció el fet de què els nens encara que veuen més la televisió en el seu temps lliure, alhora també li dediquen més temps a l'esport. Important veure que els nens que també majoritàriament practiquen un esport en el seu temps lliure ho fan com a activitat extraescolar. Els agrada l'esport i al mateix temps ho necessiten, sembla que no sigui així amb les nenes. Els hem de facilitar fer esport, tant als nens com a les nenes, i si alguna vegada se'ls ha de castigar per alguna cosa, no ho hauríem de fer mai prohibint de fer l'esport que han triat. L'esforç físic que fan va molt bé per a treure totes les energies que tenen acumulades al cos durant tot el dia de tensions, a més a més tenint en compte que estem parlant de l'etapa ja preadolescent. A banda, és important el practicar esport ja que a través del mateix, els nens i nenes creen i estableixen unes bones relacions socials amb els altres membres de l'equip, si és que realitzen un esport en equip. És una bona manera de socialitzar-se i per això els hem de proporcionar els mitjans necessaris per a que en practiquin un. Els hem d'acompanyar als entrenaments, els hem d'acompanyar als partits, hem de gaudir amb ells del que fan i fer-los veure que l'esport que han triat és el que més ens agrada. Alegrar-nos amb ells de la victòria i ensenyar-los que no passa res quan es perd.

L'esport influeix, o ho hauria de fer, en les actituds i comportaments de les persones a través dels valors que transmet: esforç, superació, perseverança, igualtat, respecte, deportivitat, solidaritat, companyonia, èxits personals i col·lectius,...

És important destacar en aquest apartat el temps que dediquen a estar amb els germans tant els nens com les nenes. Tal i com diu Gerardo Castillo (1999), els fills han de contribuir a la unitat de la família. Per tant els fills i en conseqüència els germans han de participar a mantenir i ajudar a aquesta unitat familiar; la família no és només del pare i de la mare, no només implica als pares, sinó que és també dels fills i involucra també als fills. Involucrar els fill, significa veure quines són les relacions que es creen entre els germans, aquestes relacions s'han d'enfortir dia a dia, sabent que aquesta relació entre germans, porta en sí esforç per a comportar-se bé els uns amb els altres. Aquestes relacions fraternals s'han d'anar enfortint a mesura que es van fent més grans, tot i que pot passar que en l'etapa adolescent aquestes relacions es vegin minvades, enfosquides, sembla com si ningú volgués saber res dels altres; però justament no és així, encara que ho pugui semblar és quan més necessiten dels germans i quan més necessiten fer-se costat els uns als altres. Per això, és moment i sobretot feina dels pares, d'enfortir aquestes relacions, buscant cada família, tot allò que puguin compartir, els interessos que

tenen en comú, etc. per tal que aquesta relació fraternal s'enforteixi, sense descuidar ni deixar de banda les relacions amb els amics, que com ja s'ha dit, són fonamentals per al desenvolupament equilibrat de l'adolescent. En definitiva crear un clima familiar en el que els germans s'ho passin bé junts i gaudeixin tots plegats, pares i germans.

El fet que siguin germans no implica que forçosament tinguin una relació d'amistat, per això és important seguir-la cultivant fora de casa, amb els amics que cadascú es busca. Es freqüent que es donin casos que els germans s'estimin molt però que no tinguin una relació d'amistat. L'important és que hi hagi una bona i autèntica relació fraternal.

Existeixen molts factors que fan que les relacions entre els germans sigui bona o desfavorable. Aquí no entrarem a valorar-ho ja que no és un tema propi del nostre estudi, però sí que podem dir que hi ha d'haver unes pautes o uns models de conducta:

- Estima.
- Respecte.
- Ajuda (econòmica, espiritual).
- Comprensió.
- Generositat.
- Compartir (penes i alegries).

Tampoc entrarem a aprofundir sobre la responsabilitat dels germans grans respecte dels petits, ja que tampoc és tema de la nostra investigació, però farem només un apunt. Els germans grans, pel fet de ser-ho tenen respecte dels petits la cura d'aquests i d'alguna manera són els responsables després dels pares, de la família; així els germans grans transmeten normes i costums familiars, donen exemple als petits, els orienten, els donen bons consells, estan pendents de les seves necessitats tant materials com espirituals,... Els petits, d'altra banda tindran el deure de respectar a aquests germans grans, especialment quan aquests actuen representant als pares. Tal i com hem vist en els resultats de la nostra investigació, són els germans grans els que guien i ajuden als més petits en els estudis. És una bona ocasió aquesta per a enfortir els lligams entre germans i que per suposat els pares no la poden desaproveitar.

Ja s'ha dit moltes vegades que els pares són els principals educadors dels seus fills. Aquesta educació no només significa atendre les necessitats bàsiques de menjar, beure, vestit,... sinó també necessitats espirituals, atendre la formació del fill que creixi com a persona i com cristià. Així, veiem que les alumnes i també els alumnes en el seu temps d'oci assisteixen a Clubs Juvenils que juntament amb les famílies s'encarreguen d'aquesta formació cristiana.

Hem vist que les nenes dediquen més els temps a activitats d'alguna manera socials, per aquesta raó, és més freqüent que les nenes vagin més assíduament a Clubs juvenils⁸⁰; en el cas de les alumnes de Pineda els Clubs Juvenils als quals assisteixen en general, són Rumbau i Torxa, depenent de la proximitat que hi ha entre un Club o l'altre amb el domicili familiar.

Els alumnes de Xaloc, als Clubs que assisteixen són Balandrau⁸¹ (situat dins del mateix complexe educatiu que Xaloc) i Condal⁸².

Aquests Clubs juvenils, hem de dir que són molt bons aliats dels pares, ja que entre d'altres coses ensenyen a estudiar i a desenvolupar hàbits positius. Però també hem de dir que en qualsevol cas el rol patern i matern són insubstituïbles.

Han de trobar un equilibri entre el treball intel·lectual i els exercicis físics. Diríem que a totes les edats, però en aquestes edats preadolescents, és important aquest equilibri i important també mantenir el cos ple de força i vigorositat perquè el desenvolupament físic, ajuda al desenvolupament intel·lectual i perquè no, espiritual. Aquests Clubs ofereixen les garanties d'aquest equilibri entre una bona formació intel·lectual i física.

La feina de cada dia ben distribuïda, alternant-la amb altres activitats, però sobretot amb l'exercici físic, és convenient per a que desenvolupin correctament les funcions intel·lectuals.

⁸⁰ **Rumbau i Torxa** són centres educatius d'activitats extraescolars i de lleure promogut per l' Associació per a la Infància, la Joventut i la Dona.

L'Associació, constituïda per pares ofereix activitats d'oci complementàries a la família i l'escola.

Tots dos Clubs proporcionen les idees, els espais i les persones adequades per tal que nenes i joves aprenguin a aprofitar els temps d'oci i estudi amb activitats sanes i formatives, sabent combinar diversió i valors amb una formació humana basada en principis cristians .

Les activitats que es realitzen estan adreçades a noies entre 8 i 18 anys i tenen com a finalitat ajudar a les famílies en la formació humana i espiritual de les seves filles. Les activitats de formació espiritual estan encomanades a la Prelatura de l'Opus Dei.

⁸¹ **Balandrau** ofereix a les famílies un lloc on els fills puguin realitzar, juntament amb els seus amics, un conjunt d'activitats extraescolars, que ajudin a transformar aquestes estones de lleure en educació. Estudi dirigit, idiomes, cultura, esports,... Una continuïtat per a la formació que reben a la família i a l'escola. Tant els fills com els pares poden participar de les activitats de formació cristiana. Aquesta formació espiritual està encomanada a l'Opus Dei.

⁸² **El Club Juvenil Condal**, amb més de 30 anys d'experiència, ofereix a les famílies un lloc on els fills poden realitzar, juntament amb els seus amics, un conjunt d'activitats extraescolars que els ajuden a transformar les estones de lleure en una alegre i intensa formació.

Estudi dirigit, esport, cultura, multimèdia, noves tecnologies: una continuïtat per a l'educació que reben els fills a la família i al col·legi.

Els valors que es pretén transmetre estan inspirats en l'humanisme cristià. La formació espiritual està encomanada a la Prelatura de l'Opus Dei.

La vida és una barreja de treball i bones estones, què es vol dir amb això? El treball sembla ser que ocupa gran part de les nostres vides d'una manera molt natural. Bé doncs, el que s'ha d'aconseguir és un equilibri entre el treball i la diversió compartida, diem compartida ja que en aquest cas ens estem referint a la diversió que els nens tenen amb els seus iguals.

Amb totes aquestes activitats que tenen aquests nens i nenes, el que pot passar és que estiguin massa ocupats i que això tingui repercussions per a la vida en família. La família necessita de temps per a realitzar diferents activitats estructurades i organitzades, han de tenir temps per a relaxar-se i viure en família, temps també per a ells mateixos on puguin desenvolupar la creativitat, el pensament i la imaginació. Quanta més seguretat experimenti el nen, més curiós serà, quan més curiós sigui, més creatiu serà (Leo, 2001).

27.4.7 Temps que dediquen els nens i les nenes fora de l'horari escolar als estudis

- A la pregunta, “**Aproximadament, quant de temp li porta al seu fill-a a fer els deures diàriament?**” (Pregunta 11 del qüestionari).

Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. Mentre que la resposta majoritària a *Pin* és “*Entre 1 y 2 horas*”, a *Xal*, la resposta majoritària és “*Entre 30 minutos y 1 hora*”.

Abans de fer els comentaris relatius a aquest punt, direm que la Llei d'Educació vigent deixa el posar o no tasques escolars per a casa com una opció a criteri dels professors i centres d'ensenyament. Per a nosaltres la realització de tasques a casa serveix per a generar en l'alumne uns hàbits de treball individual i tal com es veu en els resultats de les Competències Bàsiques, un millor rendiment escolar.

Una vegada dit això, segons les dades que analitzem les nenes triguen més a realitzar els deures que els nens; aquestes dades ens poden portar a pensar que les nenes triguen més a fer els deures potser perquè tenen més cura a l'hora de fer i presentar els treballs que han de realitzar. Els nens, en general, no inverteixen tant de temps, ja que a l'hora de treballar són més pràctics i no tenen tanta precisió i tant detall en la presentació de les seves tasques. Al mateix temps, com hem vist inverteixen més temps a realitzar esport o altres activitats, la qual cosa fa que això els resti temps per fer les feines i els treballs diaris.

Ens pot semblar que entre 1 i 2 hores per a fer deures és bastant. Ja hem dit que una de les causes pot ser que les nenes tenen més cura en les seves tasques i per això triguen més; una altra pot ser que els costi molt posar-se a estudiar, ja que és fonamental que el nen o la nena, per a ser bon estudiant vulgui, pugui i sàpiga estudiar. A vegades no es donen aquests condicionats i això fa que les hores que els nens passen davant dels llibres no siguin prou productives i prou eficaces.

Es sabut de tothom que una de les coses que més costa i més mals de cap pot portar als pares és el tema dels deures. Com ja hem vist anteriorment, hi ha nens que són capaços de fer-los sols; d'altres que necessiten de l'ajuda del pare, de la mare o d'algun germà; d'altres que necessiten l'ajuda d'un professor particular. Sol ser molt útil en la majoria dels casos establir una rutina i un temps d'estudi, d'aquesta manera el nen tindrà una estructura i un ordre i al mateix temps al pare o l'encarregat de revisar-los li serà més fàcil controlar quan de temps passa el nen estudiant i realitzant els deures.

A banda de tot això, l'important per a nosaltres és que han de tenir voluntat de fer els deures, d'estudiar, però la voluntat l'han d'exercitar ells mateixos amb esforç personal. Ningú que no sigui el nen o la nena, li pot fer aquest esforç de posar voluntat a l'hora de fer les feines diàries. Els pares el que poden fer és estimular i facilitar l'estudi diari a casa, seguint les mateixes pautes i els mateixos criteris que tenen els professors a l'aula. A vegades ens podem trobar que els pares no tenen la preparació suficient per poder ajudar al fill en les tasques escolars, no es pot exigir als pares alguna cosa per la que no estan preparats i com diuen alguns "sabe ya más mi hijo que yo". Però sí que és important que els fills vegin que els pares tenen interès per tot allò que ajuda a formar el seu fill. Aquest interès es demostra fent un seguiment de l'estudi i en la mesura que es pugui estar a casa a l'hora que fan els deures els fills. Aquest seguiment és molt motivant per als fills ja que a l'interès mostrat pels pares es desperta un interès dels fills cap a l'estudi.

En aquest temps de deures els pares han de ser conscients que els deures són una tasca important per al nen, que són un seguiment d'allò que han après a l'escola i que per tant necessiten unes condicions de treball adequades per tal que el rendiment dels nens sigui el més profitós possible.

Per tant els pares poden col·laborar a casa en aquest temps d'estudi:

- Proporcionant un lloc adequat per al treball i l'estudi.
- Respectant el temps que cadascú necessita per a portar a terme les tasques escolars.
- Establint un temps de silenci per a que el nen s'acostumi a fer els deures sense música, sense televisió, o altres aparells que distreguin la seva atenció i que dificulten la concentració.

Considerem fonamental comentar amb el professor-tutor, totes les incidències importants i de rellevància que es puguin donar a casa en referència al temps de fer deures o a la dificultat que presenten els mateixos. S'ha de donar informació al tutor exhaustiva de cada situació per tal que aquest pugui ajudar, orientar, encaminar en cada cas les diferents metodologies de treball que necessiten els alumnes a casa, quan diríem és l'hora de la veritat ja que són ells els que s'enfronten amb els deures.

Tot i això, la labor dels pares a vegades no és fàcil. En aquesta etapa adolescent moltes vegades els nens i les nenes són mandrosos, tenen poc interès per l'estudi i els costa molt posar-se a fer les tasques diàries. És ara més que mai que els pares han d'estar pendents dia a dia, que els nens notin la presència del pare o de la mare, però sense

aclaparar, ja que això de vegades molesta molt els fills i en molts casos s'ha produït un efecte rebot i és llavors quan deixen ja d'interessar-se pels estudis, i és ara ja en algunes ocasions quan comencem a parlar de fracàs escolar.

Una de les causes que motiven el fracàs escolar és la falta de disciplina, qualitat aquesta que hem d'inculcar als nens durant la infantesa i també durant l'adolescència (Serrate, 2008).

El fracàs escolar és en molts casos, l'antesala del fracàs existencial i converteix als joves en inadaptats socials. Al contrari, l'èxit acadèmic, és un element socialitzador de primer ordre (Calvo, 2005). Per això pares i professors, especialment creiem que els pares, han de posar tots els mitjans que estiguin al seu abast per a que això no passi. Tothom necessita d'uns coneixements mínims que l'escola i els pares han de garantir, una altra cosa diferent és que tothom hagi de fer o pugui fer el mateix per a adquirir-los.

Una de les causes del fracàs educatiu es troba vigent en moltes llars i escoles: la llei del mínim esforç, que fa que un nen sigui inconstant i com diu Calvo (2009) *al·lèrgic* a les responsabilitats i als compromisos. El secret del rendiment escolar és senzill: llibertat de l'estudiant i esforç personal. Les lleis d'educació tampoc ajuden. La tendència és rebaixar les exigències per a que l'aprenentatge sigui vist com un joc; si només hi ha joc i no hi ha esforç i treball, el nen o la nena no deixaran de ser nens i tindrem en el futur adults infantils, incapaços d'assumir cap tipus de responsabilitat (familiar, laboral, etc.)

El que tothom volem, pares i professors, és que els nens i nenes aconseguixin un treball ben fet que els serveixi per a desenvolupar la virtut de la laboriositat; i que al mateix temps estimuli a l'esforç necessari per a realitzar la tasca. Els nens han de realitzar el treball amb independència i autonomia, han d'aprendre a ser autònoms i a tenir iniciativa, una de les Competències Bàsiques a la que nosaltres li donem més importància, ja que a mesura que creixen, els nens han de ser cada vegada més autònoms i d'adquirir més responsabilitats, i dintre d'aquestes assenyalarem la responsabilitat en les tasques escolars.

La satisfacció més gran és "el deber cumplido" (Madre Teresa de Calcuta).

- En relació als següents ítems, **“Contesti si o no a les següents qüestions”**: (pregunta 23 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
¿Su hijo-a tiene amigos-as?	100%	98.3% Sí 1.7% - No ho sé
¿Conoce los-as amigos-as de su hijo-a?	100%	95%
¿Se ve con los-as amigos-as todos los días?	50%	45% 1.7% - No ho sé
¿Se ve con los-as amigos-as sólo el fin de semana?	20.5%	23.3%
¿Cree que los-as amigos-as ejercen una influencia positiva en su hijo-a?	82.1% 15.4% - No ho sé	70% 26.7% - No ho sé
¿Los fines de semana, ustedes los padres, realizan actividades conjuntas con su hijo-a?	94.9%	90%

Aquesta taula conté les respostes afirmatives i el “*No lo sé*” entre parèntesis. La negativa surt per diferència. Veiem que en totes les respostes no hi ha cap diferència significativa entre el que contesten els pares de Pineda i de Xaloc. Només en 1.7% els pares de Xaloc contesten que no saben si tenen amics. El què és més destacable és que tant els nens com les nenes tenen amics i amigues i que els pares coneixen els amics dels seus fills ja que és així en el 100% dels casos de les nenes i en el 98.3% dels nens.

També és important destacar d'aquesta taula que tant els pares dels nens (90%) com de les nenes (94.9%), com veiem uns percentatges força elevats realitzen activitats conjuntes amb els fills i filles durant els caps de setmana. Això és molt important ja que els moments d'esbarjo i d'oci s'accentuen molt les relacions entre els pares i els fills. El fet de compartir d'una manera relaxada les aficions de cap de setmana propicia que hi hagi un apropament entre pares i fills; lluny de les obligacions del dia a dia on tothom (pares i fills) tenen quefers que realitzar i d'alguna manera no es poden dedicar temps els uns als altres. Jugar, riure, compartir tots plegats allò que ens agrada, fa que uns i altres s'esforcin a fer la vida més agradable als altres i això els nens ho agraeixen. Per tant, és

bo compartir els caps de setmana i buscar activitats que pugui fer conjuntament tota la família per tal d'estrènyer llaços entre pares, fills i germans.

- A la pregunta: **“Creu que els/les amics/amigues exerceixen una influència positiva en el seu fill-a?”**

Només un 2.6% dels pares ha dit que “No”. La resta de pares creu que els amics exerceixen una influència positiva en els seus fills. Aquesta és una dada prou important i significativa ja que és fonamental que els pares confiïn en els amics dels seus fills i filles.

És vital, per a la formació dels nens, que els pares incloguin, entre d'altres objectius d'educació, els objectius relacionats amb **les amistats** dels seus fills-es. Moltes vegades els mateixos pares no són conscients de les possibilitats i per què no dir riscos també, que té en la vida dels fill-es l'amistat. Una bona amistat servirà per a la millora com a persona del fill-a, sobretot en aquesta etapa en la que ja comença l'adolescència. Moltes vegades quan s'interessen pel tema de l'amistat ja és massa tard i ja podem tenir algun problema a causa d'alguna mala influència. La influència dels amics en aquesta etapa de la vida és decisiva per a la seva vida futura, ja sigui positiva o negativa.

Els nens i nenes, no saben en algun cas distingir encara les verdaderes amistats de les que no ho són. És important des de l'entorn més proper del nen, la família, preparar els nens perquè sàpiguen el que significa una bona amistat; des de la infantesa és necessari forjar els nens per a la vida de l'amistat. L'amistat no sorgeix d'una manera espontània, s'ha de treballar per a que sàpiguen distingir entre la verdadera i falsa amistat i que siguin capaços de mantenir-la.

Entre els veritables amics existeix un compromís de millora personal, l'amic o l'amiga ens ha d'ajudar a créixer i millorar com a persones: que sigui més responsable, més coherent, més treballador, sincer,... i, si no m'aporta res, no podem parlar d'amistat, parlariem de companys, de coneguts o còmplices, amb els que passo bones estones i prou. Si una amistat ens fa ser pitjors persones, no és una verdadera amistat. La verdadera amistat implica estimar l'altra persona tal i com és, d'una manera desinteressada, amb els que tots dos millorem gràcies a l'ajuda mútua.

Costa moltes vegades entendre el que és la veritable amistat ja que tot el que comporta ser amic, ens duu a complir unes normes que no són fàcils de portar a terme quan estem a més a més parlant de nens i nenes que entren en l'adolescència. L'amistat implica ser

lleial, sincer, generós,... virtuts aquestes que no són fàcils d'assolir ja que moltes vegades porten a la renúncia personal a favor de l'altra persona.

Un dels conceptes que no accepten de bon grat els adolescents és la correcció per part dels adults, els pares i/o professors. Si estem parlant d'una bona amistat, el nen acceptarà de bon grat aquesta correcció per part de l'amic. També parlariem dels consells, els exemples,... el que no accepten dels adults, ho accepten dels seus iguals, l'amic l'he escollit jo, no m'ha vingut imposat per ningú.

Una de les bones maneres de conèixer els amics dels fills-es, és invitar-los a casa, d'aquesta manera el pares tenen ocasió de saber quins són els costums educatius de la família dels amics dels seus fills, i els fills tenen l'oportunitat de relacionar-se amb nens-es de la seva edat. És freqüent que els fills, especialment en aquesta etapa adolescent, facin molt poca vida familiar, ja que la major part del temps estan centrats en els amics.

Els pares en aquesta etapa en la que comença l'adolescència, han de saber que el nen i la nena, deixa de ser tan nen i nena, per a passar a convertir-se en els homes i dones que seran el dia de demà. Es produeixen canvis per als que els pares han d'estar preparats i saber que en aquesta nova etapa de socialització, el que més desitja el nen és ser acceptat pels seus amics, per això a vegades adopta postures que sobten als pares i mares. El que més l'interessa és quedar bé davant dels seus amics, moltes vegades a costa de baralles amb els seus progenitors.

Tot i els problemes que pot presentar aquesta nova etapa en la que descobreixen que els amics ho són tot, els pares han de valorar que els fills no visquin aïllats i tinguin amics ja que descobrir la veritable amistat, els ajudarà a millorar a ells com a persones.

L'amistat és necessària entre d'altres, per a:

- Madurar cadascú com persona.
- Viure l'estima.
- Oblidar-se d'un mateix.
- Donar i rebre.
- Ser lleial.
- Saber guardar les confidències.
- Ser generós.

Si som capaços de despertar tot això en els fills adolescents, no ens quedarà cap dubte que seran persones cabals, capaces de fer qualsevol cosa pels altres, persones solidàries i compromeses.

Però tot això no s'aprèn d'un dia per l'altre. És important prendre mesures des de què els nens i nenes són petits; quan les mesures es prenen estant en plena adolescència o preadolescència ja hem arribat tard. Per a no fer tard hem de:

- Parlar molt amb els nens quan són petits que és quan més receptius estan a escoltar els consells dels pares.
- S'han de conèixer els pares dels amics que tenen i posar-se d'acord per realitzar diferents plans amb els fills d'aquestes altres famílies.
- Retardar el més possible les sortides, no ens ha de valer el que tothom ho fa i què a tots els deixen sortir. Mantenir-se fermes, és garantia de què estem posant límits i els fills els agraeixen.

27.4.8 Resultats acadèmics

- Davant la pregunta, “**Com reaccionà el seu fill-a davant els resultats acadèmics del curs anterior?**” (pregunta 19 del qüestionari).

En principi les nenes, és a dir els pares de les nenes, van respondre amb **satisfacció** en un 76.3% dels casos i els pares dels nens en un 61.7%, també varen respondre el mateix. Els que van respondre amb satisfacció podem entendre que fou així perquè els resultats foren bons. És normal que un nen o nena es sentí satisfet dels seus resultats, si aquests han estat positius. Els alumnes, els bons alumnes treballen força durant tot el curs, és natural que després de l'esforç se sentin contents amb el treball realitzat.

Un 23.7% dels pares de les nenes va respondre amb **preocupació** per contra d'un 21.7% dels nens. Solament hi ha un petita diferència de 2 punts entre com es van sentir les nenes en relació als nens; no és que aquesta diferència sigui massa significativa, però és un indicador de què els nens en general o bé no demostren el que senten o bé que ja comencen a “passar” de l'escola i dels resultats que obtenen. Aquests nens poden ser potencialment nens que s'estan abocant cap a un fracàs escolar. Si no els fem reaccionar seran alumnes que poden entrar en la indiferència davant els aprenentatges.

Una dada un tant alarmant és que els pares afirmen que un 15% dels nens van reaccionar amb **indiferència** davant dels seus resultats escolars. Suposem què els alumnes que reaccionen amb indiferència, han estat alumnes que el curs no els ha anat tot el bé que s'hauria esperat d'ells. Aquesta indiferència no és un bon símptoma per a seguir lluitant. Un curs pot anar malament, però l'alumne no pot caure en l'apatia, en la desgana i creure ell i fer creure als pares que és insensible als mals resultats escolars.

Els alumnes, les persones en general estem satisfetes amb la feina ben feta, per tant els resultats acadèmics s'han de correspondre a la satisfacció d'haver fet un treball ben fet. Dóna satisfacció l'esforç constant que suposa fer front durant tot un curs escolar a la realització dels diferents aprenentatges. Són molts mesos els que utilitza un nen i una nena, per a anar adquirint hàbits que tindran gran importància educativa. Si aquests hàbits no arrelen en edats primerenques, la personalitat del nen i de la nena quedaran a mercè de fer el que vull. A cap professional de l'ensenyament li passa per alt la importància dels hàbits; aquests hàbits seran els que al llarg de l'ensenyament de l'etapa

primària donaran fruits. Moltes vegades no seran immediats i tant professors, pares o alumnes defalliran, però amb voluntat i amb lluita aconsegueixen els nens i nenes estar satisfets dels seus resultats acadèmics.

- Els nens han de sentir el plaer que provoca l'aprendre dia a dia i què amb esforç se'n pot sortir davant de qualsevol tasca que se li encomana.
- Han de saber el que significa superar-se dia a dia, per tal que experimenti el plaer de millorar.
- Ha de saber que a l'escola s'hi va a aprendre, que s'aprèn amb esforç i que aquest esforç paga la pena, ja que després són gratificants els resultats.

Els alumnes que davant els resultats escolars es mostren indiferents, són alumnes que no tenen clars quins són els objectius que té l'escola envers ells. Són alumnes que pot semblar que no tenen clar quina diferència hi ha entre l'àmbit escolar i l'àmbit familiar. Molts alumnes van a l'escola a divertir-se i a ser feliços, tot i no està en contra d'aquests dos conceptes creiem que a l'escola s'hi va a alguna cosa més. Un centre escolar no és una ludoteca on els nens van a jugar, si com s'ha dit abans el nen no experimenta el plaer de la superació, pot acabar avorrit de tant jugar. Aquests nens indiferents, seran adolescents i joves sense cap tipus de voluntat i a l'edat adulta seran persones que no sabran fer front a les contrarietats de la vida. Moltes vegades a aquestes situacions hi arriba el nen perquè els pares són els primers en presentar a l'alumne l'escola com un lloc d'esbarjo, un lloc on jugar amb els amics i passar-ho bé. Amb aquests plantejaments, costa molt que els mestres per més ganes que hi posin obtinguin una resposta positiva per part dels nens i dels pares. L'escola no és el lloc on només s'hi va a passar-ho bé; l'escola no és l'extensió de la casa. A vegades els alumnes no ho tenen clar i es comporten a l'aula com es comporten a casa sense adonar-se'n que les escoles són llocs on s'hi va a aprendre i no guarderies; on la funció dels mestres és ensenyar i no cuidar dels nens de tots aquells pares que no donen importància a la labor que fan els mestres amb els seus fills. Són fills en aquests casos de pares també indiferents que no són capaços d'explicar als fills que a l'escola, com acabem de dir, s'hi va a aprendre, a estudiar, a treballar, a esforçar-se, ... i que també es juga i es passa bé, però sempre i quan l'escola o el mestre ho tinguin previst. No es pot permetre aquesta indiferència davant els resultats escolars, ja que aquesta indiferència implica també indiferència cap al professorat. Se li ha d'ensenyar que el professor és una persona digna de respecte, ja que la tasca educativa és una tasca que exigeix esforç amb la qual cosa no poden restar indiferents davant les persones i les actuacions de les persones que vetllen per la seva educació.

A aquesta indiferència se li ha de posar remei. Els nostres estudiants no es poden manifestar indiferents davant les notes. Entenem que els que es mostren indiferents són, com ja s'ha dit, els alumnes que no aconsegueixen amb èxit les avaluacions. D'alguna manera els nens i nenes responen amb indiferència, senten que han fracassat i volen fer veure que no els importen ni les notes ni els èxits escolars. Pensem que és un mecanisme de defensa davant d'un possible fracàs escolar que ells ja perceben.

Els nens han de saber que no només ells són els que estan implicats en la tasca educativa. Encara que es repeteixi moltes vegades que el principal responsable dels èxits i fracassos és el propi nen, és evident que és important el paper que juguen pares i professors en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge. És bo que pares i professors també analitzin les causes que porten a fracassar un alumne; com influeix el comportament de pares i professors i què pot fer cadascun d'ells, quines mesures pot adoptar des de la seva parcel·la de responsabilitat.

Els pares i professors també el que han de fer és posar reptes i fer que a través de l'esforç aconseguen allò que volen.

“Allò que s'aconsegueix amb facilitat no sembla important, allò que es conquereix adquireix valor” (Nardone, 2003: 151).

- A la pregunta, “**Els èxits escolars del seu fill-a, a què creuen què es deuen?**” (Pregunta 20 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
Estudio y dedicación en casa	78.9%	63.2%
Aprovecha mucho el tiempo en clase	44.7%	42.1%
Los padres le prestamos toda la atención que necesita	52.6%	50.9%
Los profesores-as le estimulan y le motivan	57.9%	59.6%
Las buenas compañías	7.9%	8.8%
Otros	5% NS/NC 2.5% per cada un: - Aprofita a la biblioteca - Ganes de superar-se	5% NS/NC 1.7% - La seva capacitat intel·lectual

Aquí també s’ha de dir que els pares han marcat en alguns casos diverses opcions, tal i com s’indicava en el “Cuestionario” i per aquest motiu els percentatges no quadren.

No hi ha en cap punt diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. En tot cas assenyalaríem, tal com hem fet que els pares de les alumnes pensen en un percentatge més elevat que els pares dels nens que els èxits escolars es deuen a “*Estudio y dedicación en casa*”.

Veiem que crida l’atenció el fet de que un 57.9% dels pares de *Pin* creuen que “*Las profesoras las estimulan y motivan*” i un 59.6% dels pares de *Xal* creuen que “*Los profesores los estimulan y los motivan*”; aleshores, aquestes respostes han estat una mica contradictòries ja que davant la valoració que feien dels tutors i tutores, les respostes varen ser molt diferents entre els pares de *Xaloc* i de *Pineda* i aquí la resposta és més semblant. Poden venir donades aquestes respostes tan diferents a què els pares de les nenes de *Pineda* siguin molt més exigents amb la tutora de les seves filles, que els de *Xaloc* amb el tutor del seu fill.

Com es pot veure l'estudi i la dedicació són dos dels paràmetres que els pares creuen que són la font de l'èxit dels seus fills i filles. La dedicació, la força de voluntat són necessàries per a tothom. Es podrien posar exemples de persones que han arribat lluny gràcies a la dedicació, a la voluntat que hi han posat per sortir-se'n de tot allò que han emprès. Així per exemple podríem parlar de Beethoven, ja sord quan va compondre la Quinta Sinfonia o Demòstenes, el millor orador, fou un nen que quequejava. Els èxits són d'aquelles persones que posen ganys en tot allò que fan i perseveren per a aconseguir-ho.

És important destacar la dedicació a casa. La feina no acaba a l'escola. Hi ha d'haver un seguiment i un treball individualitzat i personalitzat a casa; els nens i nenes s'han d'enfrontar sols davant allò que han après a l'escola i comprovar per ells mateixos que són capaços de resoldre les tasques a les que han de fer front. Les destreses són resultat de repeticions que dia rere dia, any rere any realitzen els nens. Si haguéssim de posar un exemple ens serviria la pràctica de qualsevol esport. Un esportista, un jugador d'hoquei no dispara un gol a porteria sense més ni més, o el porter els para sense més ni més; els seus gols o les seves parades, els seus èxits són fruit de repeticions constants, d'assajos constants que dia a dia van sumant. A cada entrenament va adquirint una sèrie d'habilitats que fan que vagi assolint unes conductes i uns hàbits que el portaran a l'èxit. El mateix passa amb els alumnes. Han d'entrenar-se diàriament a adquirir hàbits de treball que faran que assoleixin també al llarg de tota la seva escolaritat en l'etapa de primària i posteriors els èxits acadèmics que s'espera d'ells. Però això és una lluita diària, els èxits no venen sols.

Els professors i també els pares, haurien d'elogiar més l'estudi, el treball, la dedicació que hi posen els fills davant la feina, que no pas la intel·ligència. Moltes persones intel·ligents, han fracassat en els estudis precisament per aquesta falta de dedicació; d'altres en canvi han assolit l'èxit gràcies a aquest afany de superació, encara que no fossin tan brillants intel·lectualment.

“El trabajo nace del amor, manifiesta el amor, se ordena al amor” (Josemaría Escrivá de Balaguer, 1973).

- A la pregunta, “**Els suspensos del seu fill-a, a què creuen què es deuen?**” (Pregunta 21 del qüestionari).

	<i>Pin</i>	<i>Xal</i>
A la falta de estudio y dedicación en casa	58.1%	43.1%
No aprovecha el tiempo en clase	12.9%	29.4%
Los-as profesores-as no se preocupan de él-ella	0%	0%
Los padres no les dedicamos suficiente tiempo	3.2%	0%
Las malas amistades	6.5%	0%
Otros	22.5% NS/NC 2.5% per cada un: - Falta de maduresa i inseguretat - Li costa alguna assignatura - No comprèn els temes - No està ben preparada 25% - No ha suspès mai	15% NS/NC 1.7% per cada un: - Bloqueig per por al fracàs - Falta de motivació - Ho desconexem - Mal comportament - No pregunta el que no entén - No s'esforça - Separació dels pares - TDA 26.6% - No ha suspès mai

Aquí també s'ha de dir que els pares han marcat en alguns casos diverses opcions tal i com es demanava en el “Cuestionario”, perquè els percentatges no quadren.

Els percentatges només quadren pel que fa diferència al punt “*Otros*”.

Si a la qüestió anterior, els èxits es devien a l'estudi i la dedicació a casa, també els pares de les nenes contesten de la mateixa manera que els suspensos es deuen a aquesta falta d'estudi i de dedicació a casa. Veiem que els pares donen molta importància tant si hi ha èxit com fracàs al temps de dedicació i estudi que es realitza a casa. Nosaltres també creiem que és important, els alumnes necessiten reforçar els aprenentatges de l'escola, sols, a casa, posant-se davant

d'allò que han après a l'escola per demostrar-se a ells mateixos que són capaços de fer-ho.

Important destacar que un 16.5% dels pares de *Xal* respecte als pares de *Pin* creuen que els seus fills no aprofiten el temps a classe. Els pares dels alumnes són conscients i saben que a vegades el comportament no és del tot correcte i per això afirmen en un percentatge del 29.4% que "*No aprovecha el tiempo en clase*". Els nens per naturalesa són més entremaliats i a vegades passa que l'actitud i l'aprofitament a l'aula no són bons ni suficients per tal d'obtenir millors resultats acadèmics.

En canvi el percentatge de respostes dels pares que diuen que les seves filles no aprofiten el temps a classe, és menor. Les nenes generalment, tenen un comportament millor a l'aula això fa que aprofitin més el temps i que després tal i com s'està constatant els resultats també siguin millors. (En aquest mateix apartat hi aprofundirem més endavant).

Un 6.5% de les respostes dels pares de *Pin* creuen que "*Las malas amistades*" són un punt important en els suspensos de la seva filla. Els pares de *Xal*, per contra (0%), no creuen que els suspensos es deguin a les males amistats.

En "*Otros*", tot i que no es pregunta, els pares deixen anar que les seves filles (25%) i els seus fills (26.6%), no han suspès mai. Per a aquests pares és important que els seus fills i filles no hagin suspès mai cap assignatura. No ens sobta ja que l'Educació Primària està pensada per a que tots els alumnes arribin a uns mínims, de tota manera tal i com diem la Primària està pensada per a que tots els alumnes la superin, per tant creiem que hauria de ser més alt el percentatge d'alumnes que no suspenen.

L'ítem "culpable" dels suspensos dels fills i filles és el que fa referència a l'estudi i dedicació a casa. Els pares de Pineda ho afirmen en un percentatge del 58.1% i en un 43.1% els pares de Xaloc.

Doncs si els suspensos es deuen a la falta d'estudi i dedicació a casa, serà des de casa des d'on s'hi haurà de posar el remei. Els pares seran els que en principi hauran de facilitar unes condicions físiques i ambientals per a estudiar bé; després el nen ja planificarà i programarà l'estudi, si cal evidentment amb l'ajuda dels pares i també dels professors. Hi ha nens que des de petits diem que "van sols" i que no necessiten de molta ajuda ni de molt seguiment a l'hora de realitzar les tasques escolars. No donen feina als

pares perquè ells sols són capaços de gestionar les feines, el temps d'estudi, etc. Hi ha d'altres que els costa més assolir els continguts i necessiten ajuda, necessiten de "crosses" per *anar fent*. Aquestes crosses, en forma de pares, de professors particulars, etc., serveixen de recolzament i s'han de treure de mica en mica, quan veiem o ell mateix veu que és capaç, figuradament parlant, de caminar sol. Per al nen el recozament dels pares és indispensable per a millorar la seva predisposició al treball a l'escola i en l'entorn en què es mou (Leo, 2001). I el que és més important mostrar-li admiració i felicitar-lo per tot allò que està demostrant que sap fer.

Nosaltres abordarem el fracàs des de l'èxit, èxit que vindrà donat des de casa. Què volem dir amb això?, per a què s'aconsegueixi èxit s'han de donar una sèrie de requisits:

- **Primer berenar, xerrar de com ha anat el dia i fer els deures.** És important que hi hagi un temps d'esbarjo abans de fer els deures, els nens arriben cansats de tot un dia d'escola i es necessari que "desconnectin". És bo i necessari que se'ls preguntin com ha anat el dia, se'n parli per a què ells vegin que els pares estan interessats amb les seves coses que han passat al llarg del dia fora de casa; què els nens sentin que als pares els preocupa i s'interessen per tot allò que han fet a l'escola amb els companys, amb els mestres, etc. una vegada s'han relaxat es poden posar a fer els deures.
- **Tenir un lloc adequat per estudiar.** Un lloc fixe per estudiar, una habitació i una taula netes i endreçades amb una il·luminació adequada. Tenir a l'abast tot el material que es necessita en qualsevol moment (diccionaris, llibres de consulta, material divers, etc.). A vegades no es disposa d'una habitació per l'estudi, és convenient buscar un espai com pot ser el menjador, on ell se senti a gust i no es pugui distreure. D'altres vegades pot ser la cuina sobretot si els nens són més petits i no necessiten massa espai; el fet d'estar acompanyats de la mare quan aquesta fa el sopar per exemple, els dona molta seguretat.
- **Organitzar un horari.** Un horari d'estudi i deures i un horari per quan acabi les tasques escolars. És fonamental planificar el temps d'estudi real, el temps real del que es disposa, a més tenint en compte que molts nens i nenes realitzen activitats extraescolars. S'ha de fer complir l'horari amb fermesa i exigència. Els pares s'han de mostrar fermes i segurs de què això és el millor per ell. Mai no pot estar sense saber què fer, això porta a la deixadesa.

- **Els deures s'han d'acabar.** Ha de fer-se conscient que la feina es comença i s'acaba, no se li pot permetre que la deixi a mitges. Tal com deia fa uns anys un eslògan de la Generalitat "la feina ben feta no té fronteres".
- **Exigir-li que treballi amb rapidesa.** Si fa la feina de manera ràpida després tindrà més temps per poder jugar o veure la televisió. Estarà content amb la feina feta i podrà gaudir més del temps d'esbarjo i podrà compartir amb la família els moments d'oci. És important que no tingui a l'abast tot allò que pot fer distreure la seva atenció d'aquesta manera estarà concentrat i rendirà més i aprofitarà el temps.
- **El bon ritme també és conseqüència del bon ambient que es respira a casa.** Si mentrestant està fent els deures, hi ha la televisió posada, la ràdio o algú escolta música molt alta, aquest ambient no afavorirà el treball. Per tant és important que els pares cuidin aquests detalls. A més a més si quan el nen està fent els deures, veu que el pare, la mare o altres germans també estan llegint, fent deures, repassant algun tema, el nen es mostrarà motivat cap a l'estudi.
- **L'educació més efectiva és lloar els èxits.** No ens casarem de repetir-ho. Els nens necessiten que es reconeixin els seus èxits per petits que siguin. A vegades si que és veritat que és difícil lloar els èxits d'algun fill o alumne, però estem segurs que tot i que a vegades costi trobar-les, té moltes coses positives que ni ell mateix sap que les té, és bo que l'ajudem a descobrir-les i que senti que el valorem.
- **Premiar correctament.** Aquí amb aquesta afirmació és fàcil caure en un parany. Els nens no han de fer la feina pel premi (motivació extrínseca, de la que ja se n'ha parlat) sinó que la feina s'ha de fer pel plaer i la satisfacció que dóna, independentment del premi material que es pugui rebre. Si que és cert que a vegades als nens, sobretot a aquells que més els costa, serà necessari donar algun premi per a que es motivi; sempre sense excessos.
- **Augmentar l'afició per la lectura.** Sobre aquest aspecte ja se n'ha parlat creiem que suficientment, amb la qual cosa no ens reiterarem sobre el tema.
- **Aconseguir que aprengui tècniques d'estudi.** Llegir el text, reflexionar sobre el contingut, saber treure les idees principals, subratllar, fer esquemes, mapes de conceptes, etc. També és bo que sàpiguen relacionar el que han après a altres assignatures amb el contingut de la matèria que estan estudiant per a què

l'aprenentatge sigui el més significatiu per a ells, que tingui sentit allò que estan estudiant. En definitiva buscar alternatives per a que l'estudi sigui cada dia més eficaç.

- **Explicar-li les conseqüències que té no estudiar.** Ha d'estudiar perquè arribi al convenciment de que la preparació intel·lectual és fonamental per a qualsevol persona. Si la preparació acadèmica sempre ha estat important, avui en dia és imprescindible està ben preparat per a desenvolupar feines futures. I tothom vol el millor futur pels seus fills.
- **Interessar-se no només per les notes, sinó per tot el que aprèn.** Les notes són la conseqüència del treball, les notes, les bones notes, ja arribaran; l'important és que els pares sàpiguen transmetre al fill que el que aprèn dia a dia donarà els seus fruits. S'ha de reconèixer que als pares els agraden les bones notes dels fills, però no solament han de valorar això.
- **Posar els mitjans per descobrir els motius de la falta d'interès.** S'ha de parlar molt amb els nens per tal d'esbrinar que és el que li passa, que pensa, que sent. Les entrevistes amb el tutor o la tutora (tema del que ja n'hem parlat, i no ens estendrem) també són un mitjà adequat per intentar saber el per què de la falta d'interès envers l'estudi. Dissenyar si cal estratègies conjuntes de pares, tutor i alumne i, delimitar i assumir quines seran les responsabilitats de cadascú.

El 24.9% dels pares de Xaloc, i creiem que és un percentatge bastant elevat, han contestat que *"No aprovecha el tiempo en clase"*. Els pares de Pineda ho han fet en un 12.9%. La diferència és significativa, com ja s'ha apuntat anteriorment, la qual cosa ens ve a demostrar que les alumnes estan més atentes a l'aula i els nens es distreuen més. Això podríem dir que s'inclou dins la naturalesa del nen; els nens necessiten moure's per a alliberar tensions, els costa molt estar-se quietos en una cadira. Estaríem d'acord amb Calvo (2009) quan diu que estar llargs períodes de temps asseguts provoca en els nens frustració, somnolència, sorgeixen conductes disruptives o impulsives, així com accions que distreuen la resta de companys. Estar tot el matí assegut a una cadira, pràcticament sense moure's, escoltant al professor, llegint, realitzant tasques per a ells monòtones, no faciliten la concentració. Els nois prefereixen el moviment i això el docent ho ha de saber si vol tenir el grup de nens motivats per la tasca. És important que aquest moviment estigui regularitzat i aprofitar-lo amb finalitats didàctiques, no és qüestió de convertir l'aula en una voràgine descontrolada on el professor és incapaç de donar classe. Però sí que els professors han de tenir en compte aquesta necessitat de moviment i afavorir-la. No és

cap tonteria si entre classe i classe, comptessin amb uns minuts per córrer, saltar... A l'hora de l'esbarjo s'ha de facilitar al màxim activitats que impliquin molta activitat física i molta acció. Necessiten de tota aquesta acció per a mantenir el seu cervell despert i rendir més a l'aula. Les noies a diferència dels nois, són capaces de passar-se les estones del pati xerrant amb les amigues, no senten la necessitat de treure tota l'energia acumulada que porten dins. Amb això no volem dir que a les nenes no els vagi bé saltar, córrer o botar. Calvo (2009), explica que un estudi realitzat a Anglaterra demostrà que els nens que realitzen només cinc minuts d'exercicis senzills abans d'entrar a classe rendeixen més, tenen més motivació i assimilen els materials de manera més eficient.

Un professor d'alumnes nois, ha de tenir en compte les característiques naturals dels nens, diferents de les característiques de les nenes i saber que els nens són capaços de mantenir l'atenció durant més breus períodes de temps i que per tant necessitaran més moments de descans al llarg de la classe. Aquest descans serà prou motiu per a què no desconnectin i puguin reprendre l'atenció amb un nivell més gran de concentració. Per tant, els mètodes docents i d'exigència en quant a comportament haurien de ser diferents per als nens que per a les nenes.

És necessari d'altra banda exigir als nens, que facin l'esforç de mantenir bones postures corporals. Estar asseguts bé a la cadira, facilita una més bona atenció i una millor concentració, aquesta bona actitud evitarà que es dormin, facilitarà un autodomini sobre el seu cos a més de mostrar respecte vers els companys i vers el professor. A banda de no tenir després problemes d'esquena per conductes posturals innadequades.

Aquesta falta d'atenció i de distracció a l'aula, a banda de què siguin més inquietos, ve donada també a causa de l'edat. Què volem dir amb això? Aquesta edat pròxima ja a l'adolescència, els nois necessiten reafirmar la seva autoritat; la manera de fer-ho és desafiant constantment a pares i professors. La batalla dels professors és una lluita constant contra uns jovenets les hormones dels quals estan a l'alça. El que no ha de fer mai el professor és enfrontar-se al grup-classe, els nens en grup és quan més forts se senten i més recolzats pels companys; ha d'encarar els problemes d'un en un, que és quan el noi es mostra tal i com és. Per a portar a bon port a tota aquesta tripulació que té sota el seu comandament, els professors necessiten estar formats per a tractar els fronts que, de vegades, té oberts amb els alumnes.

El nen és diferent de la nena, doncs bé, se l'haurà de tractar segons és i ajudar-lo a reconduir els seus impulsos, la seva activitat desmesurada. Així, s'ha de tenir cura, cuidar del nen si no volem ja des de Primària abocar-lo cap al fracàs.

Arribats a aquest punt, i com que per nosaltres és importantíssima la implicació dels pares en tot el procés d'ensenyament dels seus fills, no voldríem deixar de destacar la labor que tenen els pares en aquesta tasca. Diríem que és bo que el pare s'involucri en les activitats diàries del seu fill. Els nens són propensos a confiar en el pare, al igual que les nenes ho fan amb la mare. El nen, buscarà recolzament amb el pare si veu que aquest està implicat i interessat per la seva vida escolar. Segons Calvo, "los niños muestran un mejor comportamiento y aprovechamiento escolar si sus padres les imponen normas claras y les muestran afecto" (2009: 133).

Per a acabar i fent nostres les paraules de José Ramón Ayllón (1998), diríem que la millor educació s'assoleix en el sí de la família, gràcies a la paraula i els costums dels pares, perquè els fills estimen els seus pares i els obeeixen per naturalesa. A més a més, la família educa millor que l'Estat perquè coneix personalment a cadascun dels seus membres, i sap allò que més li convé, com el metge o l'entrenador que proposen diferents remeis i plans d'entrenament.

"Si educar és educar per a la felicitat i si la família és àmbit natural d'educació, el millor lloc per a preparar a les persones per a la vida feliç és la família" (Castillo, 1998: 53).

D Conclusions

28 Conclusions

28.1 Verificació de la hipòtesis

La nostra hipòtesi tal i com la formulàvem al començament de la investigació i que aquí repetim, era verificar que la importància de la implicació per part dels pares i mares d'una manera afectiva i efectiva en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills, durant el període de primària, potenciarà i a la vegada possibilitarà l'assoliment amb èxit de les Competències Bàsiques contemplades en el Currículum. Com a conseqüència els nens i nenes seran capaços de desenvolupar en un futur proper, les destreses bàsiques que els permetran resoldre amb eficàcia les situacions que se'ls plantegin diàriament.

Després de fer l'estudi estadístic estem en condicions de dir que la hipòtesis inicial ha estat confirmada:

- S'ha pogut comprovar que els pares i mares dels alumnes de 6è de Primària, s'impliquen d'una manera afectiva i efectiva en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills.

D'una manera **afectiva**. Els resultats estadístics ens mostren que són els pares els que motiven, animen, ajuden, aconsellen els seus fills i filles quan els estudis van bé, és a dir, quan els resultats són bons; però també ho fan quan els resultats no ho són tan com a ells, als pares, els agradaria que fossin. No només això, els pares (ja que són ells els que han contestat el qüestionari) tenen coneixement de quin és el temps que dediquen els seus fills a cadascuna de les qüestions preguntades (deures, lectures, jocs, amics...). Si els pares saben quines són les estones que els seus fills dediquen a cadascuna de les activitats formals o informals, vol dir que els pares tenen control sobre els seus fills i que en un moment determinat si les coses no van bé, tenen accés als fills ja que hi ha unes bones relacions obertes de confiança i de sinceritat. Hem de dir que les edats dels nens objecte del nostre estudi, són edats en les que és molt fàcil treballar amb ells, parlar amb ells. Estan en una edat bastant fàcil encara per deixar-se aconsellar pels pares, tot el que diuen els pares encara té prou força i és prou important. Tot i que ja han deixat de ser els nens petits que eren fins fa poc, encara no són tan grans com per amagar les seves coses als pares, i no ser

sincers amb ells. A més a més, si s'ha treballat amb ells la sinceritat, la confiança, el respecte, el tracte amb els adults des de petits, els pares tenen molt terreny guanyat.

D'una manera **efectiva**. Els mateixos pares són els que posen remei i s'impliquen ajudant als seus fills a fer els deures i a resoldre els problemes que presenten les tasques diàries. Tal i com s'ha demostrat, a vegades els pares no els poden ajudar. Moltes podrien ser les causes. La dedicació al treball podria ser una d'elles, aquesta dedicació al treball podria fer que en alguns moments descuidessin els fills, però ja hem vist que si no són ells mateixos, els deixen en mans d'altres persones de plena confiança. Ja hem parlat de la importància de la conciliació família-treball. Ara més que mai és necessària. Una altra de les causes pot ser la falta de coneixements; hem vist que un percentatge elevat de pares i mares tenen estudis primaris i a vegades se'ls fa molt difícil poder ajudar els fills. Davant d'aquesta situació en la què els pares no hi poden dedicar el temps necessari a estar per ells ajudant en les tasques diàries, deleguen a les persones properes a la família (com acabem de dir), sent aquestes les que porten a terme aquesta tasca d'ajudar al nen o nena a resoldre les mancances en l'aprenentatge i/o els buits d'aprenentatge que puguin tenir. Els pares són els primers interessats que els seus fills vagin al ritme que marca el Currículum i hi posen remei. D'altres vegades són professors o professores particulars, de la confiança de la família, els que ajuden a solucionar aquests buits en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes.

- A partir d'aquí podem afirmar que els nens i nenes han assolit amb èxit les Competències Bàsiques que es passen a tots els alumnes en finalitzar la Primària. (Veure Annex 8). A l'Annex estan els resultats de les Competències Bàsiques realitzades pels alumnes tant de Xaloc com de Pineda ja que totes dues escoles ens van proporcionar els resultats per a ser utilitzats de manera confidencial per a la tesi.
- Podem constatar que els alumnes de Xaloc, en Competència Lingüística (Llengua Catalana), els resultats del centre estan en el nivell mitjà, igual que la resta dels alumnes dels centres de Catalunya.
- Igualment, els alumnes de Xaloc en Competència Lingüística (Llengua Castellana) estan en el nivell mitjà, igual que la resta de centres de Catalunya, però una mica per sobre que la mitjana.

- El mateix podem constatar en Competència Lingüística (Llengua Estrangera), els alumnes de Xaloc obtenen resultats que estan en la mitjana respecte a la resta de centres de Catalunya tot i que una mica per sobre, aproximant-se al nivell alt en relació a la resta de Catalunya.
- En Competència Matemàtica, els resultats també són semblants a la resta de Catalunya, quedant-se en el nivell mitjà però per sobre.
- Aquests resultats ens porten a poder dir que els alumnes de 6è de Primària han assolit amb èxit les Competències Bàsiques, proves que realitza la Generalitat cada curs escolar als alumnes en acabar la Primària. Per a nosaltres aquest èxit dels alumnes, ens ve a constatar el que s'ha dit a la hipòtesi, la importància de la implicació dels pares quan els alumnes estan en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Respecte a les alumnes de Pineda, els resultats veiem que són una mica superiors que els dels alumnes de Xaloc. Així, en Competència Lingüística (Llengua Catalana), tot i que els resultats estan en el nivell mitjà, igual que la resta de centres de Catalunya, podem veure que és lleugerament superior, ja que els resultats estan a prop del nivell alt.
- En quant la Competència Lingüística (Llengua Castellana), la comparativa amb la resta de centres de Catalunya, ens demostra que la mitjana de Catalunya es situa en el nivell mitjà mentre que les alumnes de Pineda se situa en el nivell alt.
- El mateix que amb Llengua Castellana, podem constatar quan parlem de la Competència Lingüística (Llengua Estrangera), els alumnes de la resta de centres de Catalunya es situen en el nivell mitjà mentre que les alumnes de Pineda es situen en el nivell superior, inclús per sobre dels resultats de Llengua Castellana.
- Per últim, en quant a la Competència Matemàtica, veiem els mateixos resultats positius, els resultats de les alumnes de Pineda se situen en el nivell alt per sobre del nivell mitjà en el que se situen els resultats de la resta de centres de Catalunya.
- Tal i com hem dit anteriorment respecte als resultats dels alumnes de Xaloc, els resultats obtinguts en les Competències Bàsiques de Primària per part de les alumnes de 6è, estan per sobre de la mitjana dels resultats obtinguts respecte a altres centre de Catalunya. Per a nosaltres això és un indicatiu del que afirmàvem

a la hipòtesi, els alumnes que tenen recolzament per part dels pares d'una manera afectiva i efectiva, superen amb èxit les proves.

- Aquests resultats i aquesta comparativa, ens demostra que les alumnes de Pineda, obtenen millors resultats que els alumnes de Xaloc. Tal i com ja ha quedat constatat, les alumnes llegeixen més que no pas els nois, això podria ser un indicatiu per el que les alumnes obtenen millors resultats en la Competència Lingüística que no pas els nois. També podem comprovar que les alumnes obtenen millors resultats en Competència Matemàtica. Cap dels resultats no ens sorprenen si tenim en compte que ha quedat demostrat que les alumnes dediquen més temps a l'estudi i a la lectura que no pas els nois.

28.2 Conclusions respecte els objectius

Recordem ara, els objectius que al començament de la nostra tesi hem assenyalat. Avaluar la importància del factor humà, en aquest cas dels pares, en el procés d'ensenyament – aprenentatge dels seus fills. Analitzar com la implicació dels pares en el procés d'ensenyament – aprenentatge dels seus fills, és garantia d'èxit.

A partir d'aquesta recerca, ens agradaria que els fills a través de l'ajuda incondicional dels pares aconseguissin:

- Assolir les Competències Bàsiques contemplades per la LOE
- Desenvolupar amb èxit les destreses bàsiques.
- Ser capaços d'utilitzar els coneixements i habilitats en diferents contextos.
- Prevenir possibles buits conceptuals.

D'aquesta manera si és el cas, es pot:

- Intervenir en els pares dels alumnes oferint-los ajuda perquè puguin canviar d'estratègies a l'hora d'ajudar els seus fills.
- Proporcionar estratègies als pares per a solucionar situacions conflictives que es puguin crear a casa.
- Donar respostes adequades a les necessitats de cada fill.

Després de fer l'estudi estadístic i d'analitzar els resultats del mateix, estem en disposició d'extreure'n conclusions, tenint present els nostres objectius esmentats més amunt.

1. Hem pogut veure que en general els comportaments dels nens i de les nenes tal i com contesten els pares en el qüestionari, són bastant semblants; no és d'estranyar ja que estem parlant de nens i nenes de la mateixa edat i encara que cadascun d'ells estigui en una etapa evolutiva diferent, en trets generals podem dir que s'assemblen, ja que com diem són nens i nenes que tenen la mateixa edat i realitzen el mateix curs, 6è de Primària. Per tant, hi ha característiques comunes que comparteixen. Evidentment l'evolució personal de cada nen i nena és diferent, ja que en aquesta evolució són determinants la família, el grup d'iguals, el grup d'amics, l'entorn, etc. en el que estan immersos.

2. També hem de dir que tant els pares de Xaloc com els pares de Pineda es comporten d'una manera semblant; tampoc això no ens ha d'estranyar ja que són famílies en principi d'unes característiques molt semblants en quan a ideologia i a maneres de fer. En general veiem que són pares que posen bona voluntat en quan a l'educació dels seus fills i filles, encara que algunes vegades són molt crítics, sobretot els pares de les alumnes de Pineda en el que fa referència a l'escola en general i a les tutores en particular. Podem dir que tots tenen molt interès en que els seus fills i filles estudiïn, estiguin motivats per fer-ho, siguin bones persones, etc.
3. Les expectatives envers els fills, són altes. Això vol dir que confien molt en els estudis i resultats futurs dels seus fills i filles. Són pares i mares que estan disposats a ajudar-los, i on no arriben ells procuren que siguin altres persones les que ho facin ja sigui familiars propers (germans, tiets) o professors particulars. Per tant no són pares que es desentenguin dels fills, sinó que es preocupen dels resultats acadèmics i hi posen mitjans per a que els nens puguin assolir amb èxit el curs o cursos escolars.
4. El que ens ha cridat molt l'atenció és que els pares de les alumnes de Pineda, a diferència dels pares dels alumnes de Xaloc, no se senten a gust amb la tutora, no hi estan d'acord, en fi, no valoren suficientment bé a la tutora de les seves filles. Aquí farem incidència i reflexió ja que creiem que és molt important que els pares valorin els tutors dels seus fills, ja que són les persones en les que els pares han posat o posen, en principi, tota la confiança per a que eduquin els seus fills i filles. Arribats a aquest punt ens agradaria donar unes pautes concretes d'actuació per a que aquestes situacions de desconfiança i de descrèdit no es donin vers les persones, els docents, que els pares han confiat els seus fills i filles.
 - Hi ha d'haver una bona comunicació entre la família i l'escola, és necessari i important que ambdues sàpiguen treballar juntes si volem que això reverteixi d'una manera positiva cap als nens i nenes.
 - El respecte i la tolerància han de ser dos termes que haurien d'estar presents per part de tots. Els alumnes han de respectar els professors, però els primers que ho han de fer són els pares. El mestre ha de ser aquella persona en la que el pare hi ha de tenir posada tota la confiança.

- Hem de donar credibilitat al tutor, que és la persona amb la que els pares tenen les trobades per a parlar del seu fill o filla. El tutor no és enemic dels pares, més aviat el contrari; és la persona que en el millor dels casos fa de pare, de metge, de psicòleg del fill, en el centre escolar. Res hi ha més lluny, per part dels professors o tutors, que posar-se en contra dels pares ni dels alumnes. És un triangle en el que tots hi estan implicats i que tots treballen en benefici de la mateixa persona, l'alumne.
5. Els centres escolars haurien de facilitar als pares i a les mares dels alumnes, espais de formació per a poder familiaritzar-se amb els conceptes més complexos i més nous, relacionats amb l'aprenentatge dels seus fills i filles. Moltes vegades no és que els pares no vulguin ajudar els seus fills, sinó que no tenen els coneixements necessaris per fer-ho, ja que quan ells estudiaven les coses es feien d'una altra manera. En aquesta línia tal i com ja s'ha explicat en el capítol 24 "Contribució de la comunitat a l'èxit acadèmic", hi ha països que han posat en marxa programes d'ajuda als pares per tal que aquests s'impliquen en el centre i el que és més important, que s'impliquen en l'ajuda que poden donar als seus fills i filles.
 6. La realitat actual és una i molt concreta, com totes les realitats de qualsevol època de la que parlèssim. Què volem dir? No podem amagar a ningú, que moltes famílies passen per situacions crítiques i no només ens referirem a crisis econòmica. Les famílies en alguna etapa de la seva vida, passen per situacions que no són fàcils, nens petits, avis malalts que s'han de cuidar, etc. l'escola s'ha d'adequar als moments pels que passen totes i cadascuna de les famílies que hi ha al centre i tractar-les segons necessitats i d'una manera personalitzada. Si l'escola, en general i els docents en particular s'adeqüen als interessos i a les necessitats de les famílies, no ens càpiga cap dubte que la interacció i la relació entre escola i família serà més fluïda i potser hi haurà més assistència als diferents esdeveniments que prepara l'escola. Cosa per altra banda de la que es queixen molt els docents, la falta d'assistència als diferents esdeveniments escolars.
 7. L'escola ha de tenir iniciatives perquè les relacions entre els mestres i professors i els pares dels alumnes, estiguin en consonància vers les expectatives que tenen les famílies; si des de l'escola es compleixen les expectatives, la interacció família-escola serà més efectiva. D'aquesta manera haurien de facilitar l'accés a l'escola tant des de l'àmbit formal com des de l'àmbit informal per a veure quin és

el nivell de participació potencial de cada família a partir de les necessitats, motivacions, habilitats o capacitats. No tothom disposa del mateix temps ni té les mateixes possibilitats de participar i intervenir en l'àmbit escolar, i no per mala voluntat, sinó perquè com ja s'ha comentat, a vegades les feines professionals que desenvolupen no els permeten gaudir d'aquest temps extra per dedicar-se a activitats, de les que per altra banda voldrien ser partícips. Una altra vegada estem parlant aquí de la conciliació família-treball. Aspectes importants per als pares com són el participar i col·laborar en el centre on van els seus fills, no ho poden fer degut a les jornades laborals extenses. Destacar també que la formació acadèmica és important per a dur a terme segons quines tasques i no tothom, pel que s'ha pogut veure i analitzar té aquesta formació.

8. Els pares no haurien d'intervenir en les decisions preses pels mestres o tutors envers els fills. Els pares han de respectar i recolzar les decisions preses pel docent, si no és així el que es fa fort és l'alumne. El tutor sempre ha d'estar disposat a parlar; si hi ha alguna actuació que no ha semblat bé, es parla, però mai desacreditarem al tutor i molt menys davant del fill. S'han de deixar, per altra banda clars quins són els límits i quines són les tasques que cadascú té encomanades i on les ha d'exercir. El pare i la mare, han de fer de pares a casa; a l'escola és el tutor, el docent el que ha de realitzar les tasques que li pertocuen i per això, per poder-ho fer amb llibertat i ganes ha de tenir l'absoluta aprovació dels pares. Amb això no volem dir que si hi ha qualsevol problema no puguin els pares parlar amb qui correspongui, però sempre des del respecte i intentant trobar les mesures més adequades per l'alumne.
9. Aquest últim punt (8), sembla que pugi ser contradictori amb l'anterior (7). Quan ens referim que els pares no haurien d'intervenir en les decisions preses pels professors, ens referim a decisions que s'estableixen dins l'aula, com per exemple decisions correctives en vers l'alumne per part del professor o professora. Els pares sempre han de recolzar i no qüestionar l'autoritat del professor. Els pares són referents per als fills de la mateixa manera que els professors ho són per als alumnes. No tindran cap credibilitat els professors si els pares qüestionen sempre la feina feta pels professors o qüestionen la manera com es porten a terme les correccions cap als alumnes. Si no s'està d'acord en la manera d'actuar, el diàleg és sempre la millor arma que s'ha d'utilitzar.
10. Parlar sempre de manera positiva dels professors i professores dels fills. Que els fills vegin que els pares confien en els mestres. Els nens i nenes han de veure que

aquelles persones a les que els pares han confiat la seva educació, no són unes persones qualsevol. Són persones qualificades per a realitzar la tasca que estan portant a terme; són professionals que han estudiat i continuen estudiant i preparant-se per a poder fer la seva feina dia a dia i de la millor manera.

11. Durant tota la nostra exposició, hem parlat sovint de la importància que tenen els pares en la educació dels seus fills, que ells són els primers educadors, davant de qualsevol altra persona. Doncs bé, un dels reptes que nosaltres veiem importants és que es facilitin horaris flexibles per part de qui en cada cas correspongui, per a que els nens i nenes en edat escolar no estiguin desatesos per part dels pares. Horaris flexibles que permetin conciliar la vida familiar i laboral. L'educació dels nens no és una cosa banal, és prou important com perquè tothom que hi estigui implicat se n'adoni que són el futur de la societat. No podem convertir els nostres nens en "nens clau", nens que en acabar l'escola, arriben a casa, obren la porta i estan tota la tarda sols. Als pares i a les mares se'ls ha de facilitar una flexibilitat horària per tal que no quedin desateses les necessitats familiars.
12. En aquest mateix sentit, seria bo adequar també la disponibilitat d'horaris i permisos especials per quan els nens estan malalts. Afortunadament, els nens i nenes del nostre estudi hem pogut veure que no són nens ni nenes malaltissos, però això no vol dir que no càpiga aquesta possibilitat. El pare o la mare hauria de poder disposar d'una flexibilitat horària suficient com per a fer-se càrrec del seu fill o de la seva filla malalts. Quantes vegades hem vist a l'escola nens o nenes malalts i que no es poden quedar a casa perquè el pare i la mare han d'anar a treballar. En aquestes circumstàncies una altra vegada el tema de conciliar família i treball, és fonamental per a tenir cura dels nens i nenes quan més ho necessiten.
13. Els pares orientats cap a l'aprenentatge, emfatitzen la importància de l'esforç. Reaccionen de manera positiva davant els bons resultats dels seus fills i filles i destaquen evidentment el treball i esforç que realitzen davant les tasques. Davant les males notes, davant del fracàs, si és que podem parlar de fracàs quan hi ha males notes, també reaccionen de manera positiva assenyalant que no es desanimin i que ells estan allí per al que necessitin. Per tant, els pares juguen un paper importantíssim davant del rendiment escolar dels seus fills i filles. Evidentment, i és així, molts nens i nenes tenen una intel·ligència innata, ja que aprenen amb menys esforç; però el que té a veure amb l'actitud cap a l'assoliment d'objectius i aprenentatge, els pares influeixen substancialment.

14. S'ha pogut comprovar que no tots els pares i mares coneixen totes les activitats que ofereixen les escoles dels seus fills i filles. O si les coneixen, no assisteixen a les mateixes en la mesura que a la direcció dels centres o als propis tutors els agradaria. Pensem que les xerrades i/o cursos de formació que s'han de donar als pares, han de ser útils per a ells. D'altra banda, no les han de veure com una cosa que ve imposada per part de la direcció del centre o per part dels professorat i al mateix temps han de ser aquestes xerrades i/o cursos de formació prou atractius com per a que motivin els pares a assistir-hi. Ja s'ha dit abans que la situació actual és una i molt concreta, diferent a la que era fa uns anys i diferent a la que serà dins d'uns quants més. Els interessos i les motivacions i les necessitats dels pares canvien, per tant d'acord amb els temps en què el conjunt de les famílies d'un centre viu, la formació que rebin per part de professors o d'altres persones qualificades, ha de servir-los per a saber tractar i educar els seus fills en la situació actual.
15. Hem comprovat que els professors o tutors, no sempre han estat massa ben valorats, sobretot per part dels pares de les alumnes, hem vist com eren bastant crítics en les seves valoracions. L'educació no pot mantenir-se estàtica si tenim en compte que les coses al voltant de la mateixa canvien, per tant l'escola, el professorat, ha de ser conscient d'això i ha de buscar noves respostes per a aconseguir els objectius més importants de la seva tasca educadora. Així, aconseguir que la valoració que es faci del professorat sigui positiva potser no és tasca fàcil, però sí que els professors i tutors han de posar tot el seu empenyament per a aconseguir que hi hagi una bona relació i una bona entesa entre alumne i professor per tal de fer que les relacions siguin fluïdes i es desenvolupin en un marc de confiança i cordialitat d'aquesta manera a l'alumne li serà més fàcil connectar amb l'escola i amb els aprenentatges. Davant noves situacions s'han de donar noves respostes, però s'han de buscar. No ens podem quedar aturats, tothom ha d'evolucionar cap a on ens porten els canvis.
16. És de capital importància parlar amb el tutor o tutora dels fills. Encara que no hi hagi cap *problema* evident, els pares han d'establir periòdicament reunions o entrevistes amb el tutor o tutora del seu fill o filla. Els nens i nenes moltes vegades no es comporten de la mateixa manera a casa que a l'escola. Ambdues parts han de parlar per saber com és i com es comporta el nen i la nena en cadascun dels contextos. Una de les maneres que tenen els pares d'involucrar-se en la vida escolar dels fills és aquesta. El simple fet d'interessar-se per les activitats escolars

dels fills i filles ja és positiu i diu molt dels pares; en general els pares que assisteixen de manera habitual a les reunions amb el tutor o tutora, tendeixen també a preocupar-se a casa del procés d'ensenyament-aprenentatge del fill o filla i, això reverteix de manera positiva cap a la millora del desenvolupament acadèmic i cap a l'èxit del fill/alumne. No cal dir d'altra banda, que si es detecta alguna anomalia com pot ser mal comportament, qualificacions baixes, etc. l'entrevista amb el tutor ha de ser immediata per a poder-hi posar remei quan abans. No es pot arribar tard. Si es parla amb el tutor a final de curs, difícilment podrem posar remei ni pares ni professors a una situació que va abocada cap al fracàs.

17. Les relacions amb el centre escolar i més concretament amb el tutor o tutora del fill o filla, han de ser bones. Hi ha d'haver una confiança plena amb el professorat. Quan el nen o la nena explica situacions que ha viscut a l'escola amb el tutor o professor, explica la seva vivència, tal com el nen o la nena l'ha viscuda. És important que els adults sàpiguen situar les coses tal i com són per tal de resoldre els possibles problemes i per a això hi ha d'haver confiança entre les dues parts. A vegades a casa només arriba una part del que passa a l'escola, s'han de conèixer les versions del què ha passat i la millor manera és en un ambient de confiança i de respecte. Aquesta confiança i respecte, no es guanya d'un dia per l'altre, s'ha de treballar des de petits; en aquest sentit, per a què hi hagi una bona comunicació això depèn en gran mesura dels pares.
18. És necessari una vegada s'ha tingut l'entrevista amb el tutor o la tutora que els pares parlin amb el seu fill o la seva filla per explicar-los com ha anat. Els fills i filles han de saber que tant pares com tutors estan junts en aquesta tasca d'educar. En les tutories, normalment es prenen conjuntament pares i tutors unes línies d'actuació per tal que el nen o la nena millorin en algun aspecte, no només en allò que fa referència a aspectes docents, sinó també a aspectes de personalitat. És fonamental que els nens i les nenes sàpiguen quines són aquestes línies d'actuació; només així no veuran al tutor o la tutora com un enemic o enemiga sinó que el veuran com una persona propera que vol el millor per a ells. El que volen tots plegats és buscar estratègies de millora i, això els nens ho han de saber.
19. La millor manera de prevenir el fracàs escolar és que tant pares com professors, transmetin als nens i nenes confiança. El nen i la nena han de tenir l'autoestima alta, no podem permetre que no creguin en ells mateixos, si això passa el nen no

se'n sortirà i els reptes que la vida proposa diàriament seran per ells situacions que no podrà assolir mai. La confiança i la seguretat en ells mateixos seran la base per a l'èxit escolar i això està en mans dels adults pares i tutors.

20. S'ha comprovat que un percentatge molt elevat del pares volen que els seus fills i filles assisteixin a la universitat. Avui en dia, tot i el temps de crisi, gairebé totes les famílies tenen possibilitats de tenir fills estudiant a la universitat. Tot i que els estudis universitaris actualment no són garantia de lloc de treball, dóna prestigi social tenir estudiants universitaris a casa. Aquestes no haurien de ser únicament les raons. S'han de potenciar les ganes d'aprendre, ja que com s'ha dit els estudis universitaris no són garantia de tenir un futur millor. Els títols ajuden però no ho són tot.
21. Potenciar les ganes d'aprendre i al mateix temps fer-los veure que sense treball i esforç no s'aconsegueix res. La nostra societat actual és molt competitiva, s'ha de ser el millor si és vol triomfar. El triomf, l'èxit no venen perquè sí, darrera de l'èxit hi ha un treball previ i un sacrifici que han de fer els nois i noies, no ho pot fer ningú per ells; ningú pot estudiar per ells. Els primers interessats han de ser ells ja que ells seran els beneficiaris directes dels seus esforços.
22. És important que el nen i la nena tinguin un temps per parlar de les seves coses. Realitzen moltes activitats extraescolars, tenen el temps molt ocupat al llarg de la tarda, però és necessari que els pares trobin estones per a parlar amb els seus fills i filles de les seves coses. Dintre d'aquest calaix de sastre que pot ser de *les seves coses*, pensem que entre les coses més importants de les que parlar, serà parlar de l'escola i dels professors, ja que és l'entorn més proper en què es mou el nen-a diàriament. Aquestes estones per parlar, s'han de buscar i trobar per no arribar a les situacions en les que ensopeguem, tal i com hem vist, que al nen o la nena no li agrada tal o qual professor i que té problemes amb ell. Abans d'arribar a l'extrem de tenir problemes, s'ha de parlar de qualsevol assumpte que li preocupi i que li dificulti tirar endavant.
23. Guanyar la confiança dels fills i de les filles per a què facin partícips als pares de tot allò que els amoïna i els preocupa. En tota la voràgine que és el dia a dia segur que tothom és capaç de trobar aquell moment per compartir. Però si per compartir els nostres sentiments, les nostres angoixes, les nostres alegries, hem de tenir confiança, aquesta ha de ser mútua. Això vol dir que els pares també han de fer l'esforç de compartir amb els fills, les penes i les alegries. No cal mostrar ni

demostrar preocupació quan alguna cosa no va bé, però els nens tenen prou capacitat per a entendre o millor dit inclús, percebre les emocions.

24. El vincle afectiu fort amb els pares principalment, ja que com tantes vegades hem repetit són els principals educadors dels seus fills, porta a una complicitat i a un contacte humà que tal i com hem pogut comprovar es reflexa en l'èxit escolar dels seus fills i filles. Un nen i una nena que se senten estimats i acceptats tal com són, que senten que els seus pares estan al seu costat o en el seu defecte persones molt properes, està en condicions de treure el màxim profit de totes les seves qualitats. Podríem dir que bona part del comentat, concepte de fracàs escolar, vindria determinat en gran mesura per la falta d'aquesta base emocional que proporcionen les persones que ens estimen. Si la persona, en aquest cas el nen o la nena, està bé emocionalment, és capaç de donar el millor de sí mateixa i podem dir sense por a equivocar-nos que l'afectivitat, la seguretat que donen els pares és el millor antídote per a prevenir el fracàs escolar.
25. L'afectivitat ha de ser el marc que envolti les relacions de pares i fills; si ens movem en un marc afectiu, els nens i nenes noten que importen als pares, que se senten implicats en el dia a dia en totes i cadascuna de les situacions que diàriament els toca viure.
26. Els pares i mares que saben amb qui van els seus fill, amb qui es relacionen, etc. assolixen un nivell de confiança mútua que fa que les relacions pares/fills siguin bones. No només és necessari saber que el fill o la filla tenen amics, sinó que és bo i necessari conèixer aquests amics i també als pares dels amics i amigues.
27. Els pares i mares han de ser persones receptives, que estiguin *allí* quan cal. Als fills i filles els agrada compartir coses amb els pares, no només quan necessiten ajuda per fer els deures; els agrada compartir les seves coses amb els adults, però si aquest nen o aquesta nena no troba en el moment que necessita l'atenció dels pares, pot ser que la busqui fora de la llar; moltes vegades en els amics, que saben igual que ells, és a dir en la majoria dels casos res, d'allò que els amoïna. No volem dir amb això que l'atenció hagi de ser sempre immediata i que es deixi de fer el que s'està fent per atendre al nen. Tot dependrà de la importància de l'assumpte. Els nens també han de ser capaços de saber esperar i saber que tant el pare com la mare tenen el seu espai i que ells no són el centre de l'univers.

28. La comunicació amb els pares o professors no només és bona i necessària per a que el fill/alumne pugui transmetre el que li està passant, els seus sentiments, sinó que això també l'ajuda quan ho explica a ordenar les seves idees i amb conseqüència, l'ajudarà també a ordenar les seves idees quan hagi d'enfrontar-se a l'exposició d'un tema ja sigui oral o escrit. Qui no té mai l'oportunitat de poder parlar, de sentir-se escoltat, no sabrà mai si és capaç de resoldre per ell mateix els petits o grans conflictes que se li poden presentar.
29. No desautoritzar mai al mestre. Els pares la majoria de les ocasions no saben quin és el funcionament dins l'aula, quines circumstàncies han portat a un mestre a una acció determinada. Cal escoltar la versió del fill o de la filla, però sense desacreditar mai al mestre o la mestra i, menys davant d'ell. El pare i/o la mare el millor que pot fer pel seu fill o filla és no *entrar* en aquestes situacions i veure el possible problema des de fora. Sí que és cert que a vegades es poden produir conflictes amb algun tutor, però el pare o la mare que està atent a l'educació del seu fill o filla, sap quan és necessari intervenir i posar per part de tots, els mitjans necessaris per a la solució del conflicte.
30. Els nens i les nenes tenen "problemes". Tenir "problemes" és conseqüència de la convivència, del dia a dia. Els nens i les nenes tenen problemes amb els professors, amb els companys. És normal ja que la convivència presenta desacords. Els nens i nenes passen moltes hores a l'escola, els desacords venen justament amb les persones amb les quals estem convivint. No ha de passar res. El més important és que els nens aprenguin a gestionar entre ells aquests conflictes i això els ajudarà a créixer i fer-se grans, a madurar com a persones. En la vida dels adults també hi ha tensions i conflictes; el pare o la mare que pensi que el seu fill no en tindrà mai cap, està equivocat. Justament perquè quan serà adult es trobarà en diferents situacions de les que se n'haurà de sortir sol, és fonamental que des de petits els ajudem a gestionar els petits conflictes, a parlar-ne i a dialogar.

E Prospectiva

29 Prospectiva

En tot el que s'ha exposat en aquest Tesi Doctoral, no es pretén ni molt menys abastarlo tot. Per tant, s'han deixat aspectes en els quals no hi hem fet més incidència perquè hem considerat que no eren objecte del nostre estudi. Al mateix temps, pensem que es poden deixar vies obertes per a realitzar-ne d'altres; prenent aquesta com a punt de partida.

Aquesta Tesi per a nosaltres, és només el punt de partida per a posteriors investigacions. A partir del treball i la dedicació que m'ha suposat aquesta investigació, m'ha suscitat l'interès i la motivació per a realitzar-ne d'altres en un futur proper; ja sigui en escoles del mateix caire educatiu (concertades i d'educació diferenciada), com en escoles públiques o privades, podent realitzar comparatives entre unes i altres i, estudiant si la incidència de la implicació dels pares és la mateixa o varia en funció del tipus d'escola, del lloc on viuen, dels estudis dels pares, etc.

Tal i com ja s'ha dit en la justificació (pàg. 11), l'estudi s'ha realitzat en un context molt concret, en unes escoles concretes, amb unes característiques concretes (tal i com ja s'ha explicat abastament al llarg de tota la Tesi), creiem que és un primer estudi molt vàlid per a posteriors investigacions de caire més internacional, a partir de la qual posteriors investigadors puguin beure d'aquestes fonts. Tal i com s'ha dit, actualment escoles de New York, estan fent proves d'educació diferenciada en barris marginals i els resultats inicials són molt esperançadors. Ara per ara, destacariem l'experiència de l'Eagle Academy Foundations a New York, tal i com s'ha explicat en el punt 20.2. Cal continuar fent recerca en aquest aspecte i creiem que a partir d'aquest treball es poden obrir a nivell europeu i internacional noves vies de recerca.

D'altra banda, seria també força interessant destacar, les possibilitats i l'interès que té aquesta Tesi per a poder ajudar a altres col·lectius en contextos semblants.

Com acabem de dir, creiem que són de destacar les possibilitats de futur que obre aquest estudi. Pensem que és un tema que suscita prou interès per a continuar investigant. És un tema prou actual com per a dedicar-li estudi.

D'altra banda, sabem que és un tema del que en parla tothom. Tota la societat en general, està interessada en saber quin és el nivell de competències que assoleixen els

nostres alumnes/fills. No només a nivell estatal, sinó a nivell europeu. Per tot això, tenim especial interès en continuar la recerca a partir de les dades obtingudes; creiem que obre possibilitats a d'altres investigadors, a partir de les aportacions que fem en aquesta tesi, aportacions com ja ha quedat vist, per a millorar les Competències Bàsiques en els alumnes de Primària.

Tal i com s'ha dit anteriorment, no s'ha tingut la pretensió d'abastar-ho tot. Però sí que ens atreviríem a dir que una de les aportacions fonamentals, i que destacaríem per la seva importància, ha estat la nostra contribució de posar en relleu el paper dels pares com a pals de paller fonamentals per a desenvolupar en els nens actituds, valors i conductes positives per a aconseguir i assolir amb èxit les competències bàsiques.

En aquests moments actuals en el que es destaquen l'orientació educativa cap el desenvolupament de competències bàsiques, és urgent, necessari i imprescindible la implicació de la família en aquest terreny. En aquests moments, en què la família no té la millor premsa, nosaltres apostem per ella. La família és cabdal, és de capital importància tenir-la en compte. La societat es desmunta si desmuntem la família. Nosaltres, amb la nostra investigació hem demostrat la importància d'aquesta institució, la família. Sense cap mena de dubte direm que les actituds, valors i conductes dels pares influeixen en el desenvolupament dels nens.

Tal i com acabem dir, per a nosaltres els pares són essencials per al desenvolupament del fills, però no podem negar que són els únics. A mesura que el nen i la nena creixen, d'altres elements adquireixen importància; fonamentalment l'escola, els amics o el grup d'iguals i els mitjans de comunicació. De la mateixa manera que en aquesta Tesi hem volgut deixar palesa la importància dels pares, queda oberta per a posteriors investigacions estudiar la influència que aquests altres elements que acabem d'esmentar, tenen sobre el rendiment escolar dels nens i nenes. Tot i que creiem que són els pares els que més influència tenen sobre els fills, en les edats en les que nosaltres hem fet la investigació, no podem pas tancar els ulls i pensar que només són els pares els que exerceixen influència sobre els nens i nenes. A mesura que aquests es van fent grans, i ja estaríem parlant de l'etapa posterior (ESO), la importància de la influència del grup d'iguals va creixent. Per això, deixem oberta aquesta via d'investigació; seria interessant estudiar, investigar sobre el pes que tenen tots aquests elements en els resultats acadèmics quan es passen les proves de Competències a 4t d'ESO.

Tal i com s'ha dit anteriorment, aquesta Tesi deixa portes obertes a posteriors investigacions. Un estudi que em suscita gran interès, és poder investigar amb aquests

mateixos grups d'alumnes (nens i nenes). Poder veure quan aquests alumnes finalitzin l'educació secundària obligatòria (ESO), quins seran els resultats que obtenen dins de quatre anys, veient que actualment, amb l'ajuda i el suport que en aquesta etapa de Primària els hi han donat els pares, han superat amb escreix les Competències Bàsiques de Primària.

Aspectes que degut als nostres interessos no s'han tractat de manera profunda i que podrien ser la clau per a posteriors investigacions:

- Hem parlat dels diferents agents que tenen influència en la formació i educació dels nens i nenes. Aquí hem fet esment, a banda de la família, d'altres persones o agents que també tenen influència en l'educació dels nens; entre aquests agents, destacaríem els centres educatius que entre els seus objectius està, l'educació dels seus membres per a incorporar-los a la vida social. Les colles juvenils que es constitueixen amb la finalitat de relacionar-se i divertir-se però a més a més exerceixen una clara acció uniformadora dels valors i pautes de conducta dels seus membres. Pot ser també que l'acció socialitzadora es dugui a terme d'una manera més anònima i difusa com per exemple el cinema, la televisió, la ràdio, la premsa, els llibres,... No hem fet més incidència en tots aquests agents que també creiem tenen gran importància en la formació dels nostres nens, perquè per al nostre treball hem considerat la família com l'entorn que té més influència en l'educació dels nens i nenes, (altres recerques ho corroboren). Fonamentalment l'etapa que ha estat objecte del nostre estudi, es correspon a una edat on la família és determinant per a la formació del nen i nena. No deixem de banda, per a una altra possible investigació posar sobre la taula com tots aquests altres agents influeixen sobremanera en la formació i educació dels nens i nenes.
- Quan al llarg de la Tesi hem parlat del fracàs escolar, no hem entrat a aprofundir en el tema de la possible repetició de curs en el cas que un nen o nena li fos necessari per a assolir les Competències Bàsiques. Nosaltres, només hem volgut exposar el fracàs escolar, en alumnes que segueixen una escolarització normal, és a dir, que no hagin romàs un any més en un curs; sense entrar en detall si aquest fracàs es podria evitar fent repetir curs a un alumne en un moment determinat sobretot si aquesta repetició venia donada per una falta de maduresa. Si el nen repeteix un curs o necessita acollir-se a un programa de reforç, els pares no l'haurien de considerar un nen fracassat. La maduresa evolutiva no té res a veure amb el coeficient intel·lectual. Si els pares estan convençuts del canvi i assumeixen la seva responsabilitat, el nen s'adaptarà bé i el canvi tindrà efectes

positius. A vegades resulta difícil explicar als altres (avis, per exemple) o al mateix nen que ha de repetir curs, però els avantatges per al nen paguen la pena, sobretot quan els pares es senten pressionats a fer que continuï endavant quan hi ha indicis evidents de què el nen no està preparat. D'aquesta manera com que el tema ha quedat obert, podríem estudiar com se sent un nen o nena, i inclús els pares, que ha de romandre més d'un curs per acabar la Primària i si això és positiu per a ell.

- Seguint amb el tema del fracàs escolar, una vegada exposat i explicat el tema, una via oberta per a continuar investigant, seria veure i estudiar les mesures d'atenció a la diversitat que s'han pres o s'estan prenent i si aquestes mesures són les adequades per tal d'evitar el fracàs. Nosaltres només hem engegat el tema. Una vegada posats els fonaments sobre l'estat de la qüestió, com diem seria interessant en possibles investigacions, analitzar si el que s'està fent a nivell de les mesures d'atenció a la diversitat per tal d'aturar el fracàs escolar, és el correcte.
- S'ha parlat en aquesta Tesi que alguns corrents pedagògics, recomanen fugir de l'academicisme; però curiosament l'aplicació d'un règim acadèmic seriós en ocasions socialitza més que un règim pedagògic paidocèntric, ja que el primer exigeix més responsabilitat a l'alumnat i el treu de l'infantilisme. Es tracta d'una qüestió molt complexa i llargament debatuda; però ara mateix no ens detindrem a analitzar-ho, perquè no és objecte del nostre estudi doncs nosaltres pensem que on es duu a terme una socialització més acurada, és en un entorn on els nens i nenes poden gaudir dels seus iguals i estan en una situació d'ensenyament-aprenentatge més adequada per a l'evolució de la seva personalitat. Però a partir d'aquesta teoria es podria fer un estudi en paral·lel per a constatar si els resultats acadèmics, amb nens i nenes amb un règim pedagògic diríem reglat i d'altres que no ho estan, són inferiors, semblants o superiors.
- Hem parlat al llarg de la Tesi del tema de la socialització. La socialització, com hem vist, no conclou amb la infància sinó que es perllonga al llarg de tota la vida. La socialització posterior a la infantesa rep el nom de secundària, bé doncs, no hem insistit en aquesta socialització secundària ja que aquesta surt del nostre àmbit d'estudi, ja que nosaltres versem el nostre estudi en les etapes primerenques, que són les que considerem decisives per al desenvolupament de la personalitat tal i com s'ha anat veient al llarg del projecte.

- Tampoc hem aprofundit en el tema de la classificació de les famílies amb fills adolescents, tot i que els nens i nenes del nostre estudi, van en camí de l'adolescència. No hi hem aprofundit, tot i que n'hem parlat, perquè el que ens interessava era veure la relació de pares i fills en edats primerenques.
- L'alumne pot percebre les situacions d'ensenyament-aprenentatge com estimulants, la qual cosa atribuirà sentit a l'aprenentatge. Si les percep com inabordables, l'alumne no atribuirà cap sentit a l'aprenentatge. És el moment de plantejar-se quines són les raons per les quals els alumnes troben o no sentit a les activitats de l'escola. Aquí ho deixariem obert a una altra possible línia d'investigació: quines són les activitats d'ensenyament-aprenentatge que els alumnes troben motivants i per tant engrescadores i en conseqüència millorarien el rendiment dels escolars i allunyarien els fantasmes del fracàs.

Aspectes que a partir de l'anàlisi de les dades veiem que podrien ser la clau per a posteriors investigacions:

- El que està clar és que vist l'anàlisi de les dades, la implicació per part dels pares a l'hora d'assistir a les reunions, portes obertes, etc. no és tan alta com al centre li agradaria. Si la participació i la implicació familiar no és la mateixa per als docents que per a les famílies, una línia d'investigació oberta seria la que ens portés a determinar quines són les causes que fan que aquesta participació i implicació no sigui la desitjada pels docents.
- L'escola avui en el segle XXI, no pot fer una oferta per implicar als pares, igual que fa 30 o 40 anys. La societat ha canviat, els pares han canviat, la família ha canviat. Per tant creiem que una altra possible línia d'investigació seria veure quines són les necessitats reals i actuals dels pares i així poder acomodar l'oferta allò que els pares desitgen.
- L'educació, l'escola és alguna cosa viva. És canviant. En l'època en què estem vivint encara més. Les noves tecnologies per dir-ho d'alguna manera ens envaeixen, els nens i nenes en saben més que els propis pares. Els pares s'han de formar i estar al dia amb les noves tecnologies i se'ls ha d'ajudar i donar facilitats per a que així sigui.
- Hem vist que els pares volen ajudar els seus fills i de fet els ajuden i si no són els pares mateixos busquen a altres persones per a que ho puguin fer. Davant d'aquestes ganes per part dels pares de proporcionar ajuda als seus fills, seria interessant realitzar un estudi de com ajudar als pares a tenir més mecanismes per solucionar els problemes escolars o d'altra índole dels seus fills, realitzant programes conjunts l'escola i la família per tal que els pares se sentissin segurs i còmodes a l'hora d'educar i de dedicar temps a la criança.

F Bibliografía

30 Bibliografía

- Ainsworth, M. (1967). *The development of infant-mother attachment*, *Review of Child Development Research*, 3, 1-84.
- Alcántara, J.A. (1995). *Cómo educar la autoestima*. CEAC, Barcelona.
- Alfonso, C. i col·laboradors. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. 1^a edició, Graó, Barcelona.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Morata, Madrid.
- Álvarez, J.L. (1994). *La situación familiar en el diseño de carreras profesionales*. FHN-284 IESE Bussines School.
- Alvira, R. (2004). *El lugar al que se vuelve*. EUNSA.
- Anderson, T.W. (1958). *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis*. Chapman-Hall, New York.
- Ayllón, J.R. (1998). *Desfile de modelos. Análisis de la conducta ética*. Ediciones Rialp, S: A., Madrid.
- Baldiwin Dancy, R. (2007). *Usted es el primer profesor de su hijo*. Ediciones Medici, Barcelona.
- Barbero, J.L. (1993). *Génesis y evolución de la historia de la escuela en García de León, M^a.A., De La Fuente, G. i Ortega, F. (eds.), Sociología de la Educación*. Editorial Barcanova. Barcelona.
- Barudy, J. i Dantagnan; M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Batanaz Palomares, L. i Universidad de Córdoba. (2003). *Organización escolar: bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*, 2^a corr y actualizada edn, Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Battle, J. (1982). *Enhancing self-esteem & achievement*. Special Child Publilcations, Seattle.
- Baumrind, D. (1975). *Some Thoughts about childrearnng*. Dryden Press. Hinsdale, IL.
- Bean, R. (2000a). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Debate Editorial. Madrid.
- Bean, R. (2000b). *Cómo ser mejores padres*. Debate Editorial. Madrid.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reivindicación de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

- Beltran, J.A. (1995). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Síntesis. Madrid.
- Benzécri, J.P. (1973). *L'Analyse des Données. Volume II. L'Analyse des Correspondances*. Dunod.Paris.
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- Bernardo Carrasco, J. i Basterretche Baignol, J. (2000). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. 5^a edn, Rialp. Madrid.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- Booth, W., Colomb, G. i Williams, J.M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Branden, N. (1969). *The psychology of Self-Esteem*. Nash. Nueva York.
- Brazelton, T. Berry i Sparrow, J.D. (2005). *Cómo dejar los pañales*. Ediciones Medici, Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Brueckner, L.J. i Bond, G.L. (1989). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- Calvo Charro, M. (2005). *Los niños con los niños, las niñas con las niñas. El derecho a una educación diferenciada*. Editorial Almuzara, Madrid.
- Calvo Charro, M. (2008). *Hombres y mujeres. Cerebro y educación. Las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Editorial Almuzara, Madrid.
- Calvo Charro, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada. Una guía para la mejor educación de los hijos y alumnos a partir de las diferencias existentes entre los sexos*. Editorial Toro Mítico.
- Camps, J. (2011). *La socialització de gènere a l'escola*. UIC Publicacions, Barcelona.
- Camps, V. (2008). *Creure en l'educació: l'assignatura pendent*. Edicions 62, Barcelona.
- Cardona, V. (2011). *Un estrany a casa: La comunicació amb l'adolescent*. Raval Edicions, SLU, Pòrtic. Barcelona.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.
- Carrasco, J.B. i Basterreche Baignol, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Editorial Rialp, Madrid.

- Casals, R. (2011). *Prevenir el fracàs escolar des de casa*. Col·lecció Família i Educació. Editorial Graó. Barcelona.
- Castells, M. (2005). *La era de la informació: Economia, societat i cultura*. Alianza Editorial. Barcelona.
- Castells, P. i Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles. Guía para padres educadores y usuarios*. Editorial Planeta, S.A. Barcelona.
- Castillo Ceballos, G. (1986). *Los Padres y los estudios de sus hijos*. 2a ed. Eunsa, Pamplona.
- Castillo Ceballos, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Pirámide, Madrid.
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Visor. Madrid.
- Catarsi, E. (2011). *Pedagogía de la familia*. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.
- Chadwell. (2013) Educación separada según el sexo. *Revista Siglo XXI*. Dijous, 13 de maig de 2013.
- Chavous, K. P. (2013). Single-sex education: a viable option for today's students. *El Huffington Post*, 5 d'abril de 2013.
- Chinchilla N. i Moragas M. (2007). *Dueños de nuestro destino. Cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Editorial Ariel, 2^a edición.
- Clark, A., Clemens, H. i Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Editorial Debate. Madrid.
- Cohen, L. i Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. 2a ed. Editorial La Muralla. Madrid.
- Colás, P. (1997). *La investigación en la práctica*. *Revista de investigación Educativa*, vol. 15, nº 2, pp. 119-142.
- Coleman, P. (1998). *Parent, Teacher and Student Collaboration: The power of the three*. Londres: Paul Chapman.
- Combs, A.W., Soper, D.W. i Courson, C.C. (1963). *The Measurement of self-concept and self Report*. *Educational and Psychological Measurement*, 23 (3), 493-500.
- Comellas, M.J. (2009). *Família i escola: compartir l'educació*. Graó, Barcelona.
- Connors, L.J. i Epstein, J.L., (1995). *Parent and school partnerships. Handbook of parenting*, (vol. 4, pp. 437-459). Hillsdale: Erlbaum.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-Esteem*. Freeman & Company. San Francisco.
- Corbella i Roig, J. (1993). *Pares i fills: una relació*. 5^a ed. Columna, Barcelona.

- Corominas, F. (1999). *Educación hoy*. 12^a, rev ed. Ediciones Palabra, S.A. Madrid.
- Curran, D. (1983). *Traits of Healthy Family*. New York, Ballantine Books.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes: no hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada*. Planeta, Barcelona.
- Cyrułnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Hachette.
- Cyrułnik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida*. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. En I. Dendaluce, Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Editorial Narcea. Madrid.
- Desmet, H. i Pourtois, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Presses Universitaires de France, Paris.
- De Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.), Madrid.
- Díez, E.J. i Terrón, E. (2006). *Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias*. Cultura y educación, 18 (3), 283-294.
- Doménech, J. (2009). *Elogio de una educación lenta*. Edit. Graó, Barcelona.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Edit. Destino. Barcelona.
- Elzo, J. (2006). *Els pares davant els valors que cal transmetre a la família, a Joves i valors, la clau per a la societat de futur*. Fundació la "Caixa", Barcelona.
- Equipo EIF (Universidad de Deusto). (2008). *Manual de instrumentos de evaluación familiar*. Editorial CCS, Madrid.
- Escamilla González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Editorial Graó, de IRIF, SL., Barcelona.
- Escrivá de Balaguer, J. (1973). *Es Cristo que pasa*. Editorial Rialp, Madrid.
- Esteve, J. (2013). Paradojas de la discriminación en materia educativa. *El Cronista*, núm.37, maig 2013.
- Fapelnews. (2010) *Revista oficial de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Escoles Lliures de Catalunya*. Octubre, nº 14.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Péetrovski, A, Rahnema, M.i Champion Ward, F. (1997). *Aprender a ser*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.

- Fernández de Haro, E. (2007). *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la educación*. Volumen I, Ediciones Aljibe; Málaga.
- Fernández Palomares, F. (coordinador). (2009). *Sociología de la educación*. Pearson Educación, S.A., Madrid
- Ferrer, E. (1989). *Exigir para educar*. Ediciones Palabra, S.A., Madrid.
- Ferrero, B. (2007). *Vosotros, padres, podéis conseguirlo*. CCS, Madrid.
- Fivaz-Depeursinge, E. i Corboz-Warnery, A. (1999). *The Primary Triangle. A Developmental Systems View of Mothers, Fathers, and Infants*. Basic Behavioural Science, Basic Books, Nueva York.
- Florensa, J. i Escola Pia de Catalunya. (2008). *Josep Calassanç i Gastó: ni més ni menys que un mestre d'escola*. El Mèdol, Tarragona.
- Folch i Camarasa, L., Folch i Soler, L. i Folch i Soler, J. (1994). *Educar els fills cada dia és més difícil*. Eumo Editorial, Universitat de Vic.
- Forés, A. i Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial, Barcelona.
- Formenti, L. (2001). *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*. En Studium Educationis, Milano.
- Franco, G.E. (1996). *La comunicación en la familia*. Ediciones Palabra, S.A., Madrid.
- Fronty, M. (2008). *Cómo enseñar a sus hijos a estudiar bien*. Ediciones Medici, Barcelona.
- Fuentes Mendiola, A. (2002). *¿Entiendes a tus hijos?* Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- Furt, H. (1971). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires
- García Gómez, A. (1999). *Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España*. Psicología. com, Vol.3, nº 1.
- García Hoz, V. (1994). *Tratado de educación personalizada*. Editorial Rialp, Madrid.
- García Mediavilla, L. y Martínez González, M.d.C. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela: casos resueltos*. Dykinson, Madrid.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós, Espasa Libros, S.L.U., Madrid.
- Garelli, D.J.C. i Montuori, E. (1997). *Vínculo afectivo materno-filial en la primera infancia y teoría del attachment*. Buenos Aires. Argentina.
- Garrido Genovés, V. (2010). *Inteligencia Educativa*. Sello Editorial S.L., Barcelona.

- Generalitat de Catalunya. (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Gervilla, Á. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea, Madrid.
- Gibson, G. (1974). *La lógica de la investigación social*. Editorial Tecnos, Madrid.
- Gil, A. (2009). *Memoria Descriptiva y Técnica "Chicas y videojuegos: procesos de inclusión y exclusión de género en las nuevas tecnologías de la información y comunicación"*. Barcelona: Documento Grupo Joven TIC de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós, S.A., Barcelona.
- González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M.J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. CCS, Madrid.
- Gough, E.K. (1971). *The origin of the family*. *Jour of marriage and the family*, 33, pp. 760-771.
- Grisay, A. (1984). *Les mirages de l'évaluation scolaire. Recensement en français, notes et échecs à l'école primaire*. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX, 5, 29-42, i 6, 9-23.
- Grolnick, W.S. i Slowiaczek, M.L. (1994). *Parents involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model*. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grotberg, Edith. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa, Barcelona.
- Hagelin, R. (2010). *La familia, donde crecen los valores*. Editorial Troa, Madrid.
- Hart, B. (2006). *It takes a parent: how the culture of pushover parenting is hurting our kids--and what to do about it*. Penguin Group, New York.
- Harter, S. (1999). *The construction of self. A developmental perspective*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hauck, Paul (1990). *Cómo hacer lo que te propones*. Plaza y Janés Editores, S.A., Barcelona.
- Heath, S.R. (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational Anthropology in action* pp. 102-131. Nueva York: Holt, Rinehart i Winston.
- Herzberg, F. (1967). *The Motivation to Work*. New York.
- Henderson, N. i Milstein, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Hours, B. (2011). *Cómo ayudar a su hijo a aprender mejor*. Ediciones Medici, Barcelona.

- Iglesias de Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Editorial Tecnos. Madrid.
- Iglesias de Ussel, J. i Miel landwerling, G. (2001). *La política familiar en España*. Editorial Ariel Social. Barcelona.
- Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Eunsa, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona.
- Isaacs, D. i Abril, M.L. (1994). *Familias contra corriente*. Ediciones Palabra, S.A., Madrid.
- Jaksa, P. (2011). *25 errores que cometen los padres y que pueden evitarse fácilmente*. Editorial Amat.
- James, W. (1899/1993). *Talks to teachers*. New York: WW Norton.
- Jarque García, J. (2008). *Cómo ayudar a los hijos en los estudios*. Gesfomedia S.L., Madrid.
- Jurado Caballero, C. (2010). *Las 20 claves del éxito escolar: el más original, eficaz e innovador método de estudio*. MAD, Alcalá de Guadaíra Sevilla.
- Kazdin, A.E. (1998). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*. Editorial Martínez Roca, Barcelona.
- Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Editorial Interamericana, México.
- Kerlinger, F.N. i Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. Mc Graw Hill Interamericana Editores. México.
- Kohlberg, L. (1976). *Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo*. Compilación de E.Turiel, I. Enesco y J. Linaza (1989). *El mundo social en la mente infantil*. pp. 71-100. Alianza Psicología, Madrid.
- Kovacs, K. (2000). *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar*.
- Küppers, V. (2006). *El Efecto actitud: la gestión del entusiasmo en la vida personal y profesional*. Viena, Barcelona.
- Leo, S. (2001). *Cómo superar las dificultades escolares. Enséñele a estudiar*. Ediciones Médici, madrid.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de, vol. 4.
- Lladonet, J. (2007). *D'un pare, d'un mestre. L'educació dels infants a la família i a l'escola*. Editorial Moll, Mallorca.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela*. CCS, Madrid.
- Macià, D. (2000). *Un adolescente en mi vida. Manual práctico para la educación de los hijos*. Editorial Pirámide, Madrid.

- Mackay, M. y Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Editorial Martínez Roca, Barcelona (original inglés de 1978).
- Maganto, J.M. i Bartau, I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Editorial Pirámide, Madrid.
- Maganto Mateo, J.M. (2012). *Concilia en tu vida. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos*. Programa Concilia, Ediciones Pirámide, Grupo Anaya, S.A., Madrid.
- Mahillo, J. (1997). *¿Sabes enseñar?*, Editorial Espasa Calpe, S.A., Madrid.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Escuela Española. Madrid.
- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza, Madrid.
- Marchesi, Á. i Hernández Gil, C. (2000). *El Fracaso escolar*. Fundación por la modernización de España, Madrid.
- Marchesi, A., Coll, C. i Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Ediciones Versátil S.L., Barcelona.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. i Shavelson, R.J. (1988). *A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 366-380.
- Martínez-González, R.A. (1996). *Familias y escuelas*. Promolibro, Valencia.
- Martínez-González, R.A. i Pérez-Herrero, M.H. (2006). *Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias*. *Cultura y Educación*, 17 (2), 175-195.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Escuela Española, Madrid.
- Markus, H. i Nurius, P. (1986). *Possible selves*. *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Martínez-Falero, J. (1985). *La ciencia de la nutrición, alimentación y dietética*. EGRAF, S.A. Madrid.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos, S.A., Madrid.
- Masó, A. i Sotomayor, B. (2011). *Padres que dejan huella. Cómo ganarse la autoridad y ser el líder de tus hijos*. Ediciones Palabra, S.A., Madrid.
- Mc Combs, B.L. i Whisler, J.S. (1989). *The role of affective variables in autonomous learning*. *Educational Psychologist*, 24 (3). pp. 277-306.
- Medina Rubio, R. i García Hoz, V. (1990). *La Educación personalizada en la familia*. Rialp, Madrid.

- Mestre, V. i Frías, D. (1996). *La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años)*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (2), 279-290.
- Milani, P. (1995). *La familia: partner o cliente della scuola?*, en *Difficoltà di apprendimento*, 2, 1995, pp. 239-254.
- Miras, M. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Ediciones Universitarias de Barcelona. Barcelona.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Service de la Recherche Sociologique. Cahier n° 32. Genève.
- Montandon, C. i Perrenoud, P.H. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Peter Lang. Berne.
- Montero, L. (2009). *Mi hijo es un vago. Herramientas para padres*. La Esfera de los Libros, Madrid.
- Moss, P. (1993). *Assistenza ed educazione nei servizi per l'infanzia*, en E. Catarsi (ed.), *I servizi educativi e sociali per i bambini e le loro famiglie*, Bergamo, Juvenilia, 1993, pp.192-204.
- Mruk, CH. (1998). *Autoestima, Investigación, teoría y práctica*. Descleé De Brouwer, Bilbao.
- Musitu, G., Román, J.M. i Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Editorial Labor, Barcelona.
- Nadeau, K. (1988). *Help4ADD @ High School*. Bethesda, Md.: Advantatge Books.
- Naouri, A. (2005). *Padres permisivos, hijos tiranos*. Ediciones B, Barcelona.
- Naouri, A. (2008). *Educación a nuestros hijos una tarea urgente*. Santillana Ediciones Generales, S.L., Madrid.
- Nardone, G., Giannotti, E. i Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder Editorial S.L., Barcelona.
- Naval, C. (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), Navarra.
- Niedenthal, P.M., Setterlund, M.B. i Wherry, M.B. (1992). *Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5-16.
- Newman, B. i Newman, P. (1987). *Development through life: A psychosocial Approach*. Dorsey Press. Chicago.
- Norfleet, A. (2013) Yo no educó a chicos y chicas, sino al cerebro masculino y al femenino. *Revista Magisterio*, Edición nacional. Dimecres, 22 de maig de 2013 / N° 11.987.

- Olovarrieta, M. (1976). *La familia. (Estudio antropológico)*. En UNED: Familia Hoy. Aula Abierta, Madrid.
- Parsons, T. (1963). *The social structure of the family*, en *The Family in Function and Destiny*. Harper and Brothers, Nueva York.
- Parsons, T. (1998). *El sistema social*. Alianza Editorial. Madrid.
- Pearson, K. (1900). *On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling*. Philosophical Magazine, Series 550 (302): 157–175.
- Pérez Alonso-Geta, P. (2010). *Infancia y familias. Valores y estilo de educación (6-14 años)*. Publicacions de la Universitat de València, Sueca (València).
- Pérez López, J:A: (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones*. Ed. Rialp, Madrid.
- Pérez, R.M. (2004). *Les relacions entre família i escola: una anàlisi psicosocial*. Pagès, Lleida.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.
- Phelan, T. (2003). *Disciplina eficaz para niños de 2 a 12 años*. Ediciones Medici, Barcelona.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Ediciones Morata, S.L., Madrid
- Polaino-Lorente, A. (2004). *Familia y autoestima*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Ponz Piedrafita, F. i Centre Cultural Pineda. (2002). *L'Educació i la tasca educativa en les ensenyances del beat Josep maria Escrivà de Balaguer*. Col·legi Pineda, L'Hospitalet de Llobregat.
- Pope, A.W., Mchale, S.M. i Caighead, W.E. (1988). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Editorial Martínez Roca, Barcelona.
- Pourtois, J.P. i Desmet, H. (1997). *L'education postmoderne*. Ed. Presses Universitaires de France, París.
- Pujol i Pons, E. (2006). *Eduquem persones: reflexions d'un mestre sobre l'educació a l'inici del S. XXI*. 2a ed. Mediterrània, Barcelona.
- Quiles, M^a J. i Espada, J.P. (2010). *Educar en la autoestima*. Editorial CCS, Madrid.
- Ravn, B. (1996). *Current trends in political and pedagogical conditions for family community and school partnershin in Europe*. Peter Lange, Berne.
- Reher, David S. (1996). *La familia en España: pasado y presente*. Alianza Editorial, Madrid.

- Riesgo Menguez, L. (1973). *Hablando en familia. Problemas de los hijos*. Apostolado de la prensa, S.A., Madrid.
- Rise, C. (2013). Maschi e femmine a scuola. *Il Mattino di Napoli*, dilluns, 11 de febrer de 2013.
- Rodrigo, M.J. i Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial, Madrid.
- Ros Amador, C. (1995). *Los estudios y el desarrollo intelectual*. Ediciones Palabra, S.A., Madrid.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princenton, University Press. Princenton.
- Rosenberg, M. (1975). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pigmalió a l'aula*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Rousseau, J-J. (1989). *Emili o de l'educació*. Eumo Editorial, Vic.
- Sánchez Hidalgo, E. (1969). *Psicología Educativa*. Editorial Libros de México, S.A., México.
- Sandoval, F., García Nieto, N. i Cermeño, F.(2010). *Triunfar en la escuela. Guía para afrontar el fracaso escolar. Orientaciones para padres y profesores*. La Esfera de los Libros, S. L., Madrid
- Sanz Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela*. Ediciones Académicas, S.A., Madrid.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel Educación, L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- Seligman, M. (1996). *The Optimistic Child*. New York, HarperCollins Publishers.
- Serrate, R. (2008). *Las claves del éxito escolar*. Ediciones del Laberinto. Madrid.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J. i Stanton, G.C. (1976). *Self-Concept. Validation of Construct Interpretation, Review of Educational Research*, nº 46 (3), 407-441.
- Shavelson, R. i Bolus, R. (1982). *Self-concept: the interplay of theory and methods. Journal of Educational Review*, 19 (2), 4-14.
- Sierra, A. (2008). *La afectividad. Eslabón perdido de la educación*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- Solana, E. (2008). *Reglas de Urbanidad y buenas maneras*. Ediciones Altaya, S.A., Madrid.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.

- Sotomayor, B. i Masó, A. (2010). *¿Mi hijo? Ni caso! Ten autoridad*. Ediciones Rondas, S.L., Barcelona.
- Spitz, R. A. (1945). *Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-47. Internacional Universities Press. Nueva York.
- Steiner, J.E. (1979). *Human facial expresions in response to taste ans semell stimulation*. En H. W. Reese i L. P. Lipsitt (eds.). *Advances in child development and behavoir*, vol. 13. Nueva York: Academic Press.
- Steiner, R. (1964). *The Arts and Their Mission*. Anthroposophic, Nueva York.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. i Kallick, Bena. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM, Imprès en UE.
- Taberner Guasp, J. (2008). *Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos*. 4a edn, Tecnos, Madrid.
- Tapia, J.A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Ediciones Morata, Madrid.
- Thió de Pol, C. (2008). *Entre pares i fills*. Barcanova, Barcelona.
- Tierno, B. (2005). *Guía para salvar el curso: las claves para estudiantes desmotivados e inconstantes*. Temas de Hoy, Madrid.
- Touraine, A. (1998). *¿Podremos vivir juntos?* México, FCE.
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. Editor Fondo de Cutura de España. S. L.
- Triana, B. (1991). *Las concepciones de los padres sobre el desarrollo*. En *Infancia y Aprendizaje*, nº 31-32, págs. 157-171.
- Tschorne, P. (1997). *Espacios de interacción padres-educadores: Realidad actual y estrategias de intervención*, en DD.AA., *L'educació a casa i a l'escola. Una responsabilitat compartida*. Àgora, Lleida.
- Universitat Internacional de Catalunya i Institut d'Estudis Superiors de la Família. (2008). *La Família, paradigma de cambio social: Congreso Internacional sobre Familia y Sociedad*. The Family, paradigm of social change: International Congress on Family and Society. Ponencias. Barcelona, 15-16-17 de mayo 2008
- Urra, J. (2004). *Escuela práctica para padres*. La esfera de los libros, S.L., Madrid.
- Urra, J. (2007). *El pequeño dictador*. La esfera de los libros, S.L., Madrid.
- Urra, J. (2009). *Educar con sentido común*. 4^a ed. Santillana Ediciones Generales, S.L., Madrid.
- Urra, J. (2009). *¿Qué ocultan nuestros hijos?* La esfera de los libros, S.L. Madrid.

- Urra, J. (2010). *Fortalece a tu hijo*. Editorial Planeta, S.A., Barcelona.
- Valdivia Sánchez, M.C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Editorial Graó, Barcelona.
- Valls, J. i Riñón, J.F. (1998). *La influencia del entorno en la educación*. Editorial Casals, S.A. Barcelona.
- Valls, J. i Riñón, J.F. (1998). *Una metodología para el éxito*. Editorial Casals, S.A.
- Vázquez de Prada, M. (2008). *Historia de la familia contemporánea. Principales cambios en los siglos XIX y XX*. Ediciones Rialp S.A., Madrid.
- Vidal Raméntol, S. (2005). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en secundaria: guía para organizar el día del número y disfrutar con las matemáticas*. Laertes, Barcelona.
- Viganò, R. (1997). *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. La Scuola, Brescia.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori, Barcelona.
- Vila i Mendiburu, I. (2000). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. 2^a Edició: setembre 2000, UOC, Barcelona.
- Von Hentig, H. (2003). *¿Por qué tengo que ir a la escuela?* Editorial Gedisa S.A., Barcelona.

Pàgines web consultades

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/07/07/actualidad/1309989608_850215.html
(Dijous, 05.Juliol.2012)

<http://drae2.es/voluntad> (Dijous, 05.Juliol.2012)

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/07/07/actualidad/1309989608_850215.html
(Dijous, 05.Juliol. 2012)

<http://arvo.net/la-familia-y-otros-estudios/amor-de-padres-amor-de-hijos/gmx-niv140-con15694.htm> (Dimarts, 05.Juliol.2011)

<http://www.simplypsychology.org/mary-ainsworth.html> (Dimarts, 05 Juliol 2011)

<http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=autoridad> (Dijous, 26 Juliol 2012)

<http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=autoritarismo> (Dijous, 26 Juliol 2012)

<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/20110131/bruselas-avisa-del-altisimo-fracaso-escolar-que-padece-espana/687270.shtml> (dimarts 11 de setembre de 2012)

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=65109&idioma=0
(diumenge 5 de maig de 2013)

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria/curriculum> (dimarts 11 de setembre de 2012)

http://www.xtec.cat/~jcruz/orientador_educatiu/orientador_educatiu/copetencies_basiques.htm (dimarts 11 de setembre de 2012)

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_25861756_1.pdf
(dimarts 11 de setembre de 2012)

<http://www.acpeah.org/aules-hospitalaries-ah> (dissabte 29 de juny de 2013)

<http://www.uned.es/reop/pdfs/2004/15-1-1%20-%20Raquel%20Amaya%20Martinez%20Gonzales.PDF> (dilluns 1 de juliol de 2013)

<http://www.idescat.cat/cat/idescat/serveis/premsa/NPnaix2010.pdf> (dissabte 6 de juliol de 2013)

<http://www.barridelgornal.com/ca/el-gornal/historia-del-barri.html> (dissabte 13 de juliol de 2013)

<http://pieraedicions.com/histhospitaletllobregat.html> (dimarts 16 de juliol de 2013)

http://www.l-h.cat/laciutat/265229_2.aspx (dimecres 17 de juliol de 2013)

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9344/TESIS1.pdf;jsessionid=93C4647E59E22E8B6E6852119A5CB800.tdx2?sequence=1> (dijous 18 de juliol de 2013)

ANNEXOS

ANNEX 1

En aquest Annex, trobem la carta que es va dirigir al grup d'experts per tal que validessin el qüestionari que volíem passar als pares.

Les qüestions que volíem que els pares contestessin en el "Cuestionario para los padres", les havíem formulat nosaltres, ja que no havíem trobat cap formulari, ni qüestionari que s'aproximés al que nosaltres volíem saber per tal de poder fer el nostre estudi.

Per tant, abans de poder passar el qüestionari, tal i com hem dit, havia de ser validat per un grup de persones expertes.

En l'Annex 2, s'explica quines són aquestes persones que validaren el qüestionari.



Benvolgut/ benvolguda:

En primer lloc, demanar-li i al mateix temps, agrair-li la seva col·laboració en el projecte de Doctorat que porto a terme.

El nostre estudi vol analitzar si els nois estan més motivats i se senten més valorats pels pares que les noies i, per tant assoleixen amb més èxit les competències bàsiques a 6è de Primària que les noies de la mateixa edat i mateix curs. Volem d'altra banda valorar com senten aquest nois-es, la seva autoestima i per últim quina és la implicació dels pares en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills. Si aquesta implicació és determinant en l'assoliment de les competències.

Per tant, el que li demanem és validar aquests qüestionaris i, si s'escau, poder determinar en quins aspectes cal fer una revisió per millorar-lo.

La seva participació, com expert en ensenyament, és molt important en tot el procés i es concreta en el següent treball:

Al costat de cadascun dels ítems hi ha un quadre per tal de poder assenyalar amb una **X (en vermell)** si l'ítem que es formula es unívoc (**U**), és a dir, **apropiat per al fi que volem aconseguir**; o pertinent (**P**), és a dir, **si és pot entendre i interpretar només d'una sola manera**.

Qualsevol comentari que faci al respecte i que pugui afegir, serà tingut en compte.

Tant aviat com pugui, em pot remetre els qüestionaris a la mateixa adreça de correu electrònic.

Moltíssimes gràcies per la seva inestimable col·laboració i ajuda.

Atentament

M^a Carmen Martínez Chía

ANNEX 2

L'Annex següent, és el qüestionari que es va passar als professionals per tal que el validessin. Nosaltres havíem proposat una sèrie de qüestions i varen ser diferents professionals en educació els que consideraren si els ítems eren adients o no respecte a la investigació que es volia realitzar.

En aquest apartat, no detallarem tots els aspectes ja que tal i com s'explica en les pàgines 265-268, aquest qüestionari es va fer arribar a dotze experts per tal que el validessin. Així doncs, ara no detallarem els aspectes que ja es varen detallar en el seu moment.

Només recordar que el grup d'experts que havien de validar aquest qüestionari estava format per 12 persones:

- 3 doctors de la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint docència en la mateixa Universitat.
- 1 professor de la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint docència en la mateixa Universitat.
- 1 doctora per la Universitat Internacional de Catalunya, actualment impartint classes de l'ESO en una escola concertada.
- 1 directora d'escola,
- 1 cap d'estudis d'escola
- 3 professores d'educació primària, actualment impartint classes en el Cicle Superior de Primària.
- 2 professors d'educació primària, actualment impartint classes en el Cicle Superior de Primària.

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

Les rogamos respondan con sinceridad a las siguientes preguntas. Por supuesto los datos son confidenciales. El cuestionario es anónimo.

Datos personales

Nº de hijos.....

Señale con un círculo el lugar que ocupa entre los hermanos, su hijo-a de 6º de Primaria (1º, 2º, 3º, 4º, 5º,.....)

Nº de personas que habitan en el hogar.....

Estudios del padre: (señale con una X)

- Primaria
- Secundaria
- Ciclos Formativos
- Bachillerato
- Diplomatura
- Licenciatura o Grado
- Postgrado / Doctorado

Estudios de la madre: (señale con una X)

- Primaria
- Secundaria
- Ciclos Formativos
- Bachillerato
- Diplomatura
- Licenciatura o Grado
- Postgrado / Doctorado

Profesión del padre.....

Profesión de la madre.....

1.- Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar? (señale con una X)

- De 1 a 20
- De 21 a 40
- De 41 a 60
- De 61 a 80
- De 81 a 100
- Más de 100

2.- Señale con una X la respuesta que considere más adecuada

	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Cuándo su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle o explicarle cuentos, leyendas, historias?				
¿Asisten a las reuniones y otros eventos que programa la escuela para tratar asuntos relacionados con su hijo-a?				
¿Asisten padre y madre a las entrevistas con el tutor-a de su hijo-a?				
¿Hablan al menos 3 veces durante el curso con el tutor-a de su hijo-a?				
¿Con que frecuencia le ponen, los profesores, deberes a su hijo-a?				
¿Les preocupan prioritariamente los resultados académicos de su hijo-a?				

3.- ¿Hasta qué nivel de estudios creen ustedes que llegará su hijo-a? (señale con una X)

- Secundaria
- Ciclos Formativos
- Bachillerato
- Grado o Licenciatura
- Postgrado / Doctorado

4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios? (señale con una X)

- Porque eso es lo el-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad
- Porque eso es lo el-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica
- Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre
- Porque es el interés que ha mostrado
- Otros (diga cuál).....

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del tutor-a? (puede marcar más de una opción)

- Es un-a buen-a tutor-a
- Es un-a tutor-a que aclara las dudas que surgen en clase
- Es un-a tutor-a que reprende
- Es un-a tutor-a estricto-a
- Es un-a tutor-a que sabe mucho
- Es un-a tutor-a muy trabajador-a
- No sé
- Otros (diga cuál).....

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que los profesores-as toman más en cuenta para decidir las calificaciones de su hijo-a? (puede marcar más de una opción)

- Conducta y conocimientos
- Conocimientos y esfuerzo
- Conducta y esfuerzo
- Participación y conocimientos
- Participación y esfuerzo

- Participación y conducta
- Otros (diga cuales).....

7.- ¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impiden asistir al colegio? (señale con una X)

- Vías respiratorias
- Gastrointestinales
- Infecciones de la piel
- Infecciones de los ojos
- Infecciones del oído
- Otras
- No suele padecer enfermedades

8.- Aproximadamente, ¿con que frecuencia falta su hijo-a al colegio?

- Una vez al año o menos
- Dos veces al año
- Tres o cuatro veces al año
- Cada dos meses
- Cada mes
- Más de una vez al mes
- No suele faltar

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a: (señale con una X)

	0 horas	Media hora	Una hora	Una hora y media	Dos horas	Más de dos horas
Televisión						
Internet						
Messenger						
Nintendo, PSP,...						
Lectura						
Juegos (de mesa, simbólicos,...)						
Actividades extraescolares (deportes)						
Actividades extraescolares (ampliación)						

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre? (puede señalar más de una)

- Leer
- Escuchar música
- Jugar con sus hermanos o amigos
- Ver la Televisión
- Practicar un deporte
- Videojuegos
- Messenger
- Internet
- Asiste a un Club juvenil
- Se entretiene y juega solo-a
- Otros (diga cuales).....

11.- Aproximadamente, ¿cuánto tiempo le lleva a su hijo-a hacer los deberes escolares diariamente? (señale con una X)

- No le ponen deberes
- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos y 1 hora
- Entre 1 y 2 horas
- Entre 2 y 3 horas
- Más de 3 horas
- No los hace

12.- ¿Recibe ayuda su hijo-a al realizar las tareas escolares? (señale con una X)

- Las realiza él/ella solo-a
- Padre
- Madre
- Hermano/a
- Otra persona (diga quién).....

13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a? (señale con una X)

- Nadie
- Padre
- Madre
- Hermano/a
- Otra persona (diga quién).....

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a? (señale con una X)

- Le premio
- Le felicito
- Le animo para que siga superándose
- Le exijo todavía más
- Nada

15.- ¿Cómo reaccionan ante la información de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bajo? (señale con una X)

- Le castigo
- Le riño
- Le aconsejo y le animo para que se supere
- Estudio con él-ella
- Nada

16.- ¿Cuáles son sus sentimientos ante el actual rendimiento escolar de su hijo-a? (señale con una X)

- Muy satisfechos
- Satisfechos
- Normal
- Poco satisfechos
- Nada satisfechos

17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades, a que creen que puede deberse? (señale con una X). Puede señalar más de una opción.

- A la falta de motivación
- A la falta de autoestima
- A la falta de trabajo personal
- Otros (diga cuáles).....

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse? (señale con una X). Puede señalar más de una opción.

- Está muy motivado-a
- Sabe que puede y lo hace
- Es muy trabajador-a
- No le gusta quedar mal delante de sus compañeros-as
- Es muy responsable en sus obligaciones
- No le gusta defraudar a los padres o profesores
- Otros (diga cuáles).....

19.- ¿Cómo reaccionó su hijo-a ante los resultados académicos del curso anterior?

(señale con una X)

- Con satisfacción
- Con indiferencia
- Con preocupación
- Quejándose de los profesores-as

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben? (señale con una X). Puede señalar más de una opción.

- Estudio y dedicación en casa
- Aprovecha mucho el tiempo de estudio en clase
- Los-as profesores-as le estimulan y le motivan
- Los padres le prestamos toda la atención que necesita
- Las buenas compañías
- Otros (diga cuáles).....

21.- Los suspensos de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben? (señale con una X).

Puede señalar más de una opción.

- A la falta de estudio y dedicación en casa
- No aprovecha el tiempo en clase
- Los-as profesores-as no se preocupan de él-ella
- Los padres no le dedicamos suficiente tiempo
- Las malas amistades
- Otros (diga cuáles).....

22.- En una escala de 1 (poco) a 4 (mucho), valoren la importancia de los siguientes aspectos:

		1	2	3	4
a)	¿Es importante el rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?				
b)	¿Consideran que la familia es un factor importante para lograr un buen rendimiento escolar?				
c)	¿Consideran necesaria la orientación de los padres para educar mejor a los hijos y mejorar el rendimiento en la escuela?				
d)	¿Conocen todas las actividades que realiza la escuela para los padres?				
e)	¿Colaboran en los diferentes acontecimientos que se realizan en la escuela (festivales, puertas abiertas,...)				
f)	En cuanto a la educación de su hijo-a, ¿están ambos de acuerdo, padre y madre, en lo que hay que hacer?				

23.- Conteste Si o No a las siguientes cuestiones:

		Sí	No	No lo sé
a)	¿Su hijo-a tiene amigos-as?			
b)	¿Conoce a los-as amigos-as de su hijo-a?			
c)	¿Se ve con los-as amigos-as todos los días?			
d)	¿Se ve con los-as amigos-as sólo el fin de semana?			
e)	¿Cree que los-as amigos-as ejercen una influencia positiva en su hijo-a?			
f)	¿Los fines de semana, ustedes los padres, realizan actividades conjuntas con su hijo-a?			

24.- Valore las siguientes cuestiones (señale con una X)

		Aceptables	Mejorables	Regulares	Inaceptables
a)	Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera				
b)	Las actividades de formación para padres que realiza el colegio las considera				
c)	Las instalaciones que tiene el colegio las considera				
d)	Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera				

Muchas gracias por su colaboración.

ANNEX 3

A l'Annex següent presentem la codificació de les qüestions. Una vegada codificades les qüestions, vàrem introduir en un Excel totes les puntuacions que havíem determinat per tal de poder fer l'estudi.

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

Les rogamos respondan con sinceridad a las siguientes preguntas. Por supuesto los datos son confidenciales.

Datos personales

Nº de hijos.....

Lugar que ocupa entre los hermanos, su hijo-a de 6º.....

Nº de personas que habitan en el hogar.....

Codificaciones

Estudios del padre: (señale con una X)

- 1 Primaria
- 2 Secundaria
- 3 Formación Profesional
- 4 Bachillerato
- 5 Diplomatura / Licenciatura

Estudios de la madre: (señale con una X)

- 1 Primaria
- 2 Secundaria
- 3 Formación Profesional
- 4 Bachillerato
- 5 Diplomatura / Licenciatura

Profesión del padre.....

Profesión de la madre.....

1.- Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar? (señale con una X)

- 1** De 1 a 20
2 De 21 a 40
3 De 41 a 60
4 De 61 a 80
5 De 61 a 80
6 De 81 a 100
7 Más de 100

2.- (señale con una X)

	Siempre 5	A veces 4	Sólo cuando es necesario 3	Casi nunca 2	Nunca 1
¿Cuándo su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle cuentos, leyendas, historias?					
¿Asisten a las reuniones i otros eventos que programa la escuela para tratar asuntos relacionados con su hijo-a?					
¿Asisten a las tutorías con el preceptor o preceptora de su hijo-a?					
¿Hablan frecuentemente con el profesor-a de su hijo-a?					
¿Con que frecuencia le ponen deberes a su hijo-a?					
¿Lo que más les preocupa son los resultados académicos?					

3.- ¿Hasta que nivel de estudios creen ustedes que llegará su hijo-a? (señale con una X)

- 1 Secundaria
- 2 Formación Profesional
- 3 Bachillerato
- 4 Diplomatura / Licenciatura

4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios? (señale con una X)

- 1 Porque eso es lo el-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad
- 2 Porque eso es lo el-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica
- 3 Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre
- 4 Porque es el interés que ha mostrado

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-ra? (puede marcar más de una opción)

En aquest cas s'han de crear 8 columnes, una per a cada opció, i posar 1=sí, 0=no.

- Es un-a buen-a profesor-ra
- Es un-a profesor-ra que aclara las dudas que surgen en clase
- Es un-a profesor-ra que regaña
- Es un-a profesor-ra estricto-a
- Es un-a profesor-ra que sabe mucho
- Es un-a profesor-ra muy trabajador-ra
- Es un-a buen-a profesor-ra
- No sé

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que el profesor-ra toma más en cuenta para decidir las calificaciones de su hijo-a? (puede marcar más de una opción)

Codificació idem a la pregunta 5

- Conducta y conocimientos
- Conocimientos y esfuerzo
- Conducta y esfuerzo
- Participación y conocimientos
- Participación y esfuerzo
- Participación y conducta

7.- ¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impiden asistir al colegio? (señale **solo una?** con una X)

- 1 Vías respiratorias
- 2 Gastrointestinales
- 3 Infecciones de la piel
- 4 Infecciones de los ojos
- 5 Infecciones del oído
- 6 Otras
- 7 No suele padecer enfermedades

8.- Aproximadamente, ¿con que frecuencia falta su hijo-a al colegio?

- 1 Una vez al año o menos
- 2 Dos veces al año
- 3 Tres o cuatro veces al año
- 4 Cada dos meses
- 5 Cada mes
- 6 Más de una vez al mes
- 0 No suele faltar

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a: (señale con una X)

	0 horas 0	Media hora 0.5	Una hora 1	Una hora y media 1.5	Dos horas 2	Más de dos horas 2.5
Televisión						
Internet						
Messenger						
Nintendo, PSP,...						
Lectura						
Actividades extraescolares						

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre? (puede señalar más de una)

- 1 Leer
- 2 Escuchar música
- 3 Jugar con sus hermanos o amigos
- 4 Ver la Televisión
- 5 Practicar un deporte
- 6 Juegos de vídeo
- 7 Asiste a un Club juvenil

11.- Aproximadamente, ¿cuánto tiempo le lleva a su hijo-a hacer los deberes escolares diariamente? (señale con una X)

- 1 No le ponen deberes
- 2 Menos de 30 minutos
- 3 Entre 30 minutos y 1 hora
- 4 Entre 1 y 2 horas
- 5 Entre 2 y 3 horas
- 6 Más de 3 horas

12.- ¿Quién ayuda a su hijo-a a realizar las tareas escolares? (señale con una X)

- 1 Las realiza el-ella sola
- 2 El padre
- 3 La madre
- 4 Algún hermano
- 5 Otra persona

13.- ¿Quién revisa las tareas escolares de su hijo-a? (señale con una X)

- 1 Las revisa el-ella sola
- 2 El padre
- 3 La madre
- 4 Algún hermano
- 5 Otra persona

14.- ¿Qué hacen cuando se enteran de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bueno? (señale con una X)

- 1 Le premio
- 2 Le felicito
- 3 Le aconsejo y le animo para que siga superándose
- 4 Le exijo todavía más
- 5 Nada

15.- ¿Qué hacen cuando se enteran de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bajo? (señale con una X)

- 1 Le castigo
- 2 Le riño
- 3 Le aconsejo y le animo para que se supere
- 4 Estudio con ella
- 5 Nada

16.- Con el rendimiento escolar de su hijo-a están (señale con una X)

- 5 Muy satisfechos
- 4 Satisfechos
- 3 Normal
- 2 Poco satisfechos
- 1 Nada satisfechos

17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades, a que creen que puede deberse? (señale con una X)

- 1 A la falta de motivación
- 2 A la falta de autoestima
- 3 A la falta de trabajo personal
- 4 Otros (diga cuáles)

18.- Si piensan que rinde por encima de sus posibilidades, a que creen que puede deberse? (señale con una X)

- 1 Está muy motivado-a
- 2 Sabe que puede y lo hace
- 3 Es muy trabajador-ra

19.- ¿Cómo reaccionó su hijo-a ante los resultados académicos del curso anterior? (señale con una X)

- 1 Con satisfacción
- 2 Con indiferencia
- 3 Con preocupación
- 4 Quejándose de los profesores-as

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben? (señale con una X)

- 1 Estudio y dedicación en casa
- 2 Aprovecha mucho el tiempo de estudio en clase
- 3 Los-as profesores-as le estimulan y le motivan
- 4 Los padres le prestamos toda la atención que necesita
- 5 Las buenas compañías

21.- Los fracasos escolares de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben? (señale con una X)

- 1 A la falta de estudio y dedicación en casa
- 2 No aprovecha el tiempo en clase
- 3 Los-as profesores-as no se preocupan de el-ella
- 4 Los padres no le dedicamos suficiente tiempo
- 5 Las malas amistades

22.- Contesten Si o No a las siguientes cuestiones

		Sí 1	No 0
a)	¿Conocen la importancia del rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?		
b)	¿Consideran que la familia es un factor importante para lograr un buen rendimiento escolar?		
d)	¿Consideran necesaria la orientación de los padres para educar mejor a los hijos y mejorar el rendimiento en la escuela?		
e)	¿Conocen todas las actividades que realiza la escuela para los padres?		
f)	¿Colaboran en los diferentes acontecimientos que se realizan en la escuela (festivales, puertas abiertas,...)		
g)	En cuanto a la educación de su hijo-a, están ambos de acuerdo, padre y madre, en lo que hay que hacer?		

23.- Conteste Si o No a las siguientes cuestiones

		Sí 1	No 0
a)	¿Su hijo-a tiene amigos-as?		
b)	¿Conoce a los-as amigos-as de su hijo-a?		
c)	¿Sale con frecuencia con ellos-as?		
d)	¿Se ve con los-as amigos-as todos los días?		
e)	¿Se ve con los-as amigos-as sólo el fin de semana?		
f)	¿Cree que los-as amigos-as ejercen una influencia positiva en su hija?		
g)	¿Los fines de semana realizan actividades conjuntas con su hijo-a?		

24.- Conteste las siguientes cuestiones (señale con una X)

	Buenos 4	Mejorables 3	Regulares 2	Malos 1
Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera				
Las actividades para padres que realiza el colegio los considera				
Las instalaciones que tiene el colegio las considera				
Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera				

ANNEX 4

Abans de passar els qüestionaris als pares, l'escola Pineda va pensar que fora millor explicar als pares l'estudi que es volia fer i quina finalitat tenia. Per això es va considerar adient enviar una carta als pares juntament amb el qüestionari donant les explicacions pertinents. Una carta que va ser escrita per la Directora de Primària, Núria López, de l'escola Pineda. Com sempre en tots els comunicats que surten de l'escola, la carta anava dirigida als pares en català i castellà.

L'escola Xaloc per la seva banda, no va considerar necessari enviar cap carta explicativa als pares i per això amb el qüestionari que anava dirigit als pares dels alumnes de Xaloc, no vàrem afegir cap carta.



L'Hospitalet de Llobregat, abril de 2011

Benvolgudes famílies,

Us adjuntem una enquesta que ha elaborat la professora M^a Carmen Martínez com part d'un treball d'investigació que està duent a terme a la Universitat Internacional de Catalunya.

La vostra participació serà totalment anònima i els resultats de gran interès pedagògic.

Per tal de poder fer el buidat de les dades us agrairíem torneu l'enquesta omplerta abans del dia 3 de maig, lliurant-la a la vostra Professora Encarregada de curs.

Agraint la vostra col·laboració, rebeu una cordial salutació

Núria López

Directora de Primària



L'Hospitalet de Llobregat, abril de 2011

Apreciadas familias,

Os adjuntamos una encuesta que ha elaborado la profesora M^a Carmen Martínez como parte de un trabajo de investigación que está llevando a cabo en la Universidad Internacional de Cataluña.

Vuestra participación será totalmente anónima y los resultados de gran interés pedagógico.

Para poder hacer el vaciado de los datos os agradeceríamos devolváis la encuesta rellena antes del día 3 de mayo, entregándola a vuestra Profesora Encargada de curso.

Agradeciendo vuestra colaboración, recibid un cordial saludo

Núria López

Directora de Primaria

ANNEX 5

A continuació, en aquest Annex presentem totes les dades que vàrem introduir en Excel. Per tal de poder veure les dades introduïdes en Excel, hem copiat tots els resultats. Com que eren moltes dades hem hagut de fer còpies parcials de cadascun dels grups tan de Pineda (6è A i B), com de Xaloc (6è A, B i C).

Com es pot comprovar, hi ha caselles que estan en blanc, això és degut a que els mateixos pares no van contestar a alguna de les pregunta que se'ls feia. Aquesta situació l'hem trobada tant en les respostes dels pares de les alumnes de Pineda, com en les respostes dels pares dels alumnes de Xaloc.

Els ítems que estan abreviats, ha estat degut a falta d'espai. En els qüestionaris que es varen passar als pares els ítems surten amb les paraules senceres. Aquest annex que hi ha a continuació, només fou un Excel per a treball personal i poder estreure'n a partir de les dades introduïdes les conclusions.

Tot seguit posem els resultats codificats, dels qüestionaris del pares de les alumnes de Pineda grup A.

Encuestas	Nº Hijos	Lugar ocupa	Nº personas hogar	Estudios padre	Estudios madre	Profesión padre	Profesión madre
1 Pin A	2	2	3		3		Secretaria médica
2 Pin A	2	2	4	3	5	Admo. Compras	Adma.Sanitaria
3 Pin A	2	1	5	6	3	Ingeniero	Atención público
4 Pin A	3	2	6	4	4	Administrativo	Dependiente
5 Pin A	2	1	4	1	4	Chófer	Aux. Clínica
6 Pin A	2	2	5	2	3	Conductor	Vendedora
7 Pin A	2	1	3		3		Funcionaria
8 Pin A	2	2	4	3	3	Carpintero	Administrativa
9 Pin A	3	2	5	1	6	Conductor	Funcionaria
10 Pin A	3	2	5	6	5	Abogado	Profesora
11 Pin A	2	2	4	3	3	Empresario	Empresaria
12 Pin A	2	1	4	6	6	Arquitecto	Administrativa
13 Pin A	2	2	4	3	2	Conductor	Administrativa
14 Pin A	2	1	4	7	2	Analista Informát	
15 Pin A	2	1	4	4	4	Carnicero	Carnicera
16 Pin A	2	1	4	4	1	Analista Químico	Ama de Casa
17 Pin A	4	1	6	3	7		Enfermera
18 Pin A	4	2	6	6	7	Gerente	Administrativa
19 Pin A	2	2	4	3	5	Comercial	Maestra
20 Pin A	4	2	6	4	5	Informático	Informática
21 Pin A	1	1	3	4	5	Taxista	Contable
22 Pin A	3	3	3	2	2	Hostelería	Hostelería

Pineda A (continuació)

1	2					
Nº libros	¿Acostumbraban a leerle?	¿Asisten reuniones?	¿Asisten tutorias?	¿Hablan con profesor?	Frecuencia deberes	Preocupan resultados
4	4	3	4	4	4	4
4	3	4	3	4	4	3
2	4	4	3	4	4	4
5	3	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
4	3	4	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4
5	3	4	2	4	4	4
6	4	4	3	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
5	4	3	1	4	4	4
6	4	3	4	4	4	4
6	3	2	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
6	3	4	3	4	4	4
5	4	4	3	4	4	4
6	4	4	2	4	4	4
4	4	4	4	4	4	3
6	3	4	4	4	4	3
6	3	4	4	4	4	4
6	4	3	4	4	4	4
5	3	3	1	4	4	4

Pineda A (continuació)

3.- Nivel de estudios	4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?				
	Estudios que llegará	Puede lograr	Puede estudiar	Eso deseo	Su interés	Otros
4	0	0	1	0	0
2	0	0	0	0	Le cuesta
5	1	0	0	0	0
4	0	0	1	1	0
5	0	0	0	1	0
4	1	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0
5	1	1	0	0	0
5	1	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0
5	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0
5	1	0	0	1	0
3	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0
4	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0
3	0	0	1	0	0

Pineda A (continuació)

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-a?							
Bueno	Aclara	Reprende	Estricto	Sabe	Trabajador	No sé	Otros
0	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0
1	1	0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	No seduce
0	0	0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	0	0	0
1	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	Carece de experiencia
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0
1	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0

Pineda A (continuació)

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que el profe toma más en cuenta ?							7.- Enfermedad	8.- Falta cole
Conduc/con	Conoc/esfu	Cond/esf	Part/con	Part/esf	Part/ conduc	Otros		
0	1	0	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	0	0	1	3
1	1	0	1	0	0	0	1	2
0	1	1	0	0	0	0	7	0
1	1	1	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	0	0	2	0
0	1	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	1	0	0	7	0
1	0	0	0	1	0	0	7	1
0	0	0	0	0	0	0	Alergias	3
0	1	0	0	0	1	0	1	3
1	0	0	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	1	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	7	3
0	0	1	1	0	0	0	7	0
0	0	1	1	0	0	0	7	1
0	1	0	0	0	1	0	7	0
1	1	1	0	0	1	0	7	0
1	1	0	1	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	1	0	7	0
0	1	0	0	0	0	0	7	0
0	0	0	0	1	0	0	5	3

Pineda A (continuació)

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:							
TV	Internet	Messenger	Nintendo	Lectura	Juegos	Deportes	Ampliación
1	0	0,5	0	0	0	0	0
0,5	0,5	0	0	1	0	0	1
0,5	1	0	0	1	0	0	0
1	1	0	0,5	0,5	0,5	0	2
1	0,5	0	0	2,5	1,5	0	2
0	1	0,5	1	2	2	0	1
0,5	0	0	0	0,5	0		1,5
2,5	2	0,5	0	0	1	0	2
1,5	0	0	0	0,5	0	0	0
0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	2
1	0,5	1	1	0,5	0	1	1
0,5	0,5	0	0	0,5	0	1,5	0
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0
1	0,5	0	0	0,5	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	1
2	1	0,5	0	1	0	2,5	2,5
0,5	0,5	0	0	0,5	0	0	1
1	0,5	0	0	0,5	0	0	0
0	0	0	0	0,5	0	1,5	2
0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	1	0
1	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0
2	2,5	1,5	0	1	0	1,5	1

Pineda A (continuació)

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?										
Leer	Música	Jugar herm/amigos	Ver TV	Deporte	Videojuegos	Messenger	Internet	Club	Juega solo	Otros
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	Juega mascota
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0
1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0
1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	Deporte en familia
1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0
1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	Salimos en familia
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	Manualidades
1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0

Pineda A (continuació)

11.- Deberes Tiempo deberes	12.- ¿Recibe ayuda su hijo-al realizar las tareas escolares?					13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?				
	Solo	Padre	Madre	Hermano	Otros	Nadie	Padre	Madre	Hermano	Otra persona
4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	1	0	0	Profe particular	0	1	0	0	0
5	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
5	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
5	1	1	0	0	Profe particular	1	0	0	0	0
4	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0
4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	Profe particular	0	0	1	0	Profe particular

Pineda A (continuació)

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?					15.-¿Cómo reaccionan ante la información que el aprovechamiento es bajo?				
Le premio	Le felicito	Le animo	Le exijo	Nada	Le castigo	Le riño	Le aconsejo	Estudio con él	Nada
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0					
0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

Pineda A (continuació)

16.- Rendimiento	17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades...?			
	Falta motiv	Falta autoestima	Falta trabajo	Otros
2	0	0	0	A la vida familiar
3	0	0	1	0
2	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	0	1	0	0
2	1	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	1	0
2	0	0	1	Es vaga
1	0	0	0	0
2	0	0	1	0
1	1	0	1	0
2	1	0	0	0
3	0	0	0	Hace lo que le piden
2	0	0	0	Emplea mucho tiempo
2	0	0	0	No se entera bien
3	0	0	1	0
1	1	0	0	0
2	1	1	1	0
1	0	0	1	0
1	1	1	0	0
1	0	0	1	0

Pineda A (continuació)

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?							19.- Reacción
Está motiv.	Sabe que puede	Trabajador	No le gusta quedar mal	Responsable	No le gusta defraudar	Otros	
0	0	0	0	1	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	1	0	1	1	0	1
0	0	1	0	1	1	0	1
0	0	0	0	1	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	1	0	1
1	1	0	0	0	0	0	1
1	1	1	0	1	1	Sabe que pagar el colegio cuesta	1
1	1	0	0	0	1	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	1	0	1	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
1	1	1	0	1	0	0	1
1	1	1	0	0	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	1
1	0	0	0	1	0	0	1
0	0	1	0	0	0	0	3

Pineda A (continuació)

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Estudio	Aprovecha tiempo	Profes estimulan	Padres prestan atención	Buenas compañías	Otros
1	0	0	1	0	0
1	1	0	1	0	0
1	0	1	1	0	0
1	1	0	1	0	Ganas de superarse
1	0	1	0	0	0
1	1	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	1	1	1	0	0
1	0	1	1	0	Aprovecha en Biblioteca
0	0	1	1	0	0
1	1	0	1	0	0
1	0	0	1	0	0
1	1	1	0	0	0
1	1	0	1	1	0
1	1	0	1	0	0
1	0	0	1	0	0
1	1	1	0	0	0
1	1	1	1	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	1	1	0	0
1	0	0	1	0	0

Pineda A (continuació)

21.- Los suspensos de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Falta estudio	No aprovecha tiempo	Profes no se preocupan	Padres no dedican tiempo	Malas amistades	Otros
0	0	0	0	0	Falta de madurez e inseguridad
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No comprende los temas
0	1	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No va bien preparada
1	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	Nunca ha sacado suspensos
0	0	0	0	0	No suspende
1	1	0	1	1	0
0	0	0	0	0	No ha suspendido nunca
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	No suspende
1	0	0	0	0	0

Pineda A (continuació)

22.- En una escla de 1 (poco) a 4 (mucho) valoren la importancia aspectos						23.- Conteste SI o NO o NO LO SÉ a los siguientes aspectos					
a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
4	4	4	2	4	4	1	1	1	0	99	1
3	3	3	3	4	3	1	1	0	1		1
4	4	3	2	3	4	1	1	1	0	99	1
4	3	3	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	4	3	4	1	1	1	0	1	1
4	3	4	3	2	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	2	1	1	1	0	1	1
4	4	3	2	3	2	1	1	0	1	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	1	99	1
4	4	4	3	4	4	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
3	3	3	4	4	3	1	1	1	0	99	1
4	4	4	3	4	4	1	1	1	0	1	
4	4	4	4	4	4	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	99	1
3	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	1	1	1	0	1	1	0

Pineda A (continuació)

24.- Valore las siguientes cuestiones			
a	b	c	d
4	4	3	4
		4	4
4	3	3	4
4	4	3	3
4	4	3	4
4	3	4	4
4	4	4	4
4	4	3	4
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	3	2
4	4	3	3
4	4	4	4
4	4	3	4
4	4	3	4
4	4	3	3
4	4	4	4
3	3	3	4
4	4	4	4
4	4	3	3
4	4	3	4
4	4	4	4

A continuació veiem els resultats codificats dels qüestionaris que varen contestar els pares de les alumnes de Pineda grup B.

Encuestas	Nº Hijos	Lugar ocupa	Nº personas hogar	Estudios padre	Estudios madre	Profesión padre	Profesión madre
23 Pin B	2	2	4	1	3	Chófer	Aux. Clínica
24 Pin B	2	2	4	7	7	Biomedicina	Citodiagnóstico
25 Pin B	3	1	5	3	4	Técnico aplicador	Ama de Casa
26 Pin B	2	2	4	3	5	Transportista	Dependiente
27 Pin B	2	1	4	4	4	Administrativo	Cartera
28 Pin B	3	1	5	2	6	Administrador	Comerciante
29 Pin B	1	1	3	3	3	Electricista Indus.	Adma. RRHH
30 Pin B	2	2	4	4	3	Metalúrgico	Recepcionista
31 Pin B	2	2	4	4	6	Administrativo	Economista
32 Pin B	1	1	3	5	4	Servicios	Técnica
33 Pin B	2	2	3	2	3	Paro	Aux. Administrativo
34 Pin B	3	2	5	1	1	Conductor	
35 Pin B	4	3	6	7	6	Abogado	Abogada retirada
36 Pin B	2	1	4	3	5	Conductor	Contable
37 Pin B	2	2	4	2	6	Administrativo	Administrativa
38 Pin B	2	2	4	4	2	Parado	Aux. Servicio
39 Pin B	2	1	4	5	5	Contador Mercantil	Enfermería
40 Pin B	9	7	8	6	1	Administrativo	

Pineda B (continuació)

1	2					
Nº libros	¿Acostumbraban a leerle?	¿Asisten reuniones?	¿Asisten tutorías?	¿Hablan con profesor?	Frecuencia deberes	Preocupan resultados
6	3	2	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
6	4	1	1	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
1	4	3	3	4	4	4
3	3	1	2	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
4	4	4	Sólo la madre	4	4	4
2	4	3	4	4	4	4
6	3	2	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	3

Pineda B (continuació)

3.- Nivel de estudios	4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?				
Estudios que llegará	Puede lograr	Puede estudiar	Eso deseo	Su interés	Otros
2	0	0	0	0	El tiempo lo dirá
5	0	0	0	1	0
4	1	0	1	0	0
5	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0
5	1	0	0	1	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0
4	1	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
4	1	1	0	0	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0

Pineda B (continuació)

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-a?							
Bueno	Aclara	Reprende	Estricto	Sabe	Trabajador	No sé	Otros
0	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
1	1	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	1	0	Se esfuerza
0	0	0	0	0	0	0	Dice lo que piensa
0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0
0	1	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	No es buena para mi hija
1	1	0	0	0	1	0	0
1	1	0	1	0	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0

Pineda B (continuació)

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que el profe toma más en cuenta ?							7.- Enfermedad	8.- Falta cole
Conduc/con	Conoc/esfu	Cond/esf	Part/con	Part/esf	Part/ conduc	Otros		
0	1	0	0	0	0	0	7	0
0	0	0	0	1	0	0	7	0
1	1	1	0	0	0	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	2	5
1	1	1	0	0	0	0	1	2
0	1	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	2	3
1	0	0	0	0	0	0	1	2
0	1	0	1	0	0	Interés	6	6
0	1	0	0	0	0	0	6	0
0	1	0	0	0	1	0	7	0
1	1	0	0	0	0	0	7	1
0	1	0	1	0	0	0	7	0
0	0	0	1	0	0	0	7	2
1	0	0	0	0	0	0	7	2
1	0	0	0	1	0	0	6	3
1	1	1	1	1	1	0	7	0

Pineda B (continuació)

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:							
TV	Internet	Messenger	Nintendo	Lectura	Juegos	Deportes	Ampliación
1,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0
1	0,5	0,5	0	1	0	1	2
1	0,5	0	0	0,5	0	0	1,5
0,5	1	0,5	0	2	0,5	0	0
1	1	0	0	0,5	0	1,5	0
0,5	0	0	0	0,5	0	0	0
1	1	0	0	0,5	0	0	2
1,5	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
0,5	0,5	0	0	0,5	0	0	1
1	0,5	0,5	0	1,5	0	0	2,5
0,5	1	0	0	0,5	0	0	2
0,5	0	1,5	0,5	1,5	0	0	0
0,5	0	0	0	0,5	0	0	0
0,5	0	0	0	0,5	0	1	0,5
0	0	0	0	0,5	0	0	2,5
2	0	1,5	0	0	0	0	0,5
0,5	0	0	0	0,5	0	0	0
0	0	0	0	0,5	1,5	0	0,5

Pineda B (continuació)

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?										
Leer	Música	Jugar herm/amigos	Ver TV	Deporte	Videojuegos	Messenger	Internet	Club	Juega solo	Otros
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	Pasear al perro
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	Estar con la familia
0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	Ayuda en casa
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Juega con el perro
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	Estar con la familia
1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0
0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	Hacer deberes
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Pineda B (continuació)

11.- Deberes Tiempo deberes	12.- ¿Recibe ayuda su hijo-al realizar las tareas escolares?					13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?				
	Solo	Padre	Madre	Hermano	Otros	Nadie	Padre	Madre	Hermano	Otra persona
3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
4	0	1	1	0	Profe particular	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
4	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
4	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
4	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
4	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
4	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
4	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0

Pineda B (continuació)

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?					15.-¿Cómo reaccionan ante la información que el aprovechamiento es bajo?				
Le premio	Le felicito	Le animo	Le exijo	Nada	Le castigo	Le riño	Le aconsejo	Estudio con él	Nada
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	1	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	1	1	1	0

Pineda B (continuació)

16.- Rendimiento	17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades...?			
	Falta motiv	Falta autoestima	Falta trabajo	Otros
3				
3	1	0	0	0
2	0	0	1	0
1	0	0	0	Rinde siempre
2	1	0	1	0
1				
2	0	0	1	0
1	1	0	0	0
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
2	0	1	0	Retraso auditivo
2	0	1	0	0
3	0	1	1	0
3	0	0	1	0
2	0	0	0	Hábitos
2				

Pineda B (continuació)

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?							19.- Reacción
Está motiv.	Sabe q puede	Trabajador	No le gusta quedar mal	Responsable	No le gusta defraudar	Otros	
							3
							3
							1
0	0	1	0	1	0	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
1	1	1	0	1	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	3
1	0	0	0	1	1	0	3
1	1	0	0	1	0	0	1
1	1	0	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	3
0	0	1	0	1	0	0	3
1	0	0	0	1	0	0	1
							3
0	1	1	0	0	0	0	3
1	0	0	0	0	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1

Pineda B (continuació)

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Estudio	Aprovecha tiempo	Profes estimulan	Padres prestan atención	Buenas compañías	Otros
0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0
0	1	1	1	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0
1	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0
1	0	1	0	0	0
1	0	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
0	1	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	1	1	0	0	0

Pineda B (continuació)

21.- Los suspensos de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Falta estudio	No aprovecha tiempo	Profes no se preocupan	Padres no dedican tiempo	Malas amistades	Otros
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No suspende nunca
0	0	0	0	0	No suspende nunca
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	Todavía no ha suspendido
0	0	0	0	0	No suspende
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	Le cuesta alguna asignatura
1	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No es su caso
0	0	0	0	0	No suspende

Pineda B (continuació)

22.- En una escla de 1 (poco) a 4 (mucho) valoren la importancia aspectos						23.- Conteste SI o NO o NO LO SÉ a los siguientes aspectos					
a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
4	3	4	3	2	3	1	1	1	0	0	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	2	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	1	2	4	1	1	1	0	1	1
4	4	3	2	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	2	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	3	1	1	4	1	1	0	0	1	1
3	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	3	2	3	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4		1	1	1	0	99	1
4	4	4	4	2	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	2	3	4	1	1	0	0	1	1
4	4	3	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	3	1	1	0		1	0
4	4	4	4	4	3	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	3	3	3	3	1	1	0	0	1	1

Pineda B (continuació)

24.- Valore las siguientes cuestiones			
a	b	c	d
3		4	3
3	3	3	4
4	4	4	4
4	4	3	4
4	2	3	4
3	4	3	3
4	4	4	4
3	3	2	4
4	4	4	4
3	4	4	3
3		4	4
3	3	4	3
4	4	4	4
3	4	4	3
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	3	3

A continuació trobem els resultats codificats amb l'Excel dels qüestionaris que respongueren els pares dels alumnes de Xaloc de 6è A.

Encuestas	Nº Hijos	Lugar ocupa	Nº personas hogar	Estudios padre	Estudios madre	Profesión padre	Profesión madre
41 Xal A	2	2	3	4	3	Técnico plásticos	Planchadora
42 Xal A	4	4	4	1	1	Hostelería	Hostelería
43 Xal A	2	1	3	1	1	Operario	Operario
44 Xal A	3	2	5	3	5	Seguridad Aeroportaria	Aux. jardín infancia
45 Xal A	2	2	4	2	2	Transportista	Ama de Casa
46 Xal A	2	1	4	4	4	Dir. Financiero	Secretaria dirección
47 Xal A	2	1	4	3	6	Comercial	Comercial
48 Xal A	2	1	4	5	4	Negocios	Dependiente
49 Xal A	1	1	3	4	3	Informático	Administrativa
50 Xal A	3	3	5	6	6	Comerciante	Contable
51 Xal A	2	1	4	5	2	Administrativo	Empleada
52 Xal A	2	2	4	4	4	Téc. Comercio ext.	Administrativa
53 Xal A	3	2	5	5	6	Jefe logística	Prof. Batchillerato
54 Xal A	1	1	3	4	4	Peluquero	Administrativa
55 Xal A	1	1	3	5	5	Fisioterapeuta	Enfermera
56 Xal A	5	1	7	3	2	Tel. fibra óptica	Ama de Casa
57 Xal A	2	1	5	4	1	Informático	Ama de Casa
58 Xal A	2	2	4	4	1	Recepcionista hotel	Gobernanta hotel
59 Xal A	3	2	5	6	6	Recursos Humanos	Bibliotecaria

Xaloc A (continuació)

1	2					
Nº libros	¿Acostumbraban a leerle?	¿Asisten reuniones?	¿Asisten tutorías?	¿Hablan con profesor?	Frecuencia deberes	Preocupan resultados
4	4	4	4	4	4	4
1	3	2	3	3	4	4
5	3	2	4	4	4	4
6	4	4	4	4	3	4
5	4	3	2	4	4	4
6	4	4	4	4	4	3
6	4	4	4	4	4	4
6	3	3	4	4	3	4
6	4	4	4	4	4	4
6	3	3	3	3	4	4
3	3	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	3
6	4	4	4	4	3	3
5	4	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
5	3	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4

Xaloc A (continuació)

3.- Nivel de estudios	4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?				
	Puede lograr	Puede estudiar	Eso deseo	Su interés	Otros
5	1	0	0	0	0
3	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
5	0	0	0	1	0
4	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0
2	0	0	0	0	Conocemos a nuestro hijo
5	1	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0
	0	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0

Xaloc A (continuació)

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-a?							
Bueno	Aclara	Reprende	Estricto	Sabe	Trabajador	No sé	Otros
1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	0	0	0	Es bromista en clase
1	1	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	No se siente escuchado
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1	0	0

Xaloc A (continuació)

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que el profe toma más en cuenta ?							7.- Enfermedad	8.- Falta cole
Conduc/con	Conoc/esfu	Cond/esf	Part/con	Part/esf	Part/ conduc	Otros		
1	1	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	1	6
1	0	0	0	1	0	0	7	0
1	0	1	0	0	0	0	2	2
0	1	0	1	0	0	0	7	0
1	1	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	7	2
1	0	0	0	0	0	0	7	0
1	1	0	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	0	0	7	3
1	1	0	1	0	0	0	7	0
0	0	1	1	0	0	0	1	1
1	0	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	1	0	7	1
0	1	0	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	1	0	0	0	0	0	5	0
1	0	0	0	0	0	0	7	0

Xaloc A (continuació)

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:							
TV	Internet	Messenger	Nintendo	Lectura	Juegos	Deportes	Ampliación
0,5	0,5	0	0	0,5	0	1	1
1,5	2,5	0	2	0,5	0	2,5	0
0,5	0	0	0	0,5	0	0	0
1,5	0,5	0	1	0,5	0	1,5	0
0,5	0,5	0	0	1	0	2,5	2,5
1	0	0	0	1	0,5	1,5	0
2	0	0	0	1	0	2	0
1	1	0	0	0,5	0,5	0,5	0
1,5	0,5	0	0,5	0,5	0	2,5	0
1	0	0	0,5	1	0	0	1,5
1	0	0	0,5	0,5	0	1	1
1	0,5	0	0,5	1	1,5	1,5	0
0,5	0	0	0	0,5	0	1	2
1	0,5	0	0	1,5	0,5	2	0
0,5	0	0	0,5	1	0,5	2	2,5
0	1	0	0	1	0,5	1	1,5
1	0,5	0	0,5	1	0	0	0
0,5	0	0	0	0,5	0,5	1	0

Xaloc A (continuació)

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?										
Leer	Música	Jugar her/amigos	Ver TV	Deporte	Videojuegos	Messenger	Internet	Club	Juega solo	Otros
1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	Dibuja
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Música
0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0
1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0
1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0

Xaloc A (continuació)

11.- Deberes	12.- ¿Recibe ayuda su hijo-al realizar las tareas escolares?					13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?				
Tiempo deberes	Solo	Padre	Madre	Hermano	Otros	Nadie	Padre	Madre	Hermano	Otra persona
4	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
4	0	0	0	0	El tío	0	0	0	0	El tío
4	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	0	0	0	0	Profe particular	0	0	1	0	0
2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0
2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
3	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0
4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0

Xaloc A (continuació)

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?					15.-¿Cómo reaccionan ante la información que el aprovechamiento es bajo?				
Le premio	Le felicito	Le animo	Le exijo	Nada	Le castigo	Le riño	Le aconsejo	Estudio con él	Nada
0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0					
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0					
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0

Xaloc A (continuació)

16.- Rendimiento	17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades...?			
	Falta motiv	Falta autoestima	Falta trabajo	Otros
2	1	0	1	0
3	0	0	1	0
2	1	0	1	0
2	0	0	1	0
2	0	0	0	Falta de atención clase
1	0	0	1	0
2	0	0	0	Falta de seguridad
2	0	0	1	0
1				
2	0	0	0	Falta de esfuerzo
2	1	0	1	0
2	0	0	1	0
3	0	0	0	No podemos contestar
1				
2	1	0	0	0
1	1	0	0	0
2	0	1	0	0
2	0	1	0	0
1	0	0	1	0

Xaloc A (continuació)

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?							19.- Reacción
Está motivado.	Sabe que puede	Trabajador	No le gusta quedar mal	Responsable	No le gusta defraudar	Otros	
0	1	0	0	0	0	0	1
							3
0	1	0	0	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	1	1	0	0	1
1	1	1	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	1	0	3
0	0	1	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	4
1	1	0	0	0	0	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
0	0	0	0	0	0	No podemos contestar	3
0	1	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1
1	0	0	0	1	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	3
1	1	1	0	0	0	0	1

Xaloc A (continuació)

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Estudio	Aprovecha tiempo	Profes estimulan	Padres prestan atención	Buenas compañías	Otros
1	0	0	1	0	0
1	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	0
1	0	1	1	0	0
0	1	1	1	0	0
1	0	0	1	0	0
0	0	0	1	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
1	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0
1	0	0	1	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	0
1	1	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	1	0	1	0	0

Xaloc A (continuació)

21.- Los suspensos de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Falta estudio	No aprovecha tiempo	Profes no se preocupan	Padres no dedican tiempo	Malas amistades	Otros
0	0	0	0	0	No suspende
1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No suspende
1	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No suspende
0	0	0	0	0	No se esfuerza
0	0	0	0	0	Nunca ha sacado suspensos
1	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	Lo desconocemos
0	0	0	0	0	Nunca ha sacado suspensos
0	0	0	0	0	Bloqueo por miedo al fracaso
1	0	0	0	0	0

Xaloc A (continuació)

22.- En una escla de 1 (poco) a 4 (mucho) valoren la importancia aspectos						23.- Conteste SI o NO o NO LO SÉ a los siguientes aspectos					
a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
4	4	4	4	1	4	1	1	0	0	1	1
4	3	2	2	1	4	1	1	0	0	99	0
4	4	4	1	1	3	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	1	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	3	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	3	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	2	1	1	1	0	1	1	1
3	3	3	1	3	4	1	1	1	0	99	1
4	4	4	1	1	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	2	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	0	1
3	4	3	4	4	4	1	1	1	0	1	1

Xaloc A (continuació)

24.- Valore las siguientes cuestiones			
a	b	c	d
4		4	4
4	4	4	4
3	2	4	3
4	4	4	4
3	2	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
4	2	4	4
4	3	4	4
3	4	4	3
4		4	4
2	2	4	No las consideramos
3	3	4	3
3	4	3	3
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	4	3
4	4	4	4

Tot seguit apareixeran els resultats del qüestionaris dels pares de 6è B de Xaloc.

Encuestas	Nº Hijos	Lugar ocupa	Nº personas hogar	Estudios padre	Estudios madre	Profesión padre	Profesión madre
60 Xal B	1	1	3	3	3	Conductor	Hostelería
61 Xal B	2	2	4	6	6		
62 Xal B	3	1	5	7	6	Dir. Compras Spanair	Prof. Secundaria
63 Xal B	2	2	4	2	5	Transportista	Funcionaria
64 Xal B	2	1	4	1	2	Camarero	Carnicera
65 Xal B	2	2	3	5	5	Dir. Comercial	Dir.ofic Caixa
66 Xal B	2	2	4	5	6	Arquitecto	Abogada
67 Xal B	2	1	4	4	1	Comercial	Administrativa
68 Xal B	1	1	3	4	4	Gerente Restaurante	Administrativa
69 Xal B	3	1	5	3	3	Electricista	Téc. Laboratorio
70 Xal B	6	6	6	1	2	Pescadero	Ama de Casa
71 Xal B	2	1	4	3	1	Autónomo	Vendedora
72 Xal B	2	1	5	4	6	Administrador	Farmacéutica
73 Xal B	1	1	4	5	5	Prof. Ciclos Form.	Enfermería
74 Xal B	1	1	3	4	2	Logístico	Dependiente
75 Xal B	2	1	4	1	1	Camionero	Dependiente
76 Xal B	1	1	3	3	4	Técnico	Aux. Clínica
77 Xal B	2	2	4	4	3	Administrativo	Administrativa
78 Xal B	2	2	4	6	5	Ingeniero Industrial	Ingeniera organización
79 Xal B	2	2	4	3	3	Administrativo	Comercial
80 Xal B	2	2	4	3	2	Conserje	Dependiente

Xaloc B (continuació)

Nº libros	¿Acostumbraban a leerle?	¿Asisten reuniones?	¿Asisten tutorías?	¿Hablan con profesor?	Frecuencia deberes	Preocupan resultados
5	3	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
6	4	3	4	4	4	3
4	3	2	3	4	4	4
6	3	3	4	4	4	4
5	3	3	4	4	4	4
6	3	3	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
3	3	3	4	4	4	4
1	4	3	4	4	3	4
2	4	3	4	4	3	3
3	4	4	4	4	4	4
4	3	3	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4
3	3	2	4	4	4	4
3	4	3	4	4	3	3
6	3	4	4	4	4	4
3	3	4	4	3	4	4
6	4	4	4	4	4	4
6	3	4	4	4	4	4

Xaloc B (continuació)

3.- Nivel de estudios	4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?				
	Puede lograr	Puede estudiar	Eso deseo	Su interés	Otros
4	0	0	0	1	0
4	1	0	0	0	0
4	1	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0
5	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0
4	1	0	1	0	0
2	0	0	0	1	0
2	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0
5	0	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0
4	0	0	0	1	Creemos en su capacidad
4	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
2	1	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0
2	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0

Xaloc B (continuació)

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-a?							
Bueno	Aclara	Reprende	Estricto	Sabe	Trabajador	No sé	Otros
1	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	1	0	Les induce al estudio
0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	1	1	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1	0	0

Xaloc B (continuació)

6.-¿Cuáles considera que son los factores que el profesor toma más en cuenta?							7.- Enfermedad	8.- Falta cole
Conduc/con	Conoc/esfu	Cond/esf	Part/con	Part/esf	Part/ conduc	Otros		
1	1	1	1	1	1	0	2	0
1	0	0	0	1	0	0	7	0
1	1	0	0	0	0	0	7	1
0	1	0	0	1	0	0	7	0
0	0	0	0	1	0	0	7	2
1	1	1	1	1	1	0	7	0
0	0	0	1	0	0	0	7	0
1	1	1	1	1	1	0	7	1
1	0	0	0	0	0	0	7	2
1	0	0	0	0	0	0	6	3
1	0	0	0	0	0	0	7	0
1	0	0	0	0	0	0	7	2
1	1	0	1	0	0	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	7	2
0	1	1	1	1	1	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	1	3
0	0	1	1	0	0	0	7	1
1	0	1	0	0	0	0	7	3
0	1	0	0	1	1	0	7	3
1	0	0	0	0	0	0	7	1
1	1	0	1	1	0	0	7	0

Xaloc B (continuació)

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:							
TV	Internet	Messenger	Nintendo	Lectura	Juegos	Deportes	Ampliación
1	0	0	0,5	1	0	1,5	0
0,5	0	0	0	0,5	0	1	0
0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5
0,5	0,5	0	1	1	0	0	0
1	0	0,5	0,5	1	1	2	0
0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	1	1
0,5	0	0	0	1	0,5	2,5	0
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2	0
0,5	1,5	0	0	0,5	0	0	0
1	0	0	0	0	0	2,5	0
2,5	0	0	2,5	1	0,5	0	0
1	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0
1	1	0	1	0,5	0,5	1	0
2	0,5	0,5	1	1,5	0	0	0
1	0,5	0	0,5	1	0	2,5	0
1,5	0,5	0,5	0	0	0	2	0
1	0,5	0	1	0,5	1	0	0
2	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0
1	0	0	1	0	0,5	1	1
1	0,5	0,5	0	0,5	0	1	1,5
1,5	0,5	0	1	0,5	1,5	2	0

Xaloc B (continuació)

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?										
Leer	Música	Jugar her/amigos	Ver TV	Deporte	Videojuegos	Messenger	Internet	Club	Juega solo	Otros
1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	Inventos creativos
1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	Excursiones
1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	Actividades familia
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	Juega en familia
0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0

Xaloc B (continuació)

11.- Deberes	12.- ¿Recibe ayuda su hijo-al realizar las tareas escolares?					13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?				
Tiempo deberes	Solo	Padre	Madre	Hermano	Otros	Nadie	Padre	Madre	Hermano	Otra persona
3	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
3	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	Profe particular	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	Profe particular	0	1	1	0	0
4	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
3	0	0	0	0	Profe particular	0	1	0	0	0
4	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0

Xaloc B (continuació)

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?					15.-¿Cómo reaccionan ante la información que el aprovechamiento es bajo?				
Le premio	Le felicito	Le animo	Le exijo	Nada	Le castigo	Le riño	Le aconsejo	Estudio con él	Nada
1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	0	1	1	1	0
0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
1	1	1	0	0	0	0	1	1	0

Xaloc B (continuació)

16.- Rendimiento	17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades.			
	Falta motiv	Falta autoestima	Falta trabajo	Otros
2	0	0	1	0
2	0	0	1	0
2	0	0	0	Falta de esfuerzo
2	0	1	0	0
1	0	1	0	0
1	0	0	1	0
2				
2	0	0	1	0
4	1	1	0	0
2	0	0	1	0
4	1	0	0	0
2	0	0	1	0
2	0	0	1	Conformismo
4	0	0	1	0
2	0	1	0	0
2	0	0	0	Problemas familiares
3	0	0	0	Lo tengo que averiguar
4	1	1	0	0
1	0	0	1	0
3	0	1	1	0
2	1	0	1	0

Xaloc B (continuació)

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?							19.- Reacción
Está motivado.	Sabe que puede	Trabajador	No le gusta quedar mal	Responsable	No le gusta defraudar	Otros	
1	0	0	0	0	0	0	1
1	1	0	0	0	0	0	1
							2
0	1	1	0	0	0	0	1
0	1	0	0	1	1	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
							1
0	0	0	0	1	1	0	3
0	0	0	0	0	1	0	1
							1
0	0	0	0	0	0	No rinde al máximo	3
1	0	0	0	0	0	0	1
1	1	0	0	0	0	0	1
							2
0	0	0	1	0	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
							2
0	0	0	0	0	0	No rinde suficiente	3
0	0	0	0	0	1	0	1
							3
							1

Xaloc B (continuació)

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Estudio	Aprovecha tiempo	Profes estimulan	Padres prestan atención	Buenas compañías	Otros
1	1	1	1	0	0
1	0	0	1	0	0
1	1	1	1	0	0
1	0	0	1	0	0
0	1	1	0	1	0
1	1	1	1	1	0
0	1	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0
1	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0
0	1	1	0	0	0
1	0	1	0	0	0
1	1	1	0	0	0
0	1	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
0	0	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0
0	1	1	1	0	0

Xaloc B (continuació)

21.- Los suspensos de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Falta estudio	No aprovecha tiempo	Profes no se preocupan	Padres no dedican tiempo	Malas amistades	Otros
1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No ha suspendido nunca
0	0	0	0	0	No pregunta lo que no entiende
0	0	0	0	0	No suspende
0	0	0	0	0	No hay suspensos
1	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No ha suspendido nunca
0	0	0	0	0	Falta de motivación
0	0	0	0	0	No suspende
0	0	0	0	0	No hay suspensos
0	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No tiene suspensos
0	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0

Xaloc B (continuació)

22.- En una escla de 1 (poco) a 4 (mucho) valoren la importancia aspectos						23.- Conteste SI o NO o NO LO SÉ a los siguientes aspectos					
a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
4	4	3	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	3	4	4	1	1	1	0	1	1
3	4	4	4	3	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	1	1	4	1	1	0	1	99	1
4	4	4	2	4	4	1	1	1	0	1	1
3	4	4	3	2	2	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	99	1
4	4	4	2	2	3	1	1	0	1	1	1
4	4	4	2	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	1	1	1	1	1	0	0	1	0
4	4	3	3	3	4	1	1	0	0	1	1
4	4	2	3	4	4	1	1	0	1	0	1
4	3	3	2	1	3	1	1	0	1	99	1
4	4	3	1	2	4	1	1	1	0	99	1
4	4	4	2	4	4	1	1	1	0	1	1
3	3	2	1	3	3	1	1	1	0	99	1
4	4	4	3	4	4	1	1	0	1	99	1
4	4	3	3	2	3	1	1	99	0	99	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	1	1	1
4	4	4	4	3	4	1	1	0	1	1	1

Xaloc B (continuació)

24.- Valore las siguientes cuestiones			
a	b	c	d
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	4	4
3	2	4	3
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
3	3	4	3
3	2	2	3
4		4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	4	4
4	4	4	4
4	2	4	3
4	4	4	4
3	3	4	3
4	4	4	4
3	4	4	3
3	4	4	4

Per últim, trobem les dades codificades de les qüestionaris dels pares de Xaloc dels alumnes de 6è C.

Encuestas	Nº Hijos	Lugar ocupa	Nº personas hogar	Estudios padre	Estudios madre	Profesión padre	Profesión madre
81 Xal C	3	3	3	4	1	Troquelador Artes Gráficas	Ama de Casa
82 Xal C	2	2	5	6	5	Energía Solar	Textil
83 Xal C	2	2	4	3	3		Administrativa
84 Xal C	5	1	7	5	5	Gestor de Pryectos	Analista Informático
85 Xal C	2	1	4	4	4	Informático	Informática
86 Xal C	2	2	3		2		Ama de Casa
87 Xal C	4	2	6	5	6	Informático	Analista Riesgos
88 Xal C	3	2	5	5	3	Banca	Monitora lleure
89 Xal C	3		6	2	2	Hostelería	Hostelería
90 Xal C	2	1	4	2	6	Conductor Autoventas	Pediatra
91 Xal C	2	2	4	4	1	Funcionario	Ama de Casa
92 Xal C	2	2	4	2	4	Mecánico	Contable
93 Xal C	1	1	5	2	6	Asesor Seguridad	Prof. Inglés
94 Xal C	1	1	3	4	4	Agente Comercial	Administrativa
95 Xal C	2	1	4	5	6	Preparador	Administrativa
96 Xal C	1	1	3	3	4	Técnico	Comercial
97 Xal C	1	1	2	4	4	Pandero	Carnicera
98 Xal C	2	1	4	5	6	Mosso d'Esquadra	Administrativa
99 Xal C	2	1	4	3	3	Matricero	Téc. Nacional asistencia carretera
100 Xal C	2	1	4	4	4	Téc.Conducción aire	Esteticista

Xaloc C (continuació)

Nº libros	¿Acostumbraban a leerle?	¿Asisten reuniones?	¿Asisten tutorías?	¿Hablan con profesor?	Frecuencia deberes	Preocupan resultados
3	3	4	4	4	3	4
5	3	3	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
5	3	2	4	4	4	4
1	1	4	4	4	4	4
6	3	3	Madre	4	4	4
6	4	4	4	4	3	4
6	4	4	4	4	3	4
1	1	3	4	4		3
6	3	4	4	4	4	4
6	3	4	4	3	4	4
4	4	4	4	4	4	4
6	4	4	4	4	4	4
4	4	3	2	2	3	4
3	4	3	4	4	4	4
6	4	4	4	3	4	4
6	3	4	4	4	4	3
3	4	4	3	4	3	3
2	4	4	4	4	4	4
5	4	3	4	4	3	3

Xaloc C (continuació)

3.- Nivel de estudios	4.- ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?				
	Puede lograr	Puede estudiar	Eso deseo	Su interés	Otros
2	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
3	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0
3	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	Le apoyaremos
4	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	Por las notas que saca
4	0	0	0	1	0
4	1	0	0	0	0
3	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0
5	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0
5	1	0	0	0	0
4	1	0	1	0	0
4	0	0	0	1	0
2	1	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0

Xaloc C (continuació)

5.- ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del profesor-a?							
1	1	0	0	0	0	0	Le ayuda y le apoya
0	0	1	1	0	0	0	0
1	1	0	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0
0	1	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	Se preocupa por él
1	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0

Xaloc C (continuació)

6.- ¿Cuáles consideran que son los factores que el profe toma más en cuenta ?							7.- Enfermedad	8.-Falta cole
Conduc/con	Conoc/esfu	Cond/esf	Part/con	Part/esf	Part/ conduc	Otros		
1	0	1	0	0	0	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	1	3
0	1	0	0	0	1	0	7	0
1	1	0	0	0	1	0	7	3
0	1	1	1	0	0	0	1	3
0	1	0	0	1	0	0	6	6
0	1	1	0	0	0	0	7	0
1	0	0	1	0	1	0	7	2
							7	0
1	0	0	0	0	1	0	7	2
0	1	0	0	0	0	0	4	3
1	0	0	0	1	0	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	1	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	7	0
0	0	0	1	0	0	0	7	1
0	1	1	0	1	0	0	7	0
0	0	1	0	0	0	0	7	0
0	1	1	0	0	0	0	7	0
0	1	0	0	0	1	0	7	0

Xaloc C (continuació)

9.- Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:							
TV	Internet	Messenger	Nintendo	Lectura	Juegos	Deportes	Ampliación
2	2,5	2,5	1	0,5	1,5	2,5	0,5
0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0
0,5	0,5	0,5	1	1	1	2,5	0
1	0	0	0	0,5	0,5	0	0
2,5	2,5	0	2,5	1	0	2	2,5
1	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0
0,5	0	0	0	1	0	1	2
0,5	0	0,5	1	0,5	0	1	0
1,5	1	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0,5	0,5	0	1,5	0,5
0,5	0	0	0	0,5	0	2	0
2,5	0,5	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	1	2	2
2	1	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5	2,5
0,5	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0,5	0,5	0	2	0
1,5	0	0	1	1	0	2,5	1
0	0	0	1	2,5	0	2	2,5
1	0	0	0	0	0	0	0
1,5	0	0	0,5	1	0	0	0

Xaloc C (continuació)

10.- ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?										
Leer	Música	Jugar herm/amigos	Ver TV	Deporte	Videojuegos	Messenger	Internet	Club	Juega solo	Otros
0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	Pasarlo con familia
1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	Karate, guitarra
0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	Dibujar

Xaloc C (continuació)

11.- Deberes Tiempo deberes	12.- ¿Recibe ayuda su hijo-al realizar las tareas escolares?					13.- ¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?				
	Solo	Padre	Madre	Hermano	Otros	Nadie	Padre	Madre	Hermano	Otra persona
2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	Tutor en Club
3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Xaloc C (continuació)

14.- ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?					15.-¿Cómo reaccionan ante la información que el aprovechamiento es bajo?				
Le premio	Le felicito	Le animo	Le exijo	Nada	Le castigo	Le riño	Le aconsejo	Estudio con él	Nada
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	0	1	1	0	0	1	0	1	0
0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
0	1	1	0	0	1	0	0	1	0
1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	1	1	0	0	0	0	1	0	0

Xaloc C (continuació)

16.- Rendimiento	17.- Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades...?			
	Falta motiv	Falta autoestima	Falta trabajo	Otros
5	1	0	1	0
4	0	0	0	Separación padres
2	0	0	1	0
2	1	0	0	0
1	0	0	1	0
4	0	0	0	Vago y falta de padre
3	0	0	1	Le he descuidado
1	1	0	0	0
2	0	0	1	0
1				
3	0	0	0	Falta de concentración
4	0	0	0	TDA
2	0	0	1	0
1	1	0	0	0
2	0	1	0	0
1	0	0	0	Despiste
2	1	0	0	0
2	0	0	0	TDAH
3	1	0	1	0
1	0	0	0	Se conforma

Xaloc C (continuació)

18.- Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?							19.- Reacción
Está motivado.	Sabe que puede	Trabajador	No le gusta quedar mal	Responsable	No le gusta defraudar	Otros	
0	1	0	1	0	0	0	2
0	0	0	0	0	1	0	3
1	0	0	0	0	0	0	3
1	0	0	0	0	0	0	2
0	1	0	0	0	0	0	3
0	1	0	0	0	1	0	1
0	0	0	1	0	0	Motivarle positivamente	2
0	1	0	0	1	1	0	1
1	0	0	0	0	0	0	2
1	0	1	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	1	0	2
							3
0	0	0	0	0	1	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
							3
							2
0	0	1	0	1	0	0	1

Xaloc C (continuació)

20.- Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a que cree que se deben?					
Estudio	Aprovecha tiempo	Profes estimulan	Padres prestan atención	Buenas compañías	Otros
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	0	0
0	0	1	0	1	0
1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	Su capacidad intelectual
0	1	1	1	0	0
1	0	1	0	0	0
0	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	0
0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0
1	1	1	1	0	0
1	0	1	0	0	0
1	0	0	1	0	0
1	1	0	1	0	0

Xaloc C (continuació)

21.- Los suspensos de su hijo-a ¿a que creen que se deben?					
Falta estudio	No aprovecha tiempo	Profes no se preocupan	Padres no dedican tiempo	Malas amistades	Otros
1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	Separación padres
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No suspende
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	No tiene suspensos
1	1	0	0	0	0
1	0	0	0	0	TDA
0	0	0	0	0	Nunca ha suspendido
1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	Mal comportamiento
0	0	0	0	0	No suspende
0	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0

Xaloc C (continuació)

22.- En una escla de 1 (poco) a 4 (mucho) valoren la importancia aspectos						23.- Conteste SI o NO o NO LO SÉ a los siguientes aspectos					
a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
4	4	4	2	4	3	1	1	1	1	1	0
4	4	4	3	2	3	1	1	1	0	99	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	1	99	1
4	3	3	4	2	4	99	0	0	0	99	1
3	4	4	2	1	4	1	1	1	0	1	0
1	1	1	4	2	1	1	1	1	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	4	4	3	1	1	0	0	1	1
4	1	4	1	4	3	1	0	0	0	99	0
4	4	4	4	4	4	1	1	0	1	1	1
4	4	3	4	3	4	1	1	0	1	1	1
4	3	2	3	3	3	1	1	0	0	1	1
4	4	3	1	2	4	1	1	0	0	99	1
4	4	4	3	3	3	1	1	1	0	99	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	3	3	4	1	1	1	0	1	1
4	4	4	4	4	4	1	1	0	0	1	1
4	4	4	3	1	4	1	0	0	0	99	1
4	4	4	3	4	4	1	1	0	0	1	1
3	4	3	3	3	4	1	1	0	0	1	1

Xaloc C (continuació)

24.- Valore las siguientes cuestiones			
a	b	c	d
4	3	4	3
4	2	4	4
4	4	4	4
4		4	4
4	4	4	4
4	4	2	4
4	4	4	4
4	4	4	3
4	2	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	4	3
4	4	4	4
4	4	4	3
4	4	4	4
4	4	4	4
3	4	3	4
4	4	4	4
3	2	4	3
4	4	4	4

ANNEX 6

En aquest Annex, podem trobar els primers esquemes i les primeres conclusions una vegada s'havia passat els qüestionaris als pares i s'havia fet el buidatge de les respostes obtingudes.

Hem de destacar que: quan diem *Xal*, volem dir *Xalox*. Quan diem *Pin*, volem dir *Pineda*.

EXPLOTACIÓ ESTADÍSTICA DEL QÜESTIONARI

Detecció de anomalies a la base de dades

S'ha inspeccionat la base de dades que conté les respostes a les preguntes formulades al qüestionari pels pares (*Xaloc* i *Pineda*) i s'han detectat i corregit les següents anomalies:

- La pregunta 1. *Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar* té una etiqueta repetida (4=5, De 61 a 80), s'han agrupat.
- A la pregunta 4.1 *Por que es lo que el –ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica*, té una valor erroni a la resposta ($x=4$, només podia ser 0 o 1). S'ha codificat com a blanc.
- La pregunta 7 *¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impiden asistir al colegio?* Hi havia un valor codificat com "Alergias", s'ha passat a la categoria "Otras", codificada amb 6.
- La pregunta 24 tenia la resposta "No las consideramos", s'ha eliminat.

Resultats de l'exploració estadística

A continuació hi ha, per a cada ítem de l'enquesta:

- Nom de la pregunta o subpregunta.
- Taula de freqüències, en %, per separat per a cada mostra. La darrera fila indica el nombre d'efectius de cada mostra que s'ha inclòs als recomptes.
- Estadístic chi-quadrat i significació de la prova d'igualtat de distribucions (homogeneïtat) entre Pin i Xal. Els resultats significatius amb un risc del 5% s'han ressaltat en groc mentre que els que han estat significatius al 10%, s'han ressaltat en blau.
- Per a cada pregunta, al final de la prova estadística s'ha afegit un comentari amb la seva interpretació.
- Representació gràfica dels resultats mitjançant l'anàlisi de correspondències per a tots els casos, excepte per a les preguntes *Nº Hijos*, *Lugar que ocupa* i *Nº Personas Hogar* que s'ha utilitzat l'*Anàlisi de Components Principals* per ser les respostes en aquestes variables quantitatives i no qualitatives com a les altres preguntes.
- A continuació del gràfic associat a cada pregunta es dona la interpretació.

Nº HIJOS

var	Pin	Xal
1	7.5	20.0
2	62.5	56.7
3	17.5	15.0
4	10.0	3.3
5	0.0	3.3
6	0.0	1.7
9	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 8.0099, df = 6, p-value = 0.2374

LUGAR QUE OCUPA

var	Pin	Xal
1	40.0	55.9
2	52.5	37.3
3	5.0	3.4
4	0.0	1.7
6	0.0	1.7
7	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 5.4765, df = 5, p-value = 0.3605

Nº PERSONAS HOGAR

	Pin	Xal
2	0.0	1.7
3	17.5	23.3
4	50.0	48.3
5	17.5	18.3
6	12.5	5.0
7	0.0	3.3
8	2.5	0.0
Total	100.0	99.9
Count	40.0	60.0

X-squared = 5.5993, df = 6, p-value = 0.4695

- Cap de les tres variables *Nº Hijos*, *Lugar que ocupa*, *Nº personas hogar* presenta diferències significatives entre les respostes donades per *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$ en els tres casos), es a dir, la distribució entre ambdues variables és molt similar. Es pot concloure que majoritàriament el nombre de fills tant a Xaloc com a Pineda

és de 2, el lloc que ocupa oscil·la entre la posició 1 i 2 i el nombre de persones a la llar és majoritàriament 4.

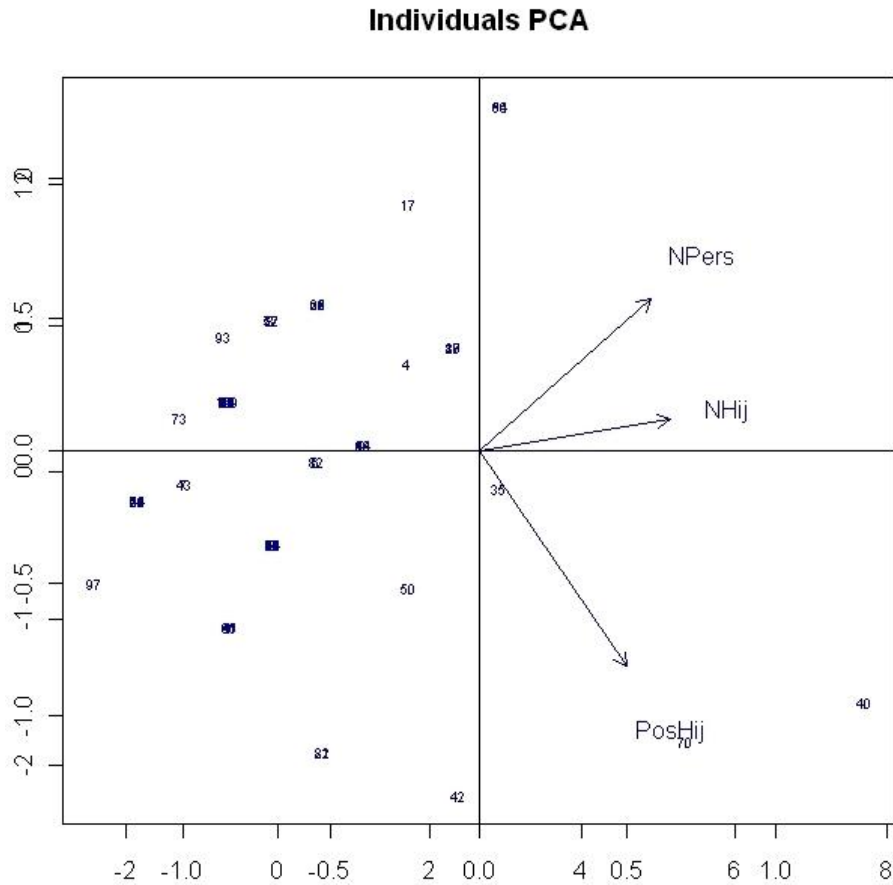


Fig. 0: Anàlisi de components principals de les variables:

N pers: Número de persones a casa

N hij: Número de fills

Pos Hij: Posició que ocupa el fill

- Es veu que el nombre de fills està correlacionat amb el nombre de persones a la llar (*NPers*, *NHij*) i en menys mesura amb la posició (*PosHij*). Aquest darrer resultat es pot interpretar amb el fet que en aquesta mostra les posicions més probables son 1 (49 casos) i 2 (43 casos).

ESTUDIOS PADRE

var	Pin	Xal
Primaria	10.5	8.5
Secundaria	13.2	10.2
Ciclos Formativos	26.3	20.3
Bachillerato	23.7	30.5
Diplomatura	5.3	20.3
Licenciatura o Grado	13.2	8.5
Postgrado / Doctorado	7.9	1.7
Total	100.1	100.0
Count	38.0	59.0

X-squared = 7.3236, df = 6, p-value = 0.2920

ESTUDIOS MADRE

var	Pin	Xal
Primaria	7.5	15.0
Secundaria	10.0	15.0
Ciclos Formativos	25.0	15.0
Bachillerato	15.0	20.0
Diplomatura	20.0	13.3
Licenciatura o Grado	15.0	21.7
Postgrado / Doctorado	7.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 8.9111, df = 6, p-value = 0.1786

- En aquest cas tampoc hi ha diferències significatives entre Pin i Xal pel que fa al estudis del pare i de la mare ($p_value > 0.05$). Pel que fa als *estudis pare*, el més freqüent és *cicles formatius* i *batxillerat* mentre que pels *estudis mare* s'ha d'afegir a aquestes dues categories *Diplomatura*. La proporció de *Postgrau/Doctorat* és molt baixa tant en els estudis del pare com en els de la mare.

1.- APROXIMADAMENTE CUÁNTOS LIBROS HAY EN SU HOGAR

var	Pin	Xal
De 1 a 20	2.5	6.7
De 21 a 40	5.0	3.3
De 41 a 60	2.5	16.7
De 61 a 80	20.0	10.0
De 81 a 100	17.5	15.0
Más de 100	52.5	48.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 7.2702, df = 5, p-value = 0.2013

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal*. La classe que més abunda és *Mes de 100 llibres*, que recull el 50% de les respostes.

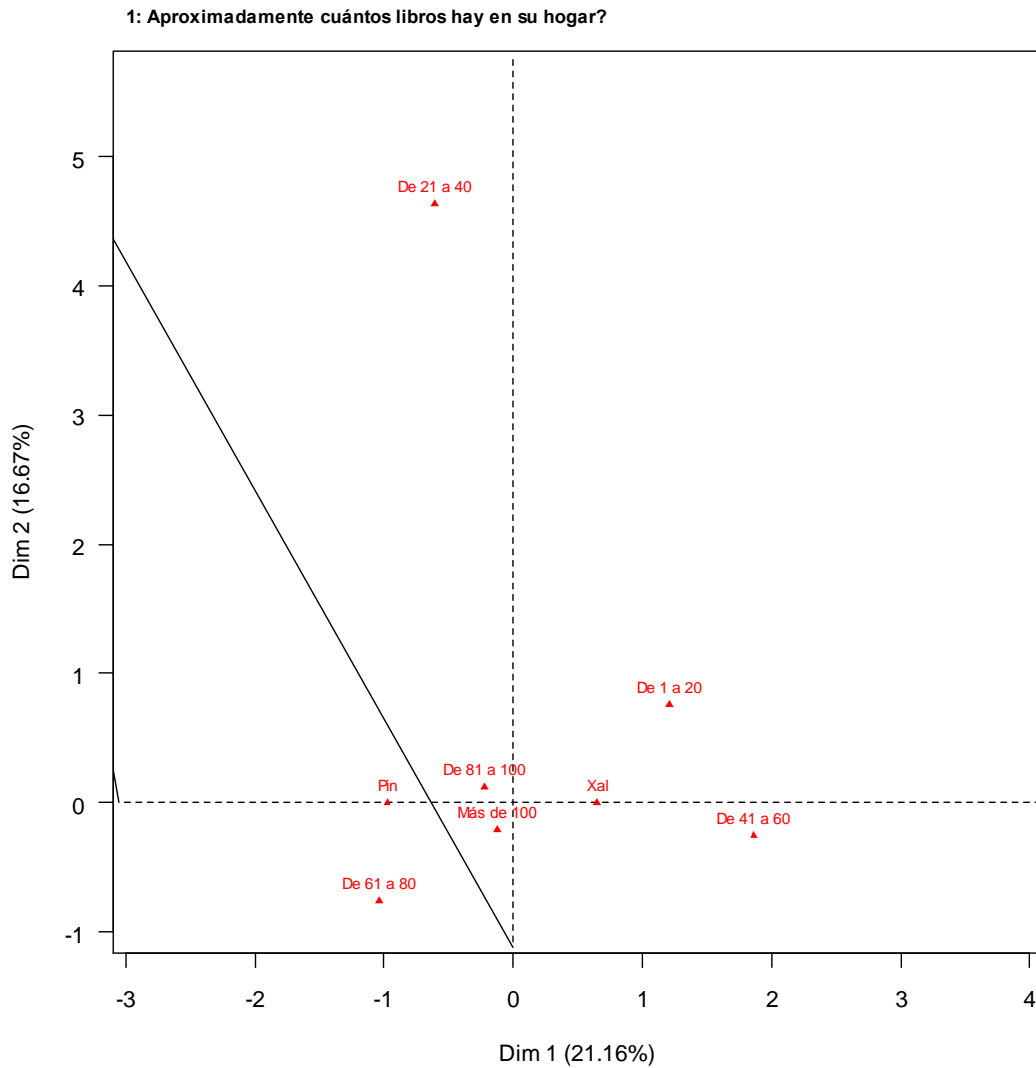


Fig. 1: Anàlisi de correspondències de l'ítem 1 *Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar*

- De 61 a 80 està més associat a *Pin* (està més a prop de *Pin* que de *Xal*). Aquesta associació ve imposada pel que el % de respostes en aquest ítem és superior a *Pin* que a *Xal* (20% vs 10% respectivament). El contrari passa amb els ítems *de 1 a 20* i *de 41 a 80* que tenen un % de respostes de 6.7% i 16.7% a *Xal* vs 2.5% a *Pin*.

2.- SEÑALE CON UNA X LA RESPUESTA QUE CONSIDERE MÁS ADECUADA

2.1 ¿Cuándo su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle o explicarle cuentos, leyendas, historias?

	Pin	Xal
Nunca	0	3.3
A veces	40	50.0
Siempre	60	46.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 2.6756, df = 2, p-value = 0.2624

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes estan repartides equiprobablement entre *A veces* i *Siempre*

2.2 ¿Asisten a las reuniones y otros eventos que programa la escuela para tratar asuntos relacionados con su hijo-a?

	Pin	Xal
Nunca	5.0	0.0
Casi nunca	7.5	8.3
A veces	17.5	30.0
Siempre	70.0	61.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 4.7772, df = 3, p-value = 0.1889

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària és *Siempre*

2.3 ¿Asisten padre y madre a las entrevistas con el tutor-a de su hijo-a?

	Pin	Xal
Nunca	7.5	0.0
Casi nunca	7.5	3.4
A veces	15.4	6.8
Siempre	69.2	89.8
Total	100.0	100.0
Count	39.0	59.0

X-squared = 8.3147, df = 3, p-value = 0.03994

- En aquest cas sí que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) imposada pel fet que a *Pin* entre les respostes *A veces* i *Siempre* sumen un 84.6%, tant per cent inferior al 89.8% de *Siempre* a *Xal*.

2.4 ¿Hablan al menos 3 veces durante el curso con el tutor-a de su hijo-a?

	Pin	Xal
Casi nunca	0	1.7
A veces	0	8.3
Siempre	100	90.0
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 4.2553, df = 2, p-value = 0.1191

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament és *Siempre*

2.5 ¿Con que frecuencia le ponen, los profesores, deberes a su hijo-a?

	Pin	Xal
A veces	0	20.3
Siempre	100	79.7
Total	100	100.0

Count 40 59.0

X-squared = 7.4468, df = 1, p-value = 0.006355

- Aquí sí que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) degut al fet que a *Pin* sempre *Siempre* mentre que a es divideixen les respostes entre *A veces* i *Siempre*

2.6 ¿Les preocupan prioritariamente los resultados académicos de su hijo-a?

	Pin	Xal
A veces	10	16.7
Siempre	90	83.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.4187, df = 1, p-value = 0.5176

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament els preocupa *Siempre* els resultats acadèmics dels seus fills.

- 2.1: ¿Cuándo su hijo-a era más pequeño-a acostum-braban a leerle o expli-carle cuentos, leyendas, historias?
 2.2: ¿Asisten a las reuniones y otros eventos que pro-grama la escuela para tratar asuntos relaciona-dos con su hijo-a?
 2.3: ¿Asisten padre y madre a las entrevistas con el tutor-a de su hijo-a?
 2.4: ¿Hablan al menos 3 veces durante el curso con el tutor-a de su hijo-a?
 2.5: ¿Con que frecuencia le ponen, los profesores, deberes a su hijo-a?
 2.6: ¿Les preocupan priorita-riamente los resultados académicos de su hijo-a?

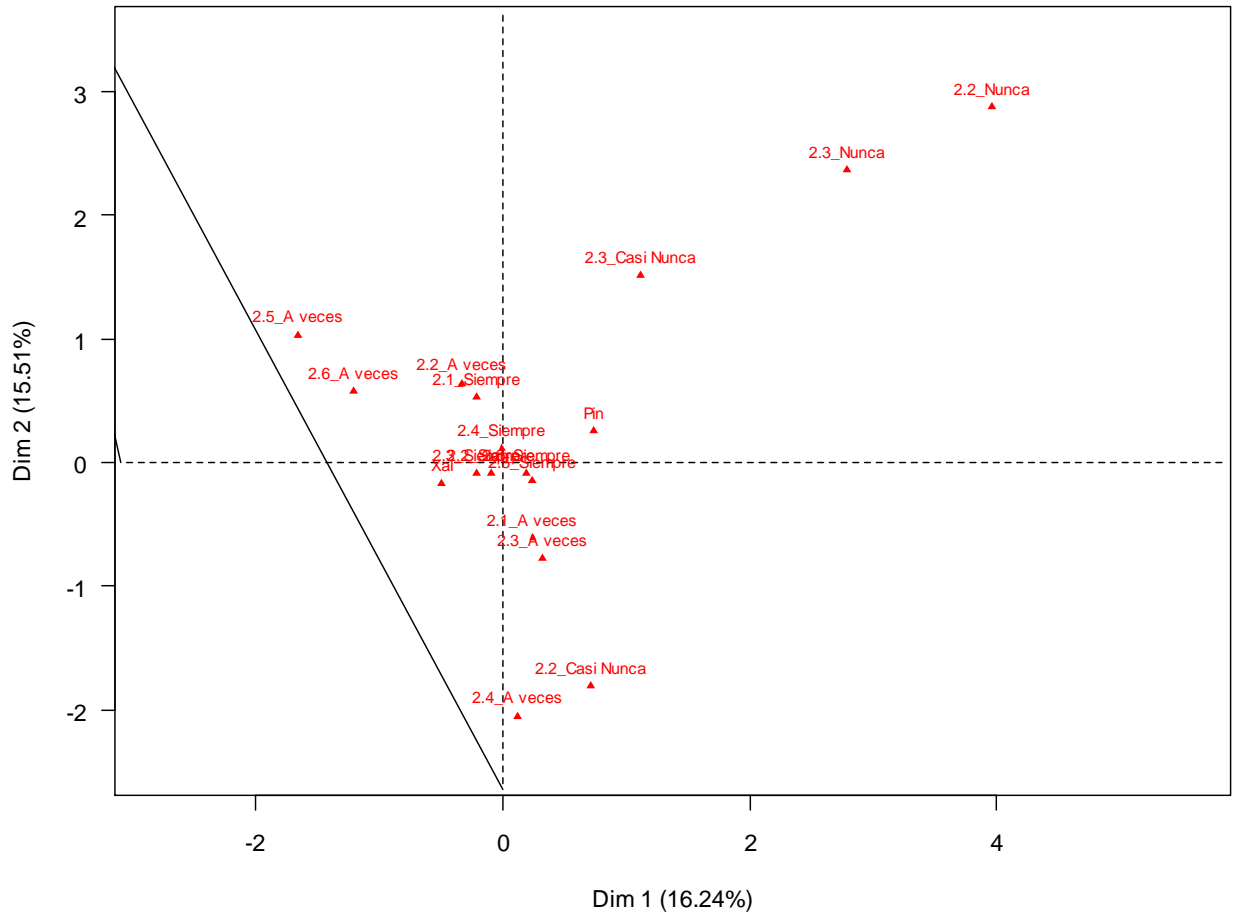


Fig. 2: Anàlisi de correspondències de l'ítem 2.

- 2.2 *Nunca*, 2.3 *Nunca* i 2.3 *Casi Nunca* son respostes amb pesos molt baixos (tants per cent molt petits) però més alts a *Pin* que a *Xal*.
- 2.5 *A veces* i 2.6 *A veces* tenen uns pesos baixos en comparació amb les altres respostes del mateix ítem però superior a *Xal* que a *Pin*.

3.- HASTA QUE NIVEL DE ESTUDIOS CREEN USTEDES QUE LLEGARÁ SU HIJO-A?

	Pin	Xal
Ciclos Formativos	5	13.6
Bachillerato	5	8.5
Grado o Licenciatura	55	52.5
Postgrado / Doctorado	35	25.4
Total	100	100.0
Count	40	59.0

X-squared = 2.9092, df = 3, p-value = 0.4058

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) majoritàriament esperen que els seus fill obtinguin un Grado o Licenciatura i en menor proporció un Potgrado/Doctorado.

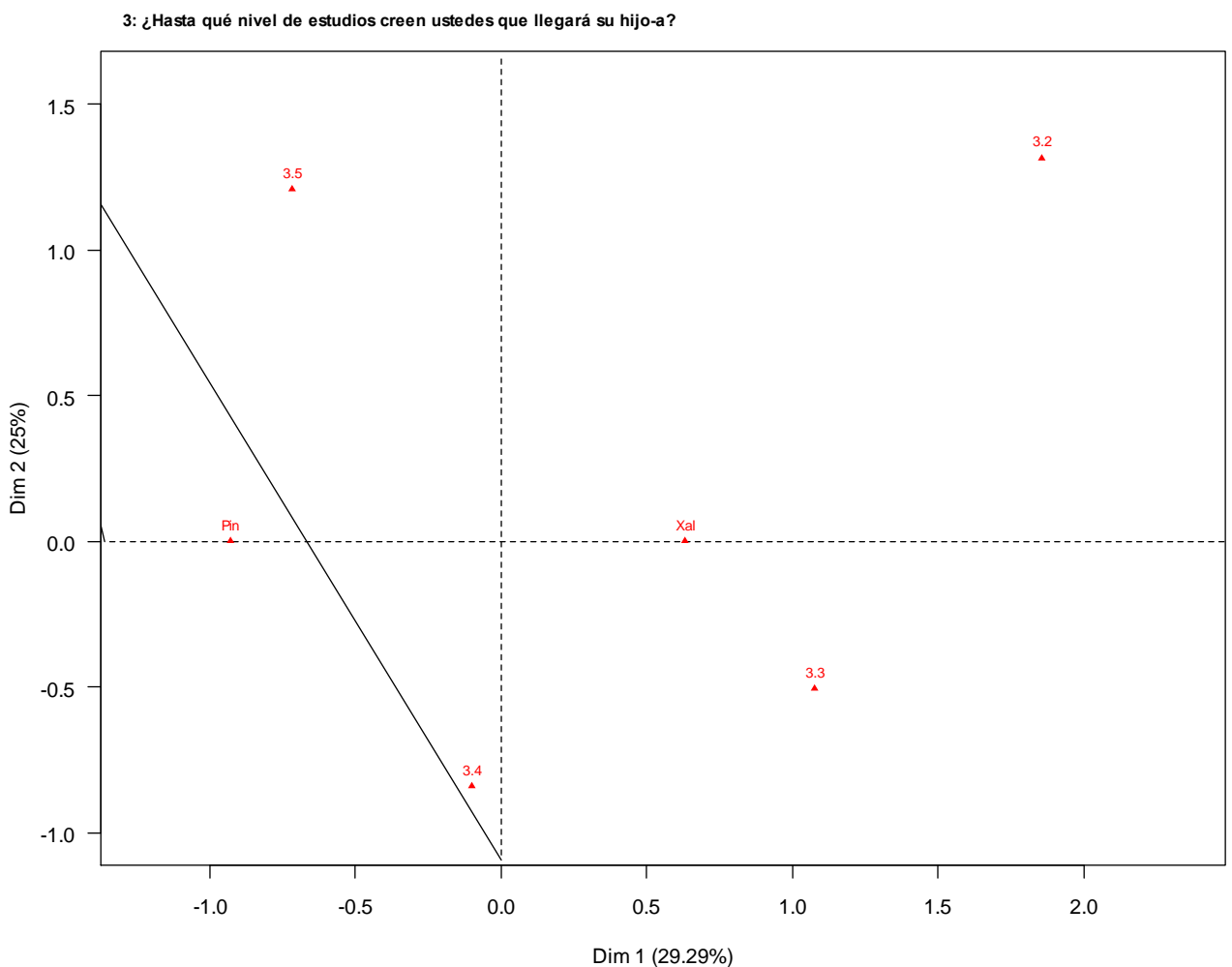


Fig. 3: Anàlisi de correspondències de l'ítem. *Hasta que nivel de estudios creen ustedes que llegará su hijo-a*

- A prop de *Pin* està 3.4 (en el gràfic és 3.5) ja que el % de respostes a la classe Postgrado/Doctorado és superior a *Pin* que a *Xal* (35% vs 25.4% respectivament).
- 3.1 i 3.2 (3.2 i 3.3 al gràfic) estan més a prop de *Xal* que de *Pin* ja que els tants per cent de respostes son superiors a *Xal* que a *Pin*.

4.- ¿POR QUÉ CREEN QUE LLEGARÁ HASTA ESE NIVEL DE ESTUDIOS?

4.1 Porque eso es lo que el-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad

	Pin	Xal
NO	50	58.3
SI	50	41.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.3788, df = 1, p-value = 0.5383

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta està equidistribuïda entre NO i SÍ

4.2 Porque eso es lo el-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica

	Pin	Xal
NO	95	100
SI	5	0
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 1.0417, df = 1, p-value = 0.3074

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) però està clar que gairebé tothom creu que la resposta és NO.

4.3 Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre

Pin Xal

NO	70	65
SI	30	35
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.0923, df = 1, p-value = 0.7612

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) però majoritàriament es creu que la resposta és NO.

4.4 Porque es el interés que ha mostrado

	Pin	Xal
NO	72.5	76.7
SI	27.5	23.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 0.0556, df = 1, p-value = 0.8137

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) però majoritàriament es creu que la resposta és NO.

4.5 Otros

	Pin	Xal
NO	95.0	93.3
Conocemos a nuestro hijo	0.0	1.7
Creemos en su capacidad	0.0	1.7
El tiempo lo dirá	2.5	0.0
Le apoyaremos	0.0	1.7
Le cuesta	2.5	0.0
Por las notas que saca	0.0	1.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 5.6738, df = 6, p-value = 0.4607

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* (p_value>0.05) però majoritàriament es creu que la resposta és NO.

4: ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?

4.1: Porque eso es lo el-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad

4.2: Porque eso es lo el-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica

4.3: Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre

4.4: Porque es el interés que ha mostrado

4.5: Otros

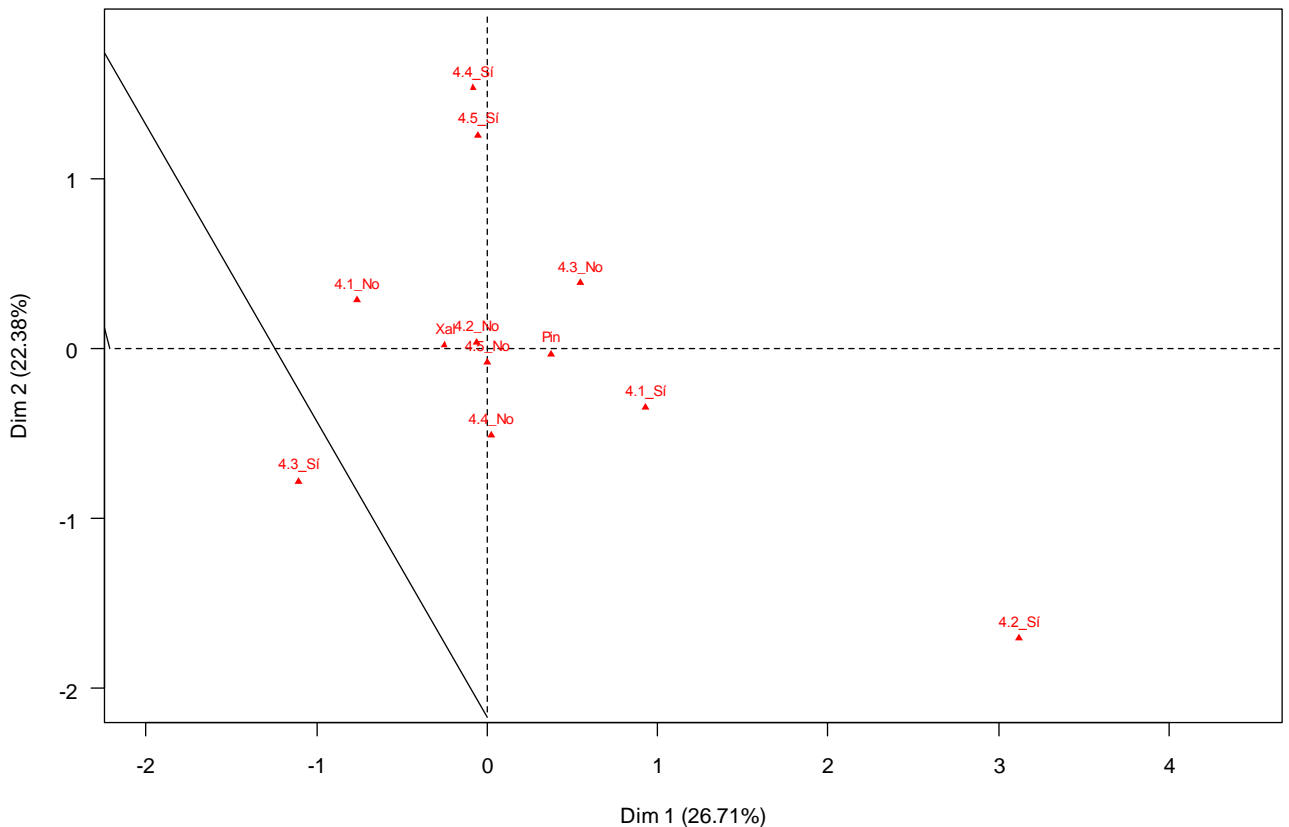


Fig. 4: Anàlisi de correspondències de l'ítem. ¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?

- A prop de *Pin* està 4.1 Sí, 4.2 Sí i 4.3 No perquè el % de resposta d'aquestes categories és superior a *Pin* que a *Xal*.
- A prop de *Xal* està 4.1 No i 4.3 Sí per motius contraris al punt anterior.

5.- ¿CUÁL ES LA OPINIÓN QUE TIENE SU HIJO-A ACERCA DEL TUTOR-A?

Es un-a buen-a tutor-a

	Pin	Xal
NO	55	26.7
SI	45	73.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 7.0193, df = 1, p-value = 0.008064

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) degut a que a *Pin* les respostes estan equidistribuïdes entre NO i SI mentre que majoritàriament a *Xal* es creu que la resposta és SÍ.

Es un-a tutor-a que aclara las dudas que surgen en clase

	Pin	Xal
NO	65	65
SI	35	35
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.0458, df = 1, p-value = 0.8306

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

Es un-a tutor-a que reprende

	Pin	Xal
NO	85	96.7
SI	15	3.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 2.9948, df = 1, p-value = 0.08353

- Amb un risc d'error del 10% hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$) i majoritàriament és a *Xaloc* que es creu que la resposta és NO.

Es un-a tutor-a estricto-a

	Pin	Xal
NO	70	83.3
SI	30	16.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 1.7701, df = 1, p-value = 0.1834

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

Es un-a tutor-a que sabe mucho

	Pin	Xal
NO	87.5	80
SI	12.5	20
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 0.4991, df = 1, p-value = 0.4799

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

Es un-a tutor-a muy trabajador-a

	Pin	Xal
NO	87.5	85
SI	12.5	15
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 0.0035, df = 1, p-value = 0.953

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

No sé

	Pin	Xal
NO	95	95
SI	5	5
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.2193, df = 1, p-value = 0.6396

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

Otros

	Pin	Xal
NO	87.5	91.7
Carece de experiencia	2.5	0.0
Dice lo que piensa	2.5	0.0
Es bromista en clase	0.0	1.7
Le ayuda y le apoya	0.0	1.7
Les induce al estudio	0.0	1.7
No es buena para mi hija	2.5	0.0
No se siente escuchado	0.0	1.7
No seduce	2.5	0.0
Se esfuerza	2.5	0.0
Se preocupa por él	0.0	1.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 10.8796, df = 10, p-value = 0.367

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i majoritàriament es creu que la resposta és NO.

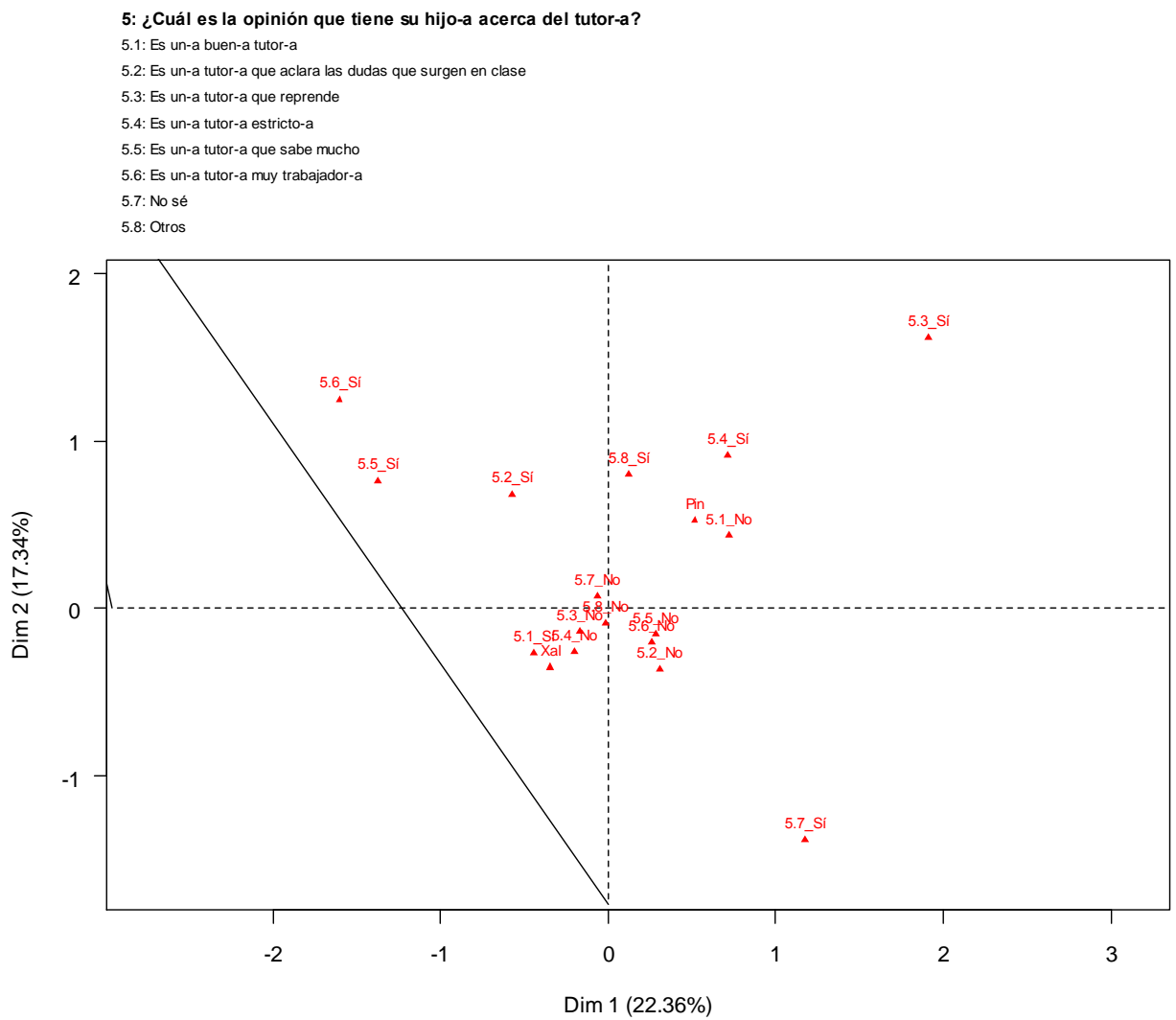


Fig. 5: Anàlisi de correspondències de l'ítem. ¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a a cerca del tutor-a?

6.- ¿CUÁLES CONSIDERAN QUE SON LOS FACTORES QUE LOS PROFESORES-AS TOMAN MÁS EN CUENTA PARA DECIDIR LAS CALIFICACIONES DE SU HIJO-A?

Conducta y conocimientos

	Pin	Xal
NO	57.5	47.5
SI	42.5	52.5
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 0.6024, df = 1, p-value = 0.4376

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta està equidistribuïda entre el NO i el SÍ.

Conocimientos y esfuerzo

	Pin	Xal
NO	40	52.5
SI	60	47.5
Total	100	100.0
Count	40	59.0

X-squared = 1.0429, df = 1, p-value = 0.3071

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta està equidistribuïda entre el NO i el SÍ.

Conducta y esfuerzo

	Pin	Xal
NO	77.5	67.8
SI	22.5	32.2
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 0.6799, df = 1, p-value = 0.4096

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament que NO.

Participación y conocimientos

	Pin	Xal
NO	80	76.3
SI	20	23.7
Total	100	100.0
Count	40	59.0

X-squared = 0.0367, df = 1, p-value = 0.848

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament que NO.

Participación y esfuerzo

	Pin	Xal
NO	85	78
SI	15	22
Total	100	100
Count	40	59

X-squared = 0.3746, df = 1, p-value = 0.5405

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament que NO.

Participación y conducta

	Pin	Xal
NO	82.5	79.7
SI	17.5	20.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 0.0085, df = 1, p-value = 0.9268

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament que NO.

Otros

	Pin	Xal
NO	97.5	98.3
SI	2.5	1.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 2.1684, df = 2, p-value = 0.3382

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament que NO.

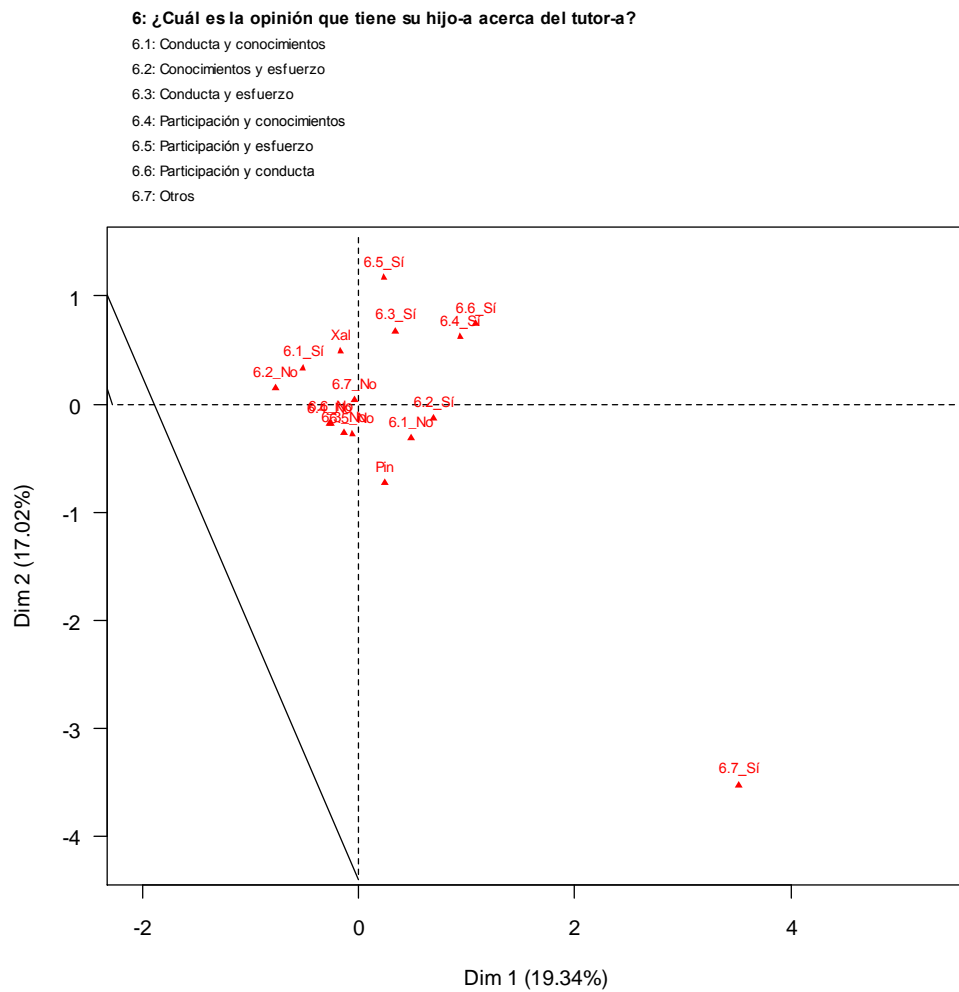


Fig. 6: Anàlisi de correspondències de l'ítem. ¿Cuàles son los factores que los profeores-as toman más en cuenta para decidir las calificaciones de su hijo-a?

7.- ¿QUÉ TIPO DE ENFERMEDADES PADECE CON MAYOR FRECUENCIA SU HIJO-A QUE LE IMPIDEN ASISTIR AL COLEGIO?

	Pin	Xal
Vías respiratorias	12.5	10.0
Gastrointestinales	7.5	3.3
Infecciones de los ojos	0.0	1.7
Infecciones del oído	12.5	1.7
Otras	10.0	3.3
No suele padecer enfermedades	67.5	80.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 4.553, df = 6, p-value = 0.6023

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta és majoritàriament *No suele padecer enfermedades*

7: ¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impiden asistir al colegio?

- 7.1: Vías respiratorias
- 7.2: Gastrointestinales
- 7.3: Infecciones de la piel
- 7.4: Infecciones de los ojos
- 7.5: Infecciones del oído
- 7.6: Otras
- 7.7: No suele padecer enfermedades

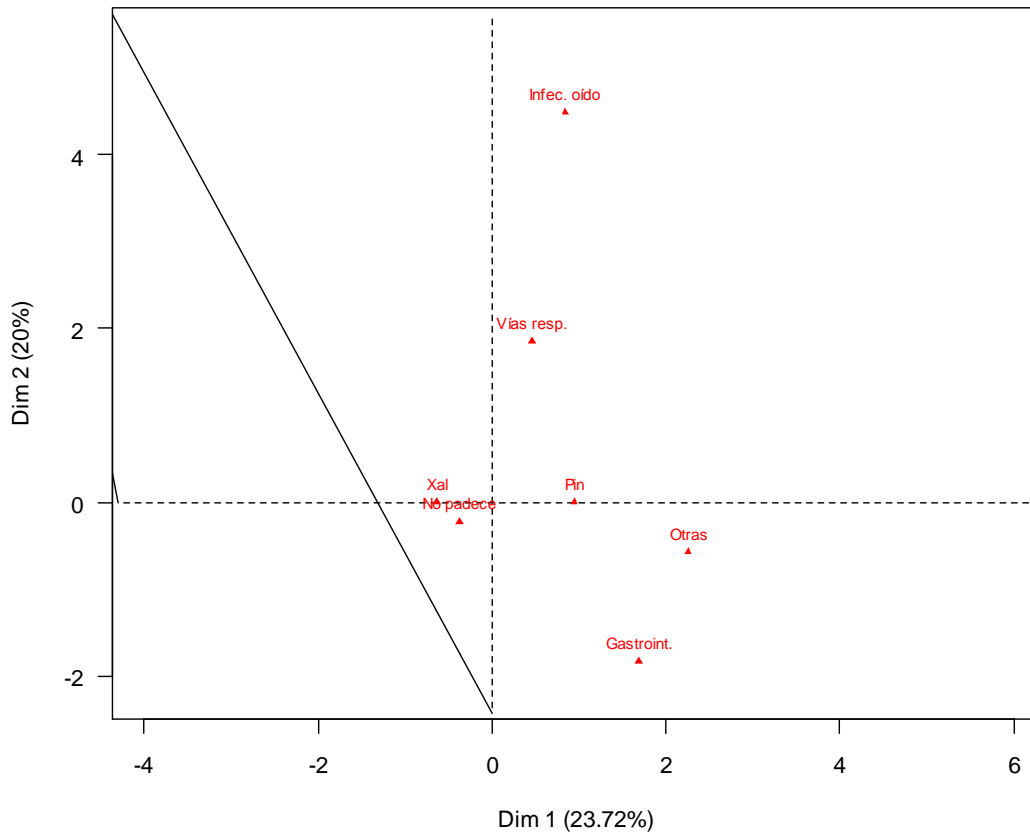


Fig. 7: Anàlisi de correspondències de l'ítem. ¿Què tipus de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impida asistir al colegio?

- En el quadrant de la dreta estan totes les malalties en que a Pin tenen un % de respostes superior que a Xal amb excepció de No padecen que el tant per cent a Xal es superior al de Pin (80% vs 67.5% respectivament)

8.- APROXIMADAMENTE, ¿CON QUE FRECUENCIA FALTA SU HIJO-A AL COLEGIO?

	Pin	Xal
No suele faltar	57.5	56.7
Una vez al año o menos	7.5	11.7
Dos veces al año	12.5	13.3
Tres o cuatro veces al año	17.5	15.0

Cada mes	2.5	0.0
Más de una vez al mes	2.5	3.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 2.0817, df = 5, p-value = 0.8377

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i un 50% de les respostes aproximadament és *No suele faltar*

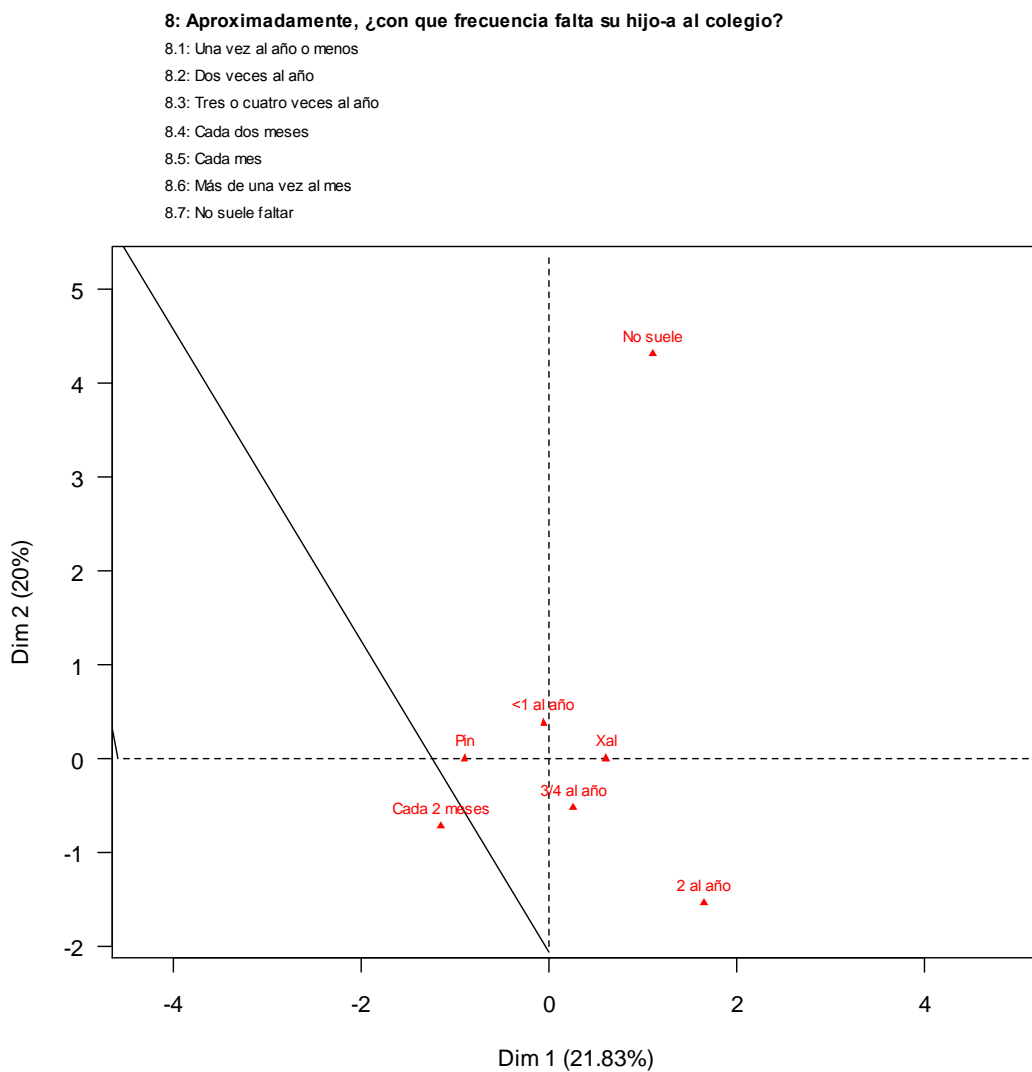


Fig. 8: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Aproximadamente ¿con que frecuencia falta su hijo-a al colegio?*

9.- APROXIMADAMENTE, CUÁNTO TIEMPO DEDICA AL DÍA SU HIJO-A A:

9.1 Televisión

	Pin	Xal
0 horas	15.0	5.1
Media hora	35.0	28.8
Una hora	32.5	39.0
Una hora y media	7.5	13.6
Dos horas	7.5	8.5
Más de dos horas	2.5	5.1
Total	100.0	100.1
Count	40.0	59.0

X-squared = 4.3548, df = 5, p-value = 0.4995

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Es podria dir que dediquen entre *Media* i *Una hora* al dia a la televisió.

9.2 Internet

	Pin	Xal
0 horas	32.5	50.8
Media hora	42.5	33.9
Una hora	20.0	8.5
Una hora y media	0.0	1.7
Dos horas	2.5	0.0
Más de dos horas	2.5	5.1
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 7.2781, df = 5, p-value = 0.2008

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Es podria dir que es dediquen entre 0 *Media hora* al dia a Internet.

9.3 Messenger

	Pin	Xal
0 horas	65.0	83.1
Media hora	25.0	15.3
Una hora	2.5	0.0
Una hora y media	7.5	0.0
Más de dos horas	0.0	1.7
Total	100.0	100.1
Count	40.0	59.0

X-squared = 8.783, df = 4, p-value = 0.06676

- Amb un risc d'error del 10% es pot afirmar que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$). Les diferències estan en que mentre a *Xal* el 83.1 de les respostes diuen que dediquen *0 hores* i només el 15.3% dediquen *Media hora*, a *Pin* aquest darrer percentatge puja al 25%.

9.4 Nintendo, PSP,...

	Pin	Xal
0 horas	87.5	42.4
Media hora	7.5	32.2
Una hora	5.0	20.3
Dos horas	0.0	1.7
Más de dos horas	0.0	3.4
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 20.5566, df = 4, p-value = 0.0003876

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) ja que a *Pin* el 87.5% de les respostes no dediquen temps a *Nintendo, PSP, ...* mentre que a *Xal* la distribució canvia ja que la resposta en aquesta classe es redueix al 42.4% i s'incrementen substancialment el percentatges a les respostes *Media hora* i *Una hora*.

9.5 Lectura

	Pin	Xal
0 horas	7.5	13.6
Media hora	65.0	47.5
Una hora	15.0	33.9
Una hora y media	5.0	3.4
Dos horas	5.0	0.0
Más de dos horas	2.5	1.7
Total	100.0	100.1
Count	40.0	59.0

X-squared = 8.5539, df = 5, p-value = 0.1282

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Es podria dir que es dediquen entre *Media hora* i *Una hora* al dia a la *Lectura*.

9.6 Juegos (de mesa, simbólicos,...)

	Pin	Xal
0 horas	80.0	61.0
Media hora	10.0	27.1
Una hora	2.5	6.8
Una hora y media	5.0	5.1
Dos horas	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 7.0484, df = 4, p-value = 0.1334

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Es podria dir que majoritàriament no es dediquen a *los Juegos*.

9.7 Actividades extraescolares (deportes)

	Pin	Xal
0 horas	76.9	27.1
Media hora	0.0	1.7
Una hora	10.3	25.4
Una hora y media	10.3	8.5
Dos horas	0.0	20.3
Más de dos horas	2.6	16.9
Total	100.1	99.9
Count	39.0	59.0

X-squared = 28.1968, df = 5, p-value = 3.331e-05

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) degut a que a *Pin* el 76.9% de les respostes no practiquen activitats escolar (esports) mentre que aproximadament el 62% ($25.4+20.3+20.3$) de *Xal* dediquen entre *Una hora* i *Más de dos horas* a les activitats esportives.

9.8 Actividades extraescolares (ampliación)

	Pin	Xal
0 horas	40.0	67.8
Media hora	10.0	5.1
Una hora	17.5	8.5
Una hora y media	5.0	5.1
Dos horas	20.0	5.1
Más de dos horas	7.5	8.5
Total	100.0	100.1
Count	40.0	59.0

X-squared = 10.474, df = 5, p-value = 0.06287

- Amb un risc d'error del 10%, hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$) degut a que el 67.8% de les respostes de *Xal* no realitzen activitats extraescolars d'ampliació. Aquest percentatge es redueix al 40% per a *Pin* i a més el percentatge per a *Pin* a les categories *Media hora* i *Una hora* és el doble que per a *Xal*.

9: Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:

- 9.1: Televisión
- 9.2: Internet
- 9.3: Messenger
- 9.4: Nintendo, PSP,...
- 9.5: Lectura
- 9.6: Juegos (de mesa, simbólicos,...)
- 9.7: Actividades extraescolares (deportes)

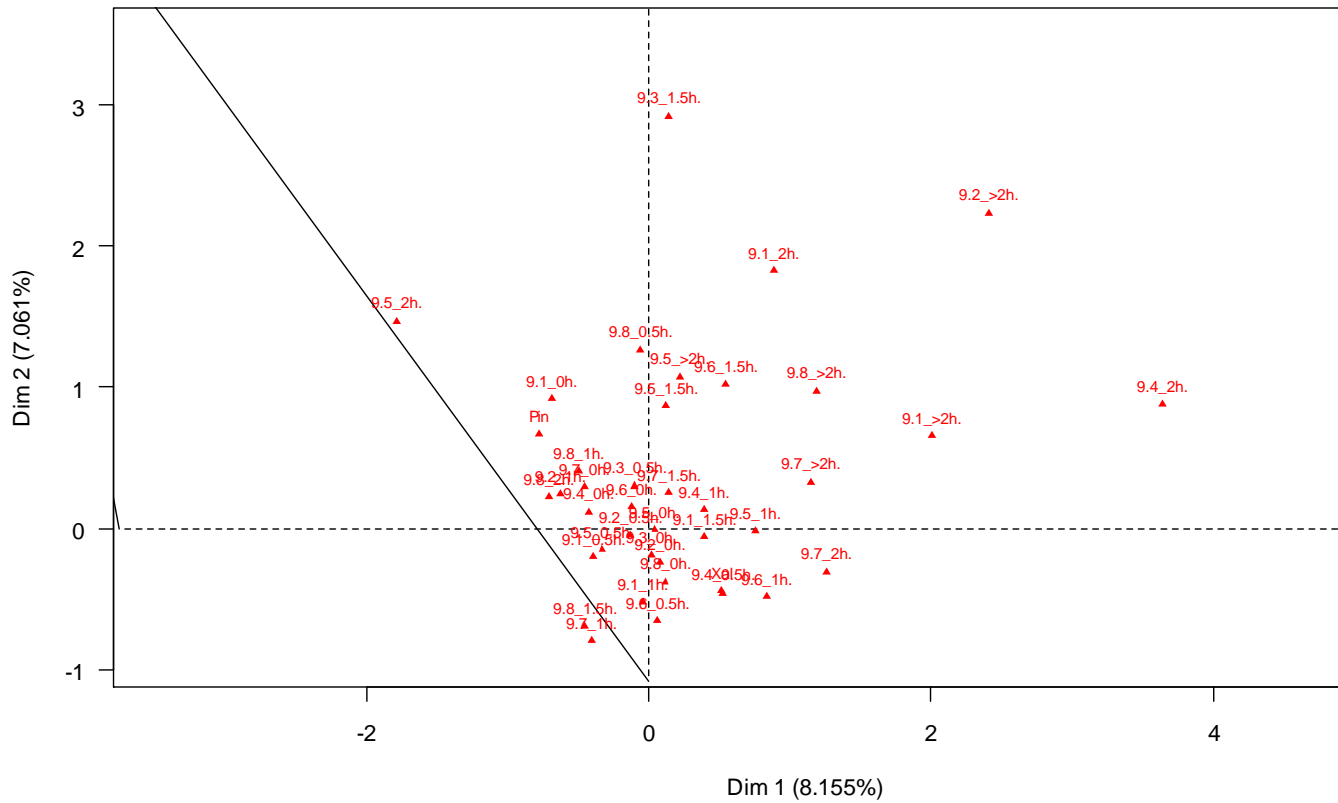


Fig. 9: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Aproximadamente ¿cuánto tiempo dedica al día hijo-a a ...?*

10.- ¿EN QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES SU HIJO-A OCUPA SU TIEMPO LIBRE?

10.1 Leer

	Pin	Xal
NO	32.5	45
SI	67.5	55
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 1.0851, df = 1, p-value = 0.2976

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). El 60% aproximat dels enquestats responen afirmativament.

10.2 Escuchar música

	Pin	Xal
NO	45	73.3
SI	55	26.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 7.0193, df = 1, p-value = 0.008064

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$). Mentre que les respostes a PIN són aproximadament a cada categoria, a Xal majoritàriament es posicionen pel NO.

10.3 Jugar con sus hermanos o amigos

	Pin	Xal
NO	30	26.7
SI	70	73.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.0186, df = 1, p-value = 0.8915

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). El 70% aproximat dels enquestats responen afirmativament.

10.4 Ver la Televisión

	Pin	Xal
NO	47.5	36.7
SI	52.5	63.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 0.7596, df = 1, p-value = 0.3835

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). El 60% aproximat dels enquestats responen afirmativament.

10.5 Practicar un deporte

	Pin	Xal
NO	77.5	35
SI	22.5	65
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 15.7068, df = 1, p-value = 7.396e-05

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$). Mentre que la resposta majoritària a *Pin* és el NO, a *Xal*, la resposta majoritària és el SÍ.

10.6 Videojuegos

	Pin	Xal
NO	77.5	43.3
SI	22.5	56.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 10.0792, df = 1, p-value = 0.001500

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$). Mentre que la resposta majoritària a *Pin* és el NO, a *Xal*, la resposta es reparteix entre el NO i SÍ.

10.7 Messenger

	Pin	Xal
NO	80	91.7
SI	20	8.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 1.9489, df = 1, p-value = 0.1627

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO en ambdós col·lectius *Pin* i *Xal*.

10.8 Internet

	Pin	Xal
NO	75	80
SI	25	20
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.119, df = 1, p-value = 0.7301

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO en ambdós col·lectius *Pin* i *Xal*.

10.9 Asiste a un Club juvenil

	Pin	Xal
NO	62.5	75
SI	37.5	25
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 1.2401, df = 1, p-value = 0.2655

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO en ambdós col·lectius *Pin* i *Xal*.

10.10 Se entretiene y juega solo-a

	Pin	Xal
NO	65	76.7
SI	35	23.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 1.0933, df = 1, p-value = 0.2957

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO en ambdós col·lectius *Pin* i *Xal*.

10.11 Otros

	Pin	Xal
NO	75.0	85.0
Actividades familia	0.0	1.7
Ayuda en casa	2.5	0.0
Deporte en familia	2.5	0.0
Dibuja	0.0	1.7
Dibujar	0.0	1.7
Estar con la familia	5.0	0.0
Excursiones	0.0	1.7
Hacer deberes	2.5	0.0
Inventos creativos	0.0	1.7
Juega con el perro	2.5	0.0
Juega en familia	0.0	1.7
Juega Xalota	2.5	0.0
Karate, guitarra	0.0	1.7
Manualidades	2.5	0.0
Música	0.0	1.7
Pasarlo con familia	0.0	1.7

Pasear al perro	2.5	0.0
Salimos en familia	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 21.2963, df = 18, p-value = 0.2647

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO en ambdós col·lectius *Pin* i *Xal*.

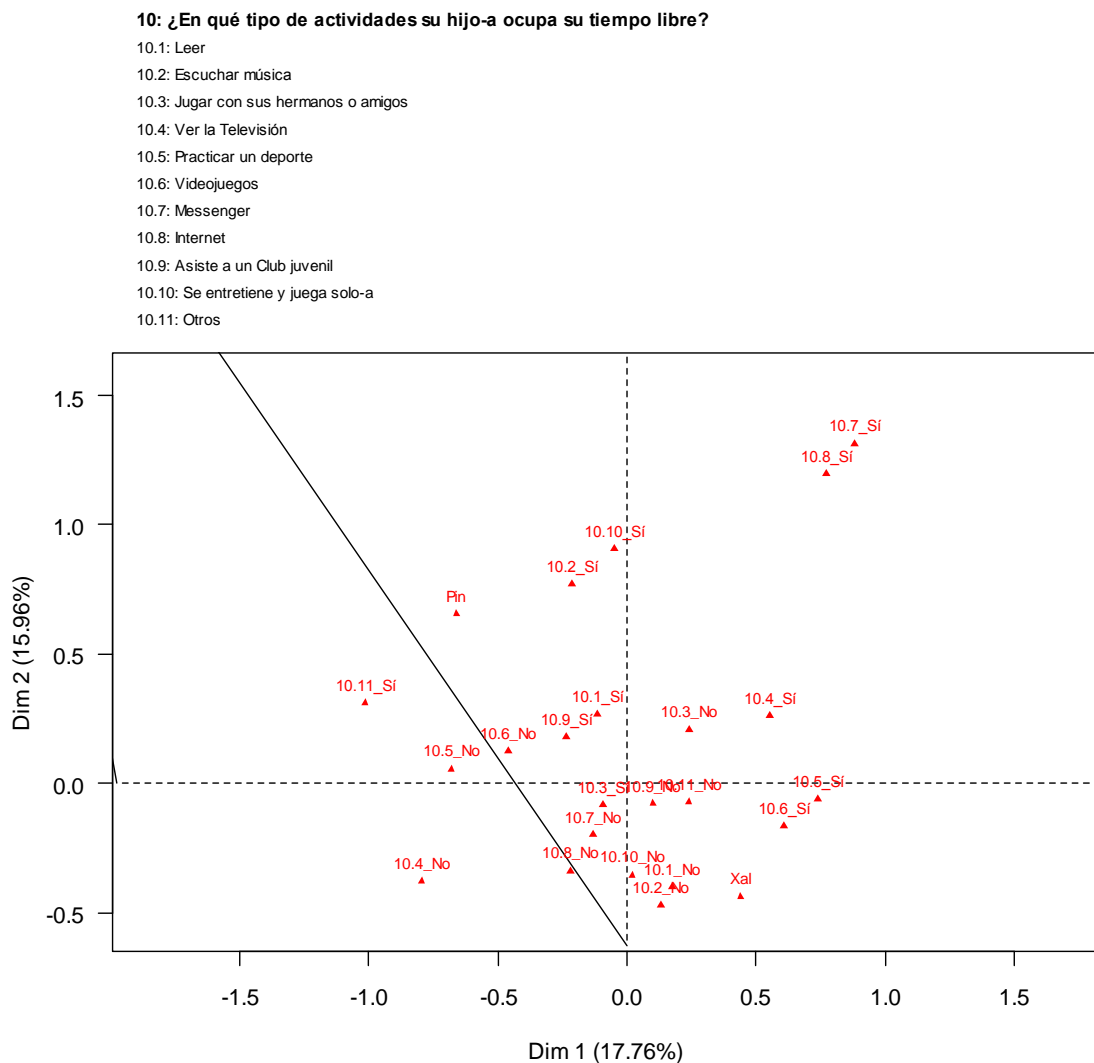


Fig. 10: Anàlisi de correspondències de l'ítem ¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?

11.- APROXIMADAMENTE, ¿CUÁNTO TIEMPO LE LLEVA A SU HIJO-A HACER LOS DEBERES ESCOLARES DIARIAMENTE?

	Pin	Xal
No le ponen deberes	0.0	1.7
Menos de 30 minutos	2.5	8.3
Entre 30 minutos y 1 hora	22.5	61.7
Entre 1 y 2 horas	60.0	26.7
Entre 2 y 3 horas	15.0	1.7
Total	100.0	100.1
Count	40.0	60.0

X-squared = 22.7933, df = 4, p-value = 0.0001393

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$). Mentre que la resposta majoritària a *Pin* és *Entre 1 y 2 horas*, a *Xal*, la resposta majoritària és *Entre 30 minutos y 1 hora*.

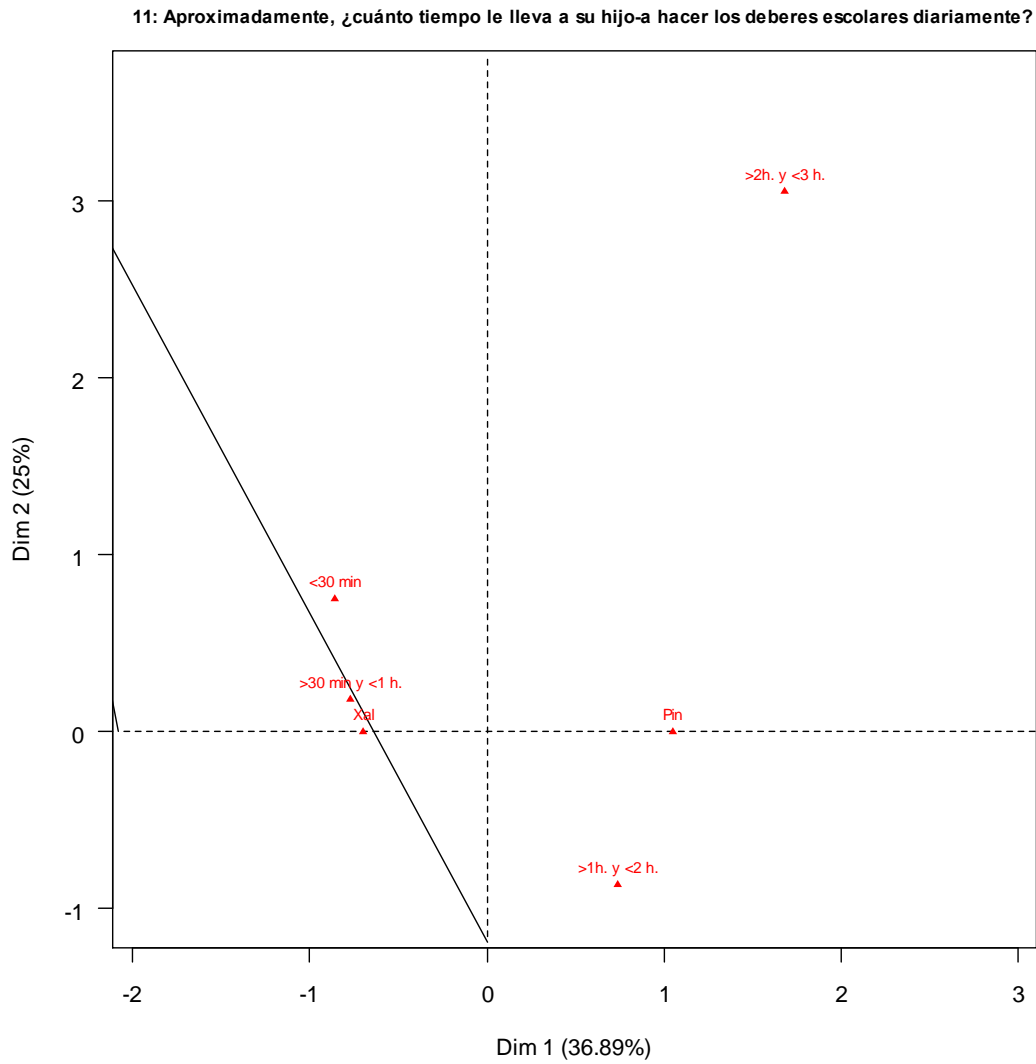


Fig. 11: Anàlisi de correspondències de l'ítem *aproximadamente, ¿Cuánto tiempo le lleva a su hijo-a hacer los deberes escolares diariamente?*

- En el quadrant de la dreta estan les classes en que *Pin* tenen un % de respostes superior que a *Xal* mentre que al quadrant esquerra estan les classes en que *Xal* te una proporció superior de respostes que *Pin*.

12.- ¿RECIBE AYUDA SU HIJO-A AL REALIZAR LAS TAREAS ESCOLARES?I

12.1 Las realiza él/ella solo-a

	Pin	Xal
NO	40	46.4
SI	60	53.6
Total	100	100.0
Count	40	56.0

X-squared = 0.6055, df = 1, p-value = 0.4365

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes són equiprobables entre el NO i el SÍ

12.2 Padre

	Pin	Xal
NO	62.5	76.7
SI	37.5	23.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 1.7019, df = 1, p-value = 0.1920

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

12.3 Madre

	Pin	Xal
NO	60	61.7
SI	40	38.3
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.0018, df = 1, p-value = 0.9666

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

12.4 Hermano/a

	Pin	Xal
NO	90	88.3
SI	10	11.7

Total 100 100.0

Count 40 60.0

X-squared = 0.0043, df = 1, p-value = 0.948

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

12.5 Otra persona

	Pin	Xal
NO	90	91.7
El tío	0	1.7
Profe particular	10	6.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 1.0073, df = 2, p-value = 0.6043

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO.

12: ¿Recibe ayuda su hijo-a al realizar las tareas escolares?

12.1: Las realiza él/ella solo-a

12.2: Padre

12.3: Madre

12.4: Hermano/a

12.5: Otra persona

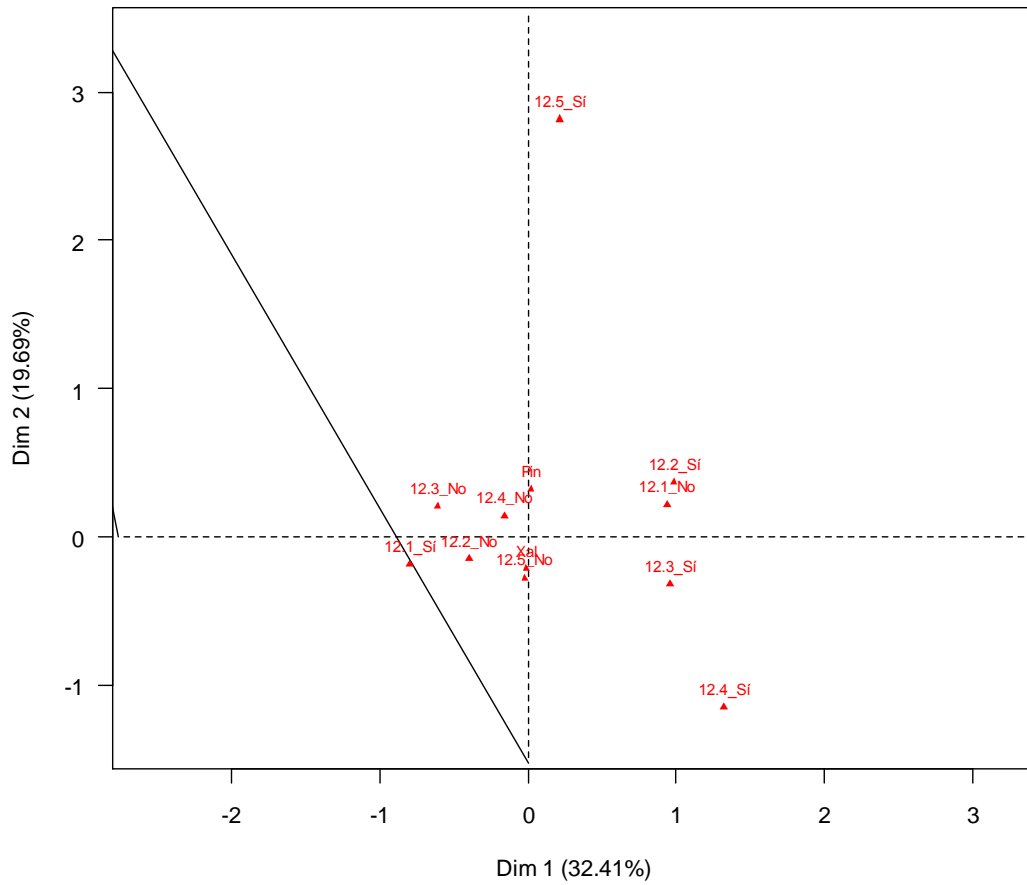


Fig. 12: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Recibe ayuda su hijo-a al realizar las tareas escolares?*

13.- ¿ALGUIEN REvisa LAS TAREAS ESCOLARES DE SU HIJO-A?

13.1 Las revisa él/ella solo-a

	Pin	Xal
NO	70	85
SI	30	15
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 2.4136, df = 1, p-value = 0.1203

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO.

13.2 Padre

	Pin	Xal
NO	62.5	63.3
SI	37.5	36.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 0.0161, df = 1, p-value = 0.899

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

13.3 Madre

	Pin	Xal
NO	35	33.3
SI	65	66.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.0019, df = 1, p-value = 0.9656

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel Sí.

13.4 Hermano/a

	Pin	Xal
NO	95	95
SI	5	5
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.2193, df = 1, p-value = 0.6396

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

13.5 Otra persona

	Pin	Xal
NO	97.5	96.7
El tío	0.0	1.7
Profe particular	2.5	0.0
Tutor en Club	0.0	1.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 2.8351, df = 3, p-value = 0.4178

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes es decanten pel NO.

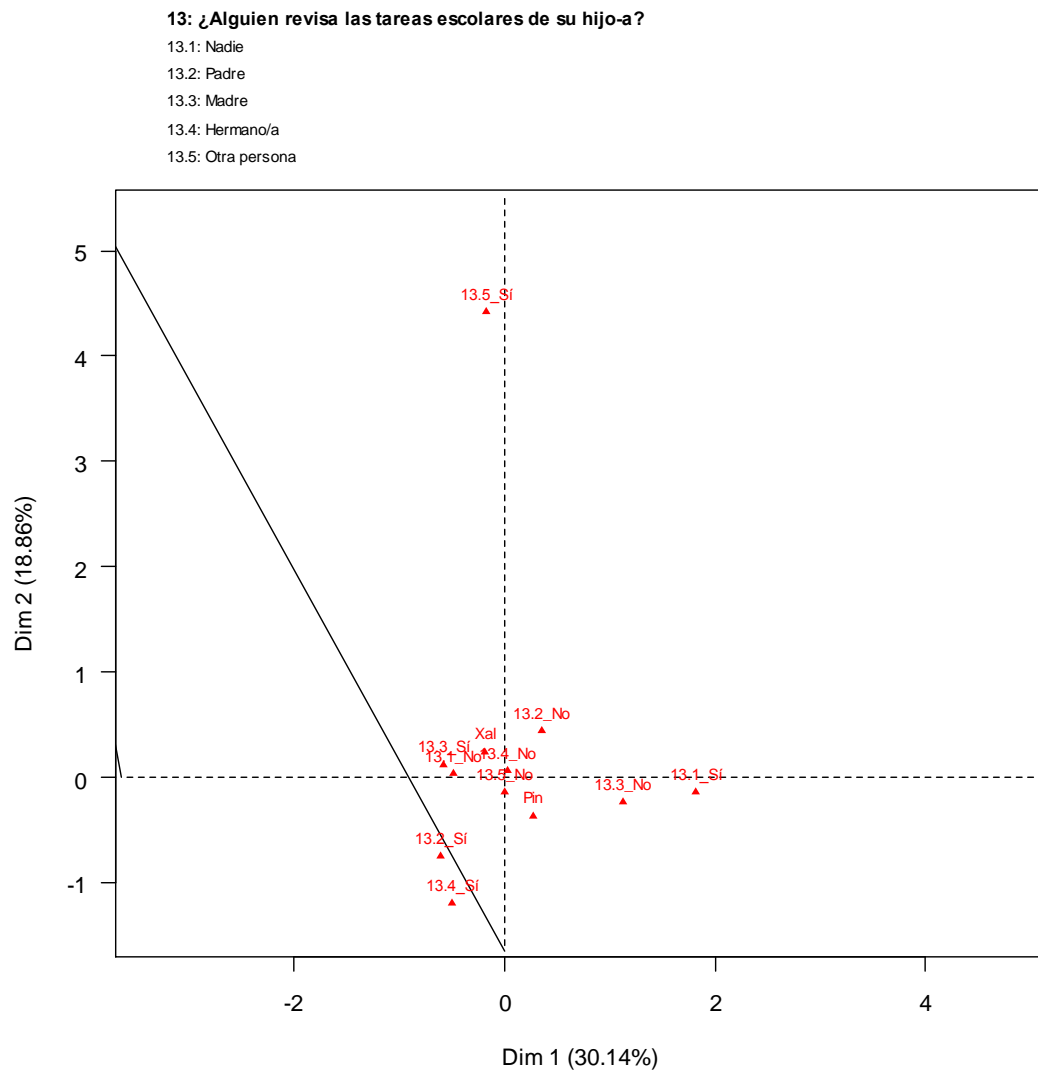


Fig. 13: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?*

14.- ¿CÓMO REACCIONAN ANTE LA INFORMACIÓN DEL BUEN RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO-A?

14.1 Le premio

	Pin	Xal
NO	90	90
SI	10	10
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.1157, df = 1, p-value = 0.7337

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO.

14.2 Le felicito

	Pin	Xal
NO	47.5	40
SI	52.5	60
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 0.2873, df = 1, p-value = 0.592

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes són equiprobables entre el SÍ i el NO.

14.3 Le aconsejo y le animo para que siga superándose

	Pin	Xal
NO	17.5	20
SI	82.5	80
Total	100.0	100
Count	40.0	60

X-squared = 0.0027, df = 1, p-value = 0.9585

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el SÍ.

14.4 Le exijo todavía más

	Pin	Xal
NO	95	93.3
SI	5	6.7


```
Total 100 100.0
```

```
Count 40 60.0
```

X-squared = 0.0074, df = 1, p-value = 0.9315

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO.

14.5 Nada

```
Pin Xal
```

```
NO 100 100
```

```
Total 100 100
```

```
Count 40 60
```

- Totes les respostes en ambdós col·lectius han estat NO

14: ¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?

- 14.1: Le premio
- 14.2: Le felicito
- 14.3: Le animo para que siga superándose
- 14.4: Le exijo todavía más
- 14.5: Nada

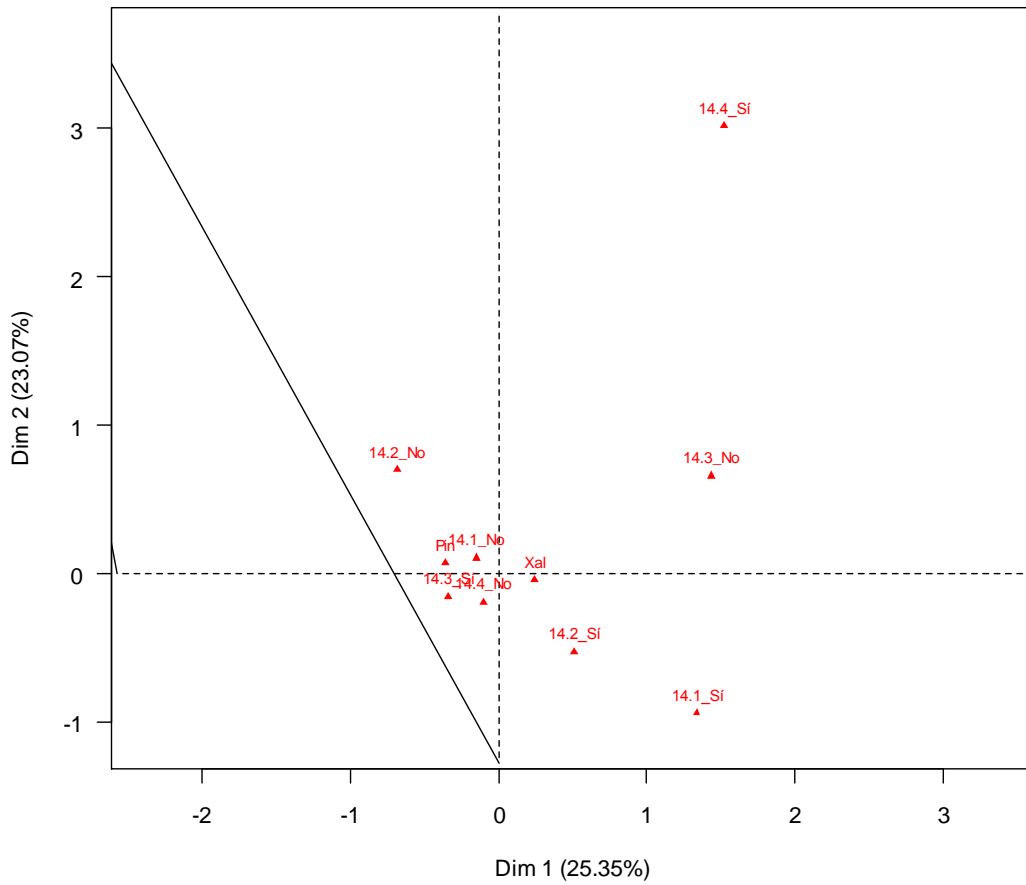


Fig. 14: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?*

15.- ¿CÓMO REACCIONAN ANTE LA INFORMACIÓN DE QUE EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO-A ES BAJO?

15.1 Le castigo

	Pin	Xal
NO	89.7	94.8
SÍ	10.3	5.2
Total	100.0	100.0
Count	39.0	58.0

X-squared = 0.301, df = 1, p-value = 0.5832

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària és el NO.

15.2 Le riño

	Pin	Xal
NO	76.9	75.9
SÍ	23.1	24.1
Total	100.0	100.0
Count	39.0	58.0

X-squared = 0.0151, df = 1, p-value = 0.9021

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 75% de les respostes son NO.

15.3 Le aconsejo y le animo para que se supere

	Pin	Xal
NO	25.6	24.1
SI	74.4	75.9
Total	100.0	100.0
Count	39.0	58.0

X-squared = 0.0051, df = 1, p-value = 0.9428

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 75% de les respostes son SÍ.

15.4 Estudio con él-ella

	Pin	Xal
NO	66.7	69
SI	33.3	31

Total	100.0	100
-------	-------	-----

Count	39.0	58
-------	------	----

X-squared = 3e-04, df = 1, p-value = 0.9872

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 75% de les respostes són SÍ.

15.5 Nada

	Pin	Xal
NO	97.4	100
SI	2.6	0
Total	100.0	100
Count	39.0	58

X-squared = 0.0403, df = 1, p-value = 0.8409

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). La resposta majoritària ha estat el NO.

15: ¿Cómo reaccionan ante la información de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bajo?

- 15.1: Le castigo
- 15.2: Le riño
- 15.3: Le aconsejo y le animo para que se supere
- 15.4: Estudio con él-ella
- 15.5: Nada

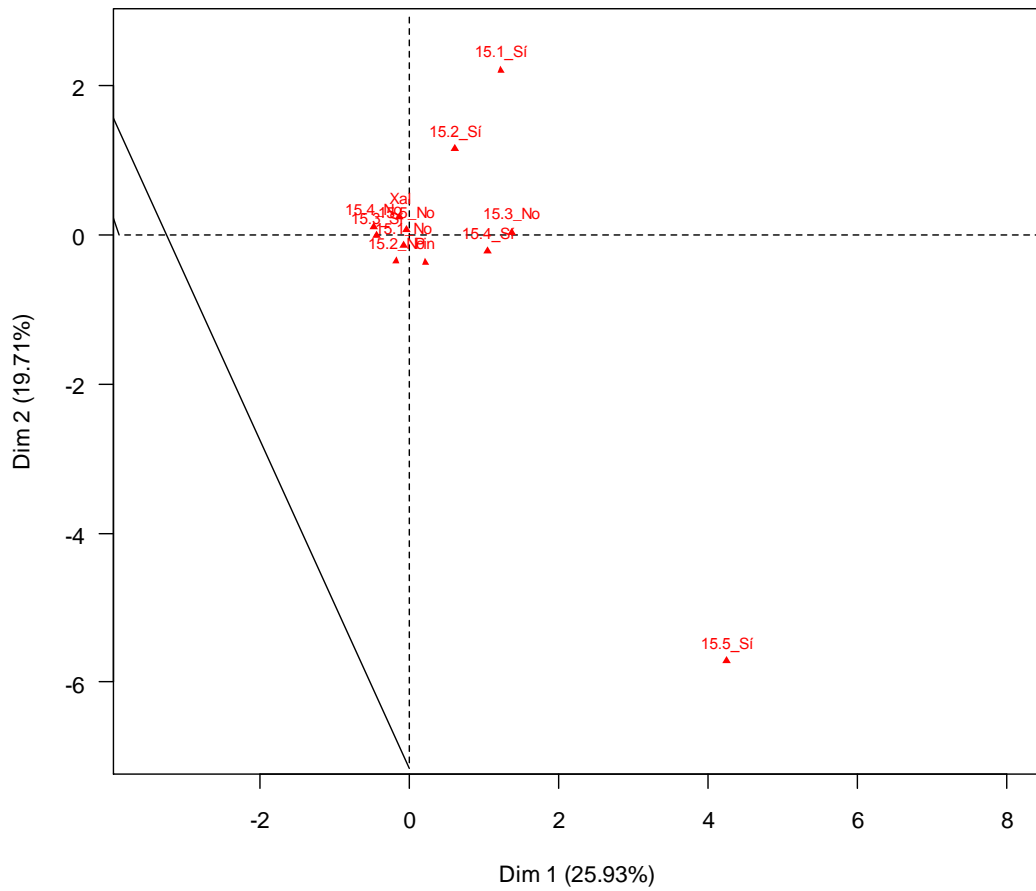


Fig. 15: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Cómo reaccionan ante la información de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bajo?*

16.- ¿CUÁLES SON SUS SENTIMIENTOS ANTE EL ACTUAL RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO-A?

	Pin	Xal
Muy satisfechos	30	23.3
Satisfechos	50	51.7
Normal	20	11.7
Poco satisfechos	0	11.7
Nada satisfechos	0	1.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 6.8678, df = 4, p-value = 0.1430

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 50% dels entrevistats escolten la resposta *Satisfechos*.

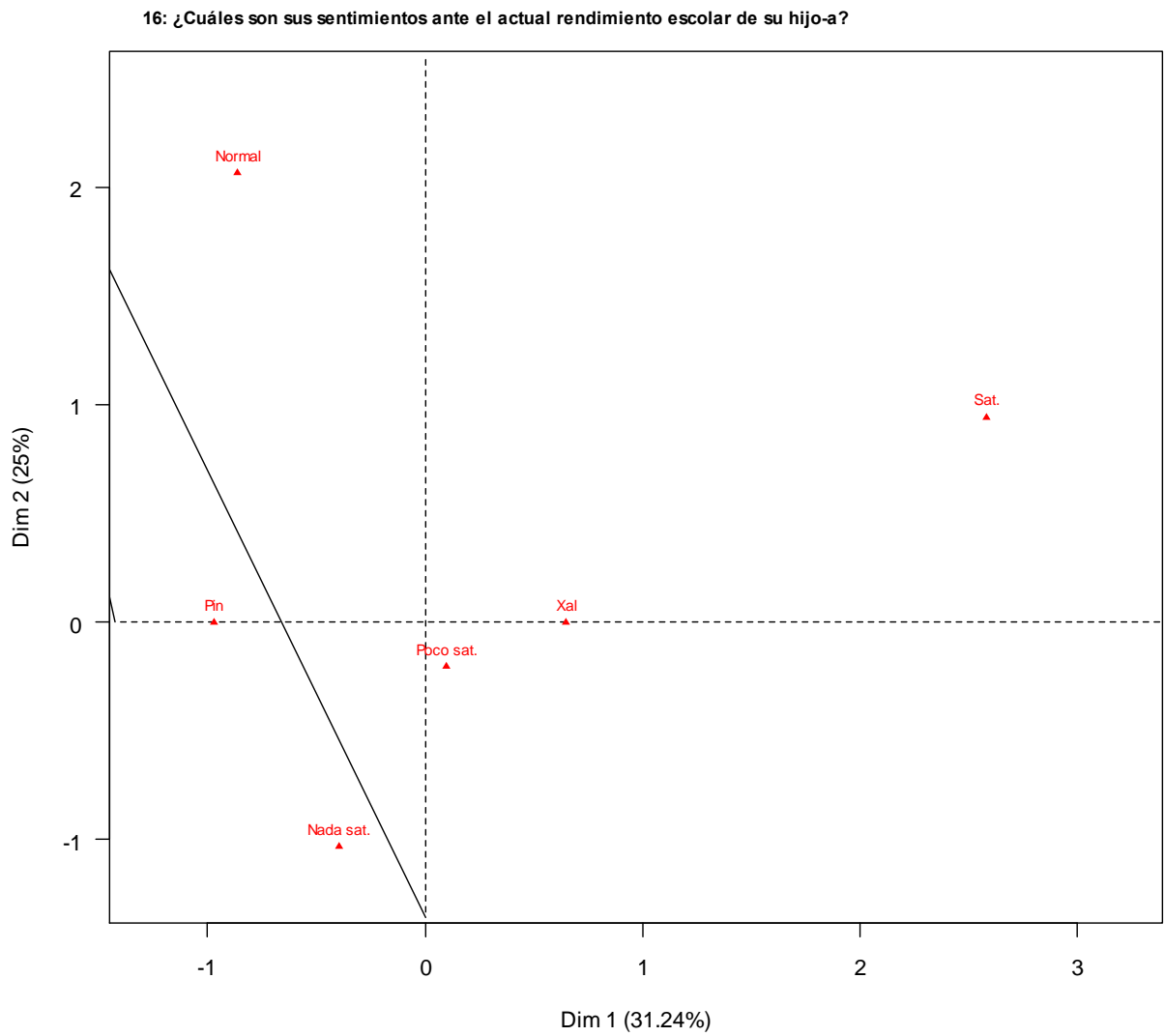


Fig. 16: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Cuáles son sus sentimientos ante el actual rendimiento escolar de su hijo-a?*

17.- SI PIENSAN QUE RINDE POR DEBAJO DE SUS POSIBILIDADES, A QUE CREEN QUE PUEDE DEBERSE?

17.1 A la falta de motivación

	Pin	Xal
NO	64.9	73.2
SI	35.1	26.8
Total	100.0	100.0
Count	37.0	56.0

X-squared = 0.3946, df = 1, p-value = 0.5299

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 70% dels entrevistats escollen la resposta *NO*.

17.2 A la falta de autoestima

	Pin	Xal
NO	83.8	83.9
SI	16.2	16.1
Total	100.0	100.0
Count	37.0	56.0

X-squared = 0.0726, df = 1, p-value = 0.7876

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Aproximadament el 80% dels entrevistats escollen la resposta *NO*.

17.3 A la falta de trabajo personal

	Pin	Xal
NO	62.2	51.8
SI	37.8	48.2
Total	100.0	100.0
Count	37.0	56.0

X-squared = 0.5977, df = 1, p-value = 0.4394

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$). Les respostes SÍ/NO es divideixen proporcionalment al 50%.

17.4 Otros

	Pin	Xal
NS/NC	7.5	6.7
NO	72.5	66.7
A la vida familiar	2.5	0.0
Conformismo	0.0	1.7
Despiste	0.0	1.7
Emplea mucho tiempo	2.5	0.0
Es vaga	2.5	0.0
Falta de atención clase	0.0	1.7
Falta de concentración	0.0	1.7
Falta de esfuerzo	0.0	3.3
Falta de seguridad	0.0	1.7
Hábitos	2.5	0.0
Hace lo que le piden	2.5	0.0
Le he descuidado	0.0	1.7
Lo tengo que averiguar	0.0	1.7
No podemos contestar	0.0	1.7
No se entera bien	2.5	0.0
Problemas familiares	0.0	1.7
Retraso auditivo	2.5	0.0
Rinde siempre	2.5	0.0
Se conforma	0.0	1.7
Separación padres	0.0	1.7
TDA	0.0	1.7
TDAH	0.0	1.7
Vago y falta de padre	0.0	1.7

Total 100.0 100.0

Count 40.0 60.0

X-squared = 22.8088, df = 24, p-value = 0.5311

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes es posicionen majoritàriament pel NO.

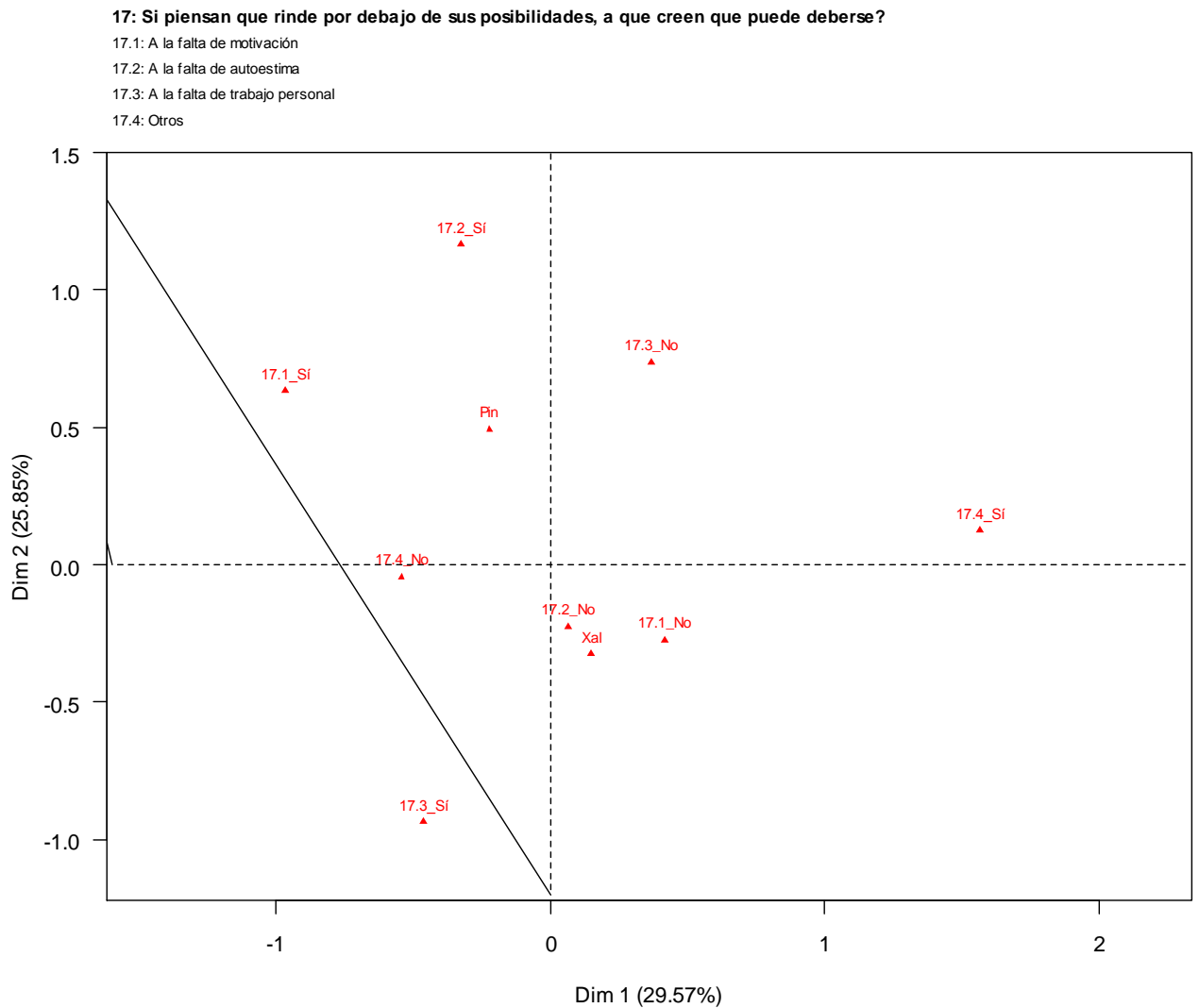


Fig. 17: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades, ¿a que creen que puede deberse?*

18.- SI PIENSAN QUE RINDE AL MÁXIMO, A QUE CREEN QUE PUEDE DEBERSE?**18.1 Está muy motivado-a**

	Pin	Xal
NO	61.8	73.5
SI	38.2	26.5
Total	100.0	100.0
Count	34.0	49.0

X-squared = 0.7921, df = 1, p-value = 0.3735

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes es posicionen a favor del NO.

18.2 Sabe que puede y lo hace

	Pin	Xal
NO	61.8	55.1
SI	38.2	44.9
Total	100.0	100.0
Count	34.0	49.0

X-squared = 0.1432, df = 1, p-value = 0.7051

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes son equiprobables entre el SÍ i el NO.

18.3 Es muy trabajador-a

	Pin	Xal
NO	61.8	77.6
SI	38.2	22.4
Total	100.0	100.0
Count	34.0	49.0

X-squared = 1.7262, df = 1, p-value = 0.1889

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes es posicionen a favor del NO.

18.4 No le gusta quedar mal delante de sus compañeros-as

	Pin	Xal
NO	100	89.8
SI	0	10.2
Total	100	100.0
Count	34	49.0

X-squared = 2.1093, df = 1, p-value = 0.1464

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són bàsicament NO.

18.5 Es muy responsable en sus obligaciones

	Pin	Xal
NO	26.5	65.3
SI	73.5	34.7
Total	100.0	100.0
Count	34.0	49.0

X-squared = 10.6071, df = 1, p-value = 0.001127

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$) i les respostes són majoritàriament SÍ a *Pin* mentre que majoritàriament NO a *Xal*.

18.6 No le gusta defraudar a los padres o profesores

	Pin	Xal
NO	67.6	71.4
SI	32.4	28.6
Total	100.0	100.0
Count	34.0	49.0

X-squared = 0.0159, df = 1, p-value = 0.8997

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són majoritàriament NO.

18.7 Otros

	Pin	Xal
NS/NC	15.0	18.3
NO	82.5	73.3
SI	0.0	1.7
Motivarle positivamente	0.0	1.7
No podemos contestar	0.0	1.7
No rinde al máximo	0.0	1.7
No rinde suficiente	0.0	1.7
Sabe que pagar el colegio cuesta	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 5.2521, df = 7, p-value = 0.6292

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són majoritàriament NO.

18: Si piensan que rinde al máximo, a que creen que puede deberse?

- 18.1: Está muy motivado-a
- 18.2: Sabe que puede y lo hace
- 18.3: Es muy trabajador-a
- 18.4: No le gusta quedar mal delante de sus compañeros-as
- 18.5: Es muy responsable en sus obligaciones
- 18.6: No le gusta defraudar a los padres o profesores
- 18.7: Otros

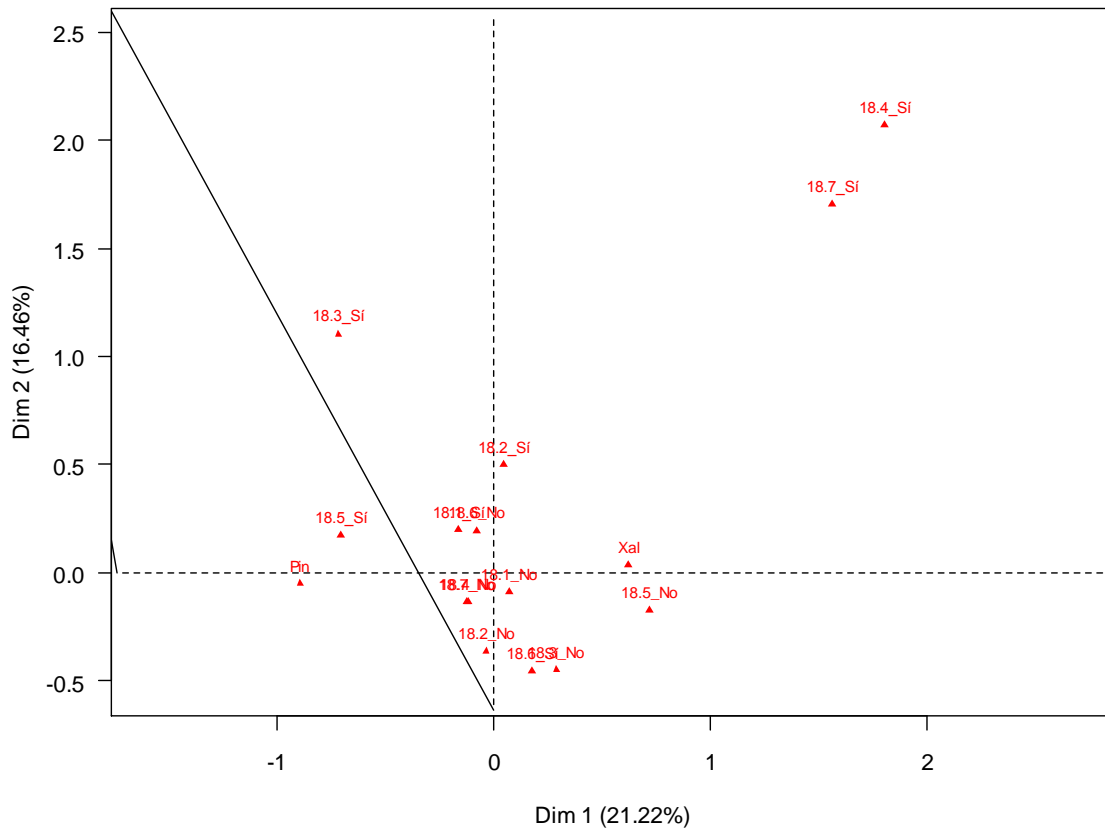


Fig. 18: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades, ¿a que creen que puede deberse?*

19.- ¿CÓMO REACCIONÓ SU HIJO-A ANTE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL CURSO ANTERIOR?

	Pin	Xal
Con satisfacción	76.3	61.7
Con indiferencia	0.0	15.0
Con preocupación	23.7	21.7
Quejándose de los profesores-as	0.0	1.7
Total	100.0	100.1
Count	38.0	60.0

X-squared = 7.1169, df = 3, p-value = 0.06827

- Amb un risc d'error del 10% sí que hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$) degut al fet de que mentre ningú a *Pin* ha contestat *con indiferencia*, el 15% a *Xal* sí que ho ha fet.

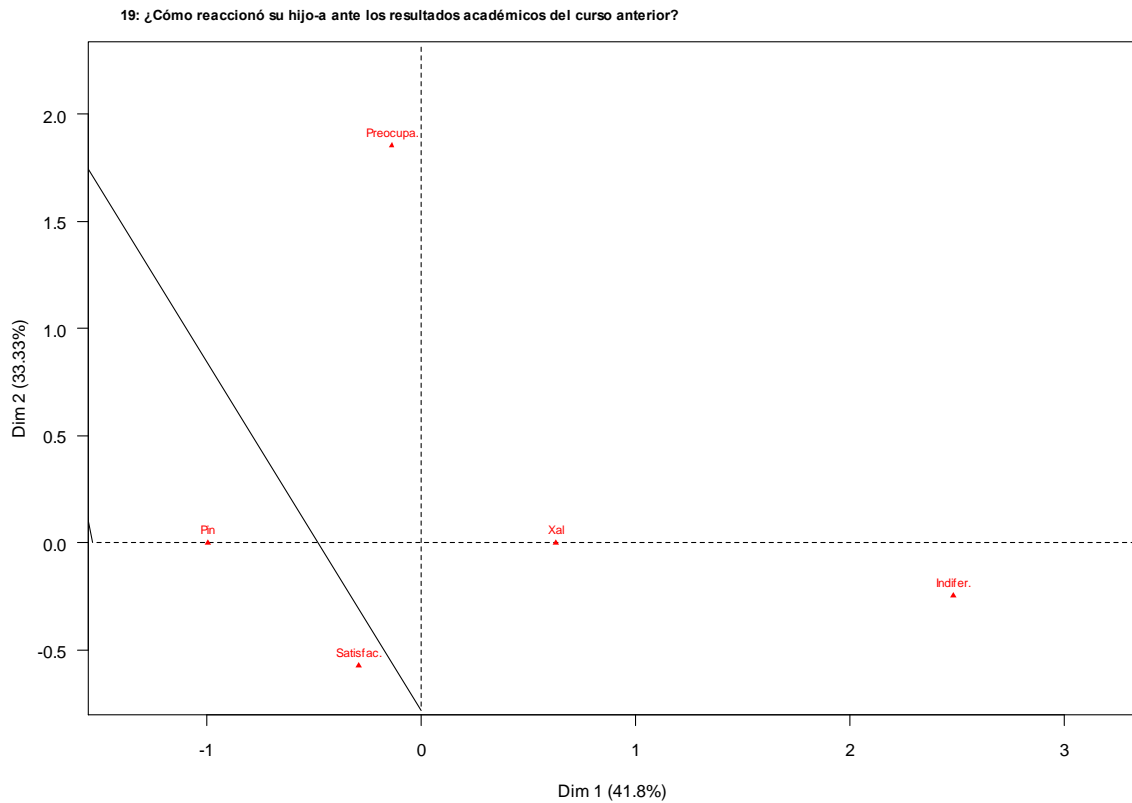


Fig. 19: Anàlisi de correspondències de l'ítem *¿Cómo reaccionó su hijo-a ante los resultados académicos del curso anterior?*

20.- LOS ÉXITOS ESCOLARES DE SU HIJO-A, ¿A QUÉ CREEN QUE SE DEBEN?

20.1 Estudio y dedicación en casa

	Pin	Xal
NO	21.1	36.8
SI	78.9	63.2
Total	100.0	100.0
Count	38.0	57.0

X-squared = 1.9874, df = 1, p-value = 0.1586

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són majoritàriament SÍ.

20.2 Aprovecha mucho el tiempo de estudio en clase

	Pin	Xal
NO	55.3	57.9
SI	44.7	42.1
Total	100.0	100.0
Count	38.0	57.0

X-squared = 0.0018, df = 1, p-value = 0.9663

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes entre SÍ i NO es reparteixen proporcionalment al 50%

20.3 Los-as profesoras-as le estimulan y le motivan

	Pin	Xal
NO	42.1	40.4
SI	57.9	59.6
Total	100.0	100.0
Count	38.0	57.0

X-squared = 0.0018, df = 1, p-value = 0.966

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes entre SÍ i NO es reparteixen proporcionalment al 50%

20.4 Los padres le prestamos toda la atención que necesita

	Pin	Xal
NO	47.4	49.1
SI	52.6	50.9
Total	100.0	100.0
Count	38.0	57.0

X-squared = 0.0018, df = 1, p-value = 0.9666

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes entre SÍ i NO es reparteixen proporcionalment al 50%

20.5 Las buenas compañías

	Pin	Xal
NO	92.1	91.2
SI	7.9	8.8
Total	100.0	100.0
Count	38.0	57.0

X-squared = 0.0512, df = 1, p-value = 0.821

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes son bàsicament NO

20.6 Otros

	Pin	Xal
NS/NC	5.0	5.0
NO	90.0	93.3
Aprovecha en Biblioteca	2.5	0.0
Ganas de superarse	2.5	0.0
Su capacidad intelectual	0.0	1.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 3.6957, df = 4, p-value = 0.4488

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes son bàsicament NO

20: Los éxitos escolares de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben?

- 20.1: Estudio y dedicación en casa
- 20.2: Aprovecha mucho el tiempo de estudio en clase
- 20.3: Los-as profesores-as le estimulan y le motivan
- 20.4: Los padres le prestamos toda la atención que necesita
- 20.5: Las buenas compañías
- 20.6: Otros

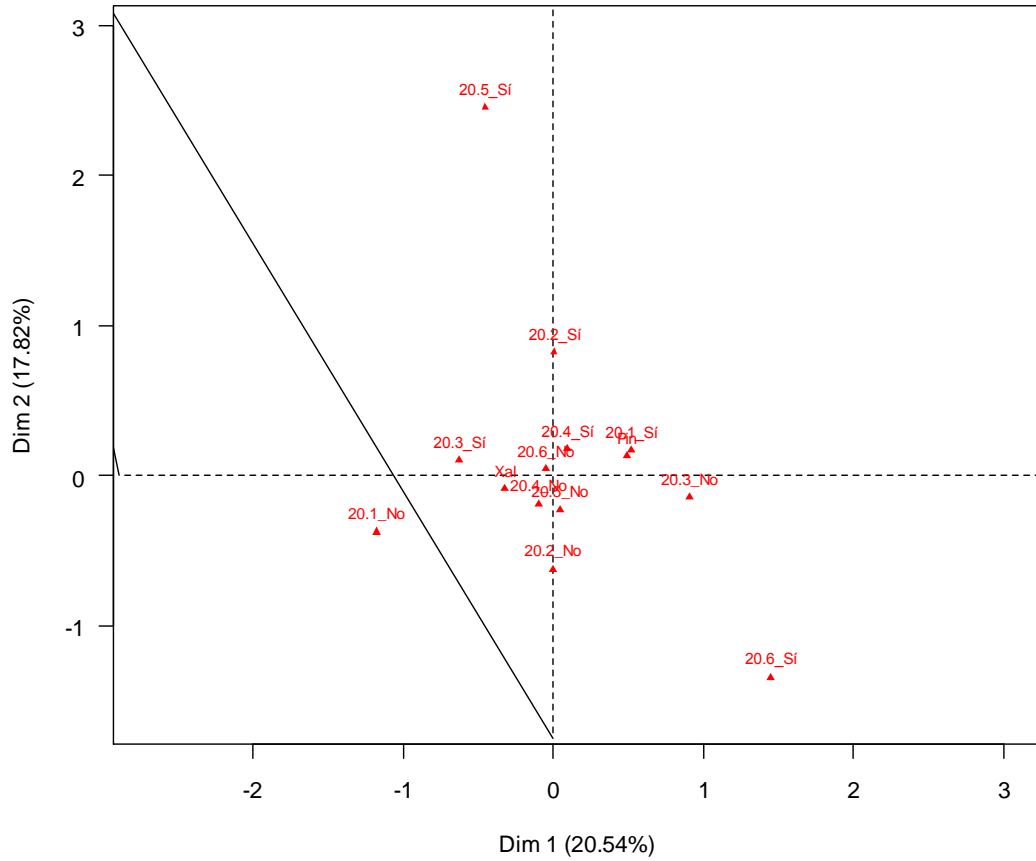


Fig. 20: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Los éxitos escolares de su hijo-a ¿a qué creen que se deben?*

21.- LOS SUSPENSOS DE SU HIJO-A, ¿A QUÉ CREEN QUE SE DEBEN?

21.1 A la falta de estudio y dedicación en casa

	Pin	Xal
NO	41.9	56.9
SI	58.1	43.1
Total	100.0	100.0
Count	31.0	51.0

X-squared = 1.1739, df = 1, p-value = 0.2786

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes entre SÍ i NO es reparteixen proporcionalment al 50%

21.2 No aprovecha el tiempo en clase

	Pin	Xal
NO	87.1	70.6
SI	12.9	29.4
Total	100.0	100.0
Count	31.0	51.0

X-squared = 2.0972, df = 1, p-value = 0.1476

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són bàsicament NO.

21.3 Los-as profesores-as no se preocupan de él-ella

	Pin	Xal
NO	100	100
Total	100	100
Count	30	51

- En aquest ítem, totes les respostes han estat NO.

21. 4 Los padres no le dedicamos suficiente tiempo

	Pin	Xal
NO	96.8	100
SI	3.2	0
Total	100.0	100
Count	31.0	51

X-squared = 0.064, df = 1, p-value = 0.8002

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són bàsicament NO.

21.5 Las malas amistades

	Pin	Xal
NO	93.5	100
SI	6.5	0
Total	100.0	100
Count	31.0	51

X-squared = 1.2062, df = 1, p-value = 0.2721

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i les respostes són bàsicament NO.

21.6 Otros

	Pin	Xal
NS/NS	22.5	15.0
NO	42.5	45.0
Bloqueo por miedo al fracaso	0.0	1.7
Falta de madurez e inseguridad	2.5	0.0
Falta de motivación	0.0	1.7
Le cuesta alguna asignatura	2.5	0.0
Lo desconocemos	0.0	1.7
Mal comportamiento	0.0	1.7

No suspende	0.0	1.7
No comprende los temas	2.5	0.0
No es su caso	2.5	0.0
No ha suspendido nunca	2.5	3.3
No hay suspensos	0.0	3.3
No pregunta lo que no entiende	0.0	1.7
No se esfuerza	0.0	1.7
No suspende	10.0	10.0
No suspende nunca	5.0	0.0
No tiene suspensos	0.0	3.3
No va bien preparada	2.5	0.0
Nunca ha sacado suspensos	2.5	3.3
Nunca ha suspendido	0.0	1.7
Separación padres	0.0	1.7
TDA	0.0	1.7
Todavía no ha suspendido	2.5	0.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 22.2285, df = 23, p-value = 0.5065

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i aproximadament el 50% de les respostes son NO

21: Los suspensos de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben?

- 21.1: A la falta de estudio y dedicación en casa
- 21.2: No aprovecha el tiempo en clase
- 21.3: Los-as profesores-as no se preocupan de él-ella
- 21.4: Los padres no le dedicamos suficiente tiempo
- 21.5: Las malas amistades
- 21.6: Otros

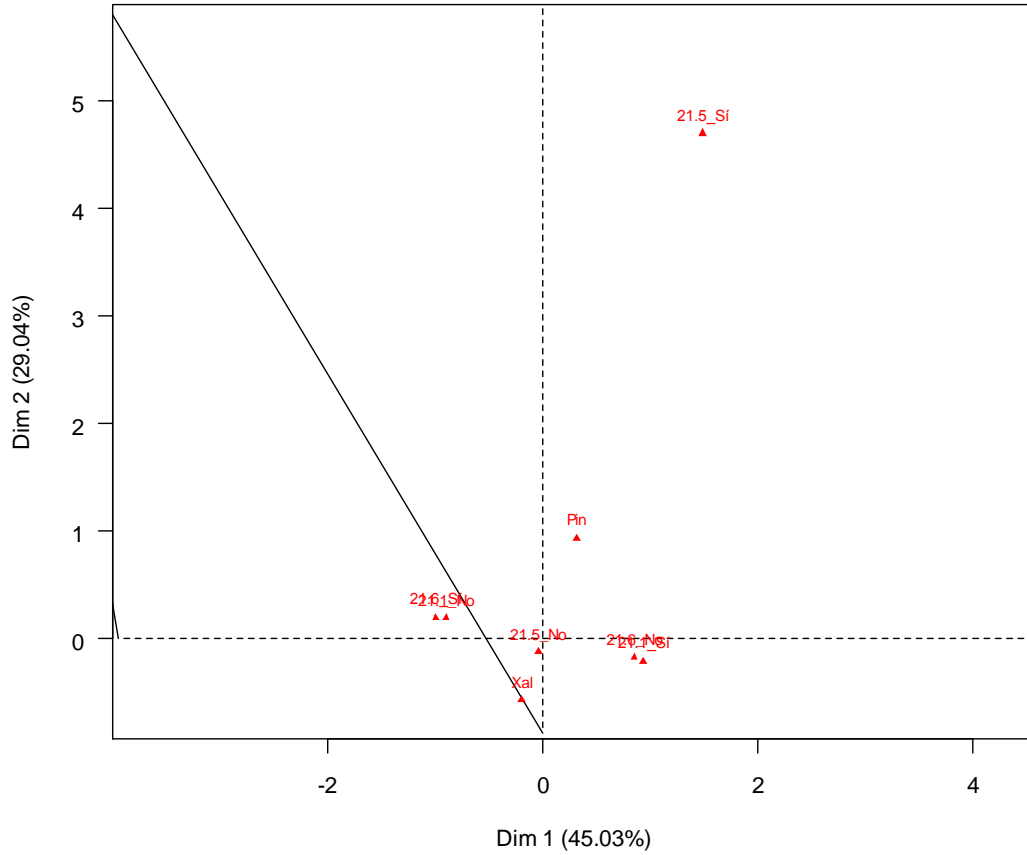


Fig. 21: Anàlisi de correspondències de l'ítem *Los suspensos de su hijo-a ¿a qué creen que se deben?*

22.- EN UNA ESCALA DE 1 (POCO) A 4 (MUCHO), VALOREN LA IMPORTANCIA DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

22.1 ¿Es importante el rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?

	Pin	Xal
1	0	1.7
3	10	11.7
4	90	86.7
Total	100	100.1
Count	40	60.

X-squared = 0.7576, df = 2, p-value = 0.6847

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat 4.

22.2 ¿Consideran que la familia es un factor importante para lograr un buen rendimiento escolar?

	Pin	Xal
1	0.0	3.3
3	12.5	10.0
4	87.5	86.7
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 1.4716, df = 2, p-value = 0.4791

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat 4.

22.3 ¿Consideran necesaria la orientación de los padres para educar mejor a los hijos y mejorar el rendimiento en la escuela?

	Pin	Xal
1	0.0	1.7
2	2.5	6.7
3	25.0	20.0
4	72.5	71.7
Total	100.0	100.1
Count	40.0	60.0

X-squared = 1.775, df = 3, p-value = 0.6204

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat 4.

22.4 ¿Conocen todas las actividades que realiza la escuela para los padres?

	Pin	Xal
1	5.0	16.7
2	17.5	13.3
3	25.0	36.7
4	52.5	33.3
Total	100.0	100.0
Count	40.0	60.0

X-squared = 6.1712, df = 3, p-value = 0.1036

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$)

22.5 ¿Colaboran en los diferentes acontecimientos que se realizan en la escuela (festivales, puertas abiertas,...)

	Pin	Xal
1	2.5	13.6
2	10.0	16.9
3	27.5	30.5
4	60.0	39.0
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

X-squared = 6.9608, df = 3, p-value = 0.07316

- Amb un risc d'error del 10% hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$) degut a que la resposta majoritària a *Pin* ha estat 4 mentre que a *Xal* s'ha dividit entre les classes 3 i 4

22.6 En cuanto a la educación de su hijo-a, ¿están ambos de acuerdo, padre y madre, en lo que hay que hacer?

	Pin	Xal
1	2.6	5.0
2	5.1	1.7

23.- CONTESTE SI O NO A LAS SIGUIENTES CUESTIONES:**23.1 ¿Su hijo-a tiene amigos-as?**

	Pin	Xal
Sí	100	98.3
No lo sé	0	1.7
Total	100	100.0
Count	40	60.0

X-squared = 0.0421, df = 1, p-value = 0.8375

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha SÍ.

23.2 ¿Conoce a los-as amigos-as de su hijo-a?

	Pin	Xal
No	0	5
Sí	100	95
Total	100	100
Count	40	60

X-squared = 0.7016, df = 1, p-value = 0.4022

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat SÍ.

23.3 ¿Se ve con los-as amigos-as todos los días?

	Pin	Xal
No	50	53.3
Sí	50	45.0
No lo sé	0	1.7
Total	100	100.0

Count	40	60.0
-------	----	------

X-squared = 0.8456, df = 2, p-value = 0.6552

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat NO.

23.4 ¿Se ve con los-as amigos-as sólo el fin de semana?

	Pin	Xal
No	79.5	76.7
Sí	20.5	23.3
Total	100.0	100.0
Count	39.0	60.0

X-squared = 0.0068, df = 1, p-value = 0.9343

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat NO.

23.5 ¿Cree que los-as amigos-as ejercen una influencia positiva en su hijo-a?

	Pin	Xal
No	2.6	3.3
Sí	82.1	70.0
No lo sé	15.4	26.7
Total	100.1	100.0
Count	39.0	60.0

X-squared = 1.8593, df = 2, p-value = 0.3947

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat Sí.

23.6 ¿Los fines de semana, ustedes los padres, realizan actividades conjuntas con su hijo-a?

	Pin	Xal
No	5.1	10
Sí	94.9	90
Total	100.0	100
Count	39.0	60

X-squared = 0.2418, df = 1, p-value = 0.6229

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat SÍ.

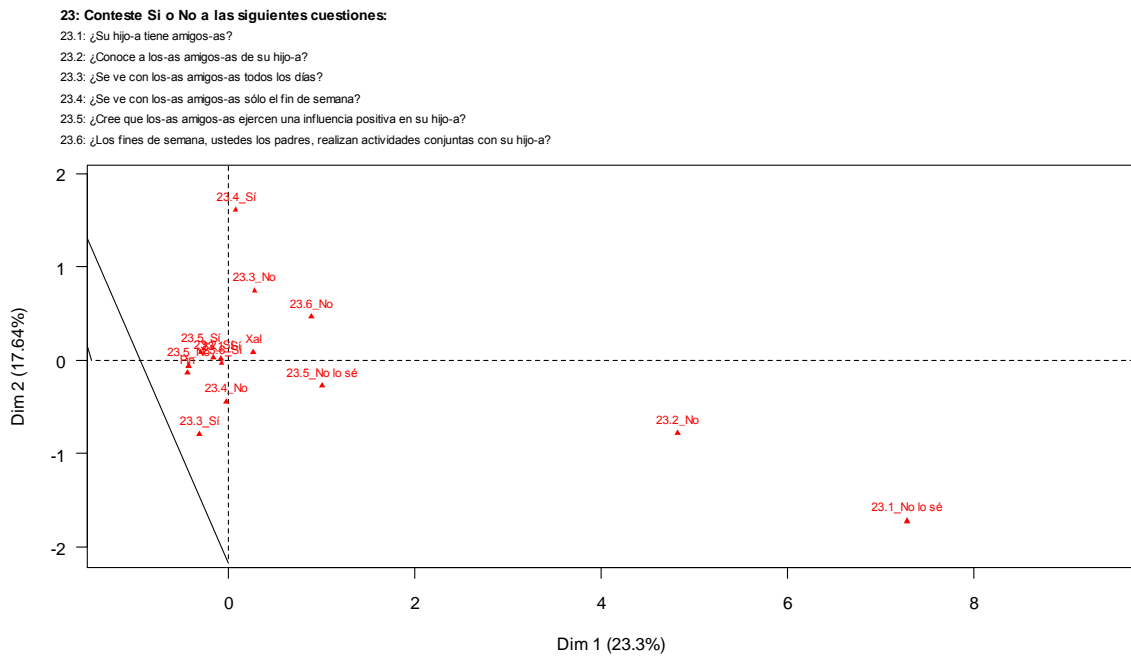


Fig. 23: Anàlisi de correspondències de l'ítem 23

24.- VALORE LAS SIGUIENTES CUESTIONES

24.1 Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera

	Pin	Xal
Regulares	0.0	1.7
Mejorables	25.6	28.3
Aceptables	74.4	70.0
Total	100.0	100.0
Count	39.0	60.0

X-squared = 0.7754, df = 2, p-value = 0.6786

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat *Aceptables*.

24.2 Las actividades para padres que realiza el colegio los considera

	Pin	Xal
Regulares	2.7	17.9
Mejorables	16.2	8.9
Aceptables	81.1	73.2
Total	100.0	100.0
Count	37.0	56.0

X-squared = 5.5069, df = 2, p-value = 0.06371

- Amb un risc d'error del 10% hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.10$). La resposta majoritària ha estat *Aceptables*

24.3 Las instalaciones que tiene el colegio las considera

	Pin	Xal
Regulares	2.5	3.3
Mejorables	45.0	3.3
Aceptables	52.5	93.3
Total	100.0	99.9

```
Count      40.0  60.0
```

```
X-squared = 26.0859, df = 2, p-value = 2.165e-06
```

- Hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value < 0.05$). La resposta majoritària per a *Xal* ha estat *Aceptables* mentre que per a *Pin* han estat *Mejorables* i *Aceptables* (45% i 52.5% respectivament)

24.3 Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera

	Pin	Xal
Regulares	2.5	0.0
Mejorables	25.0	27.1
Aceptables	72.5	72.9
Total	100.0	100.0
Count	40.0	59.0

```
X-squared = 1.5162, df = 2, p-value = 0.4686
```

- No hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* ($p_value > 0.05$) i la resposta majoritària ha estat *Aceptables*.

24: Valore las siguientes cuestiones

24.1: Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera

24.2: Las actividades de formación para padres que realiza el colegio las considera

24.3: Las instalaciones que tiene el colegio las considera

24.4: Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera

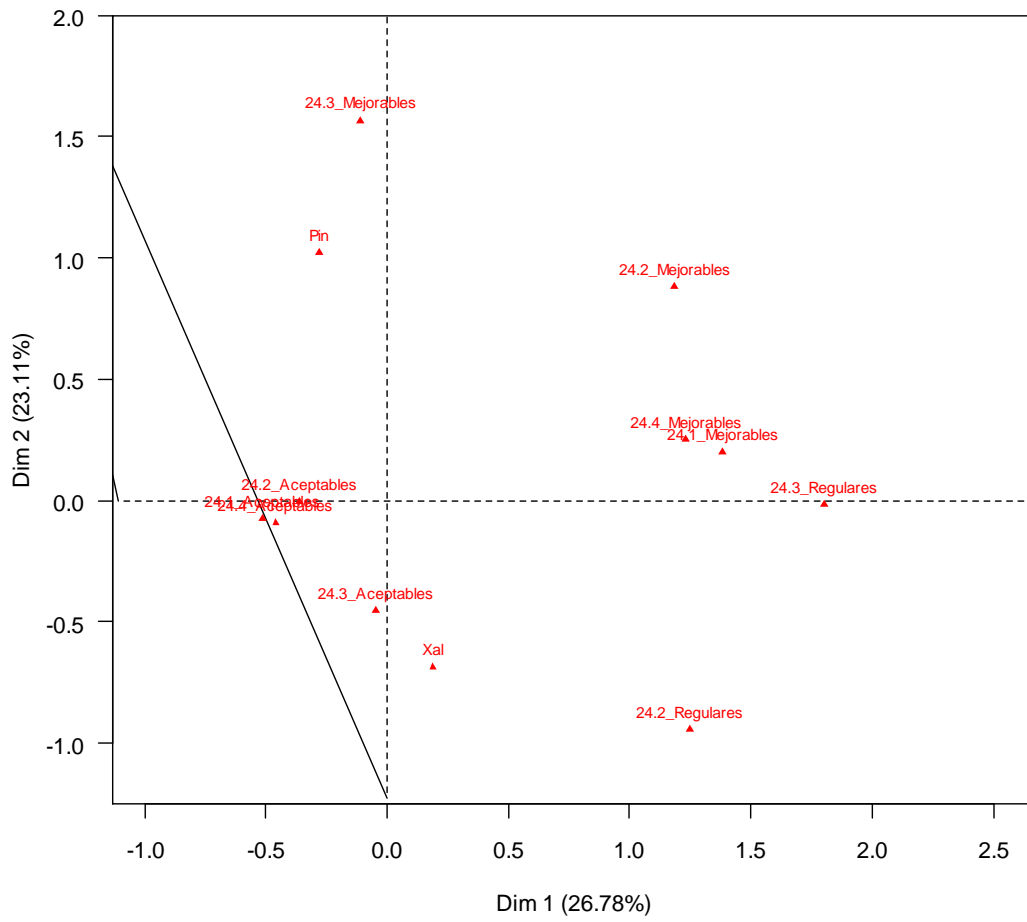


Fig. 24: Anàlisi de correspondències de l'ítem 24

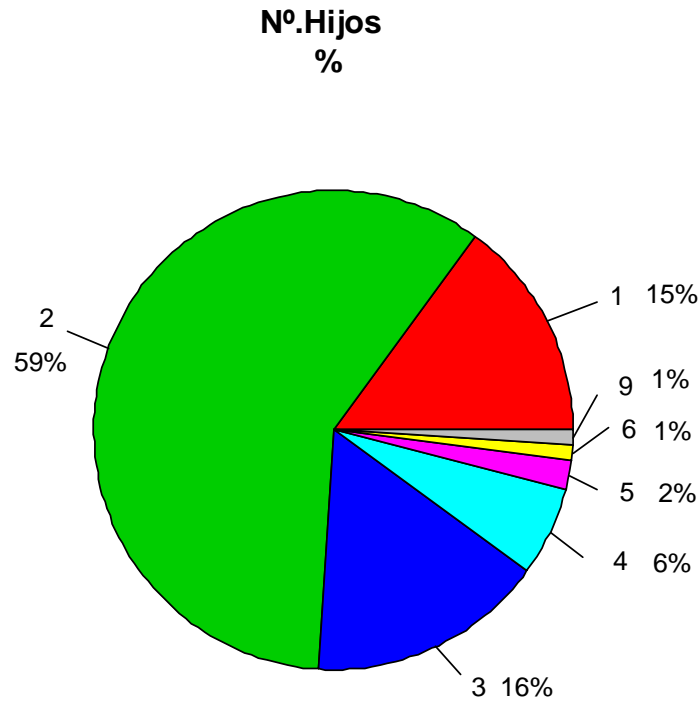
ANNEX 7

A l'Annex següent, trobem uns diagrames de pastís, que resumeixen a mode d'esquema gràfic tots els resultats que hem estret de l'explotació estadística a partir dels qüestionaris que vàrem passar als pares.

Les preguntes d'aquest Annex estan formulades en castellà ja que hem respectat l'idioma en què vam formular les preguntes als pares. Com ja s'ha comentat en el seu moment, es varen formular les preguntes als pares en castellà ja que era l'idioma en el que els pares i mares de totes dues escoles (Xaloc i Pineda), millor s'expressaven i millor entenien.

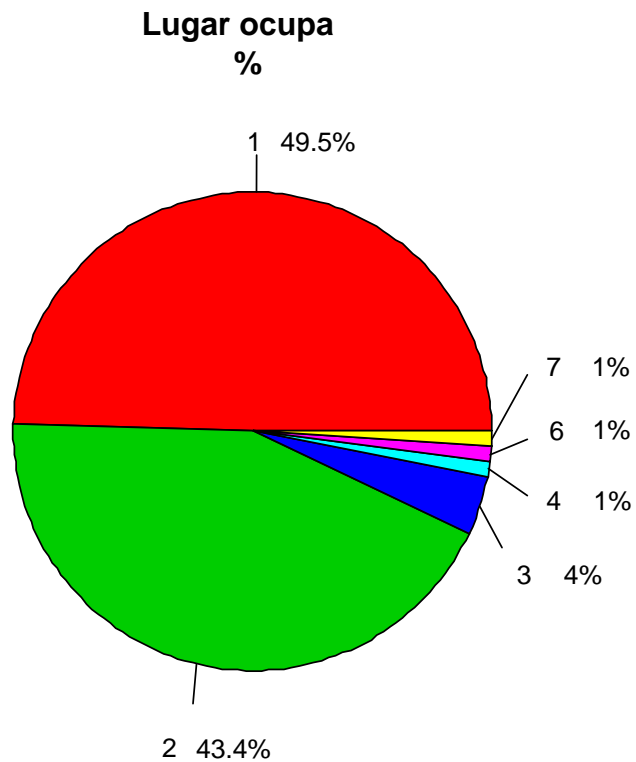
De cadascuna de les qüestions que se'ls va presentar als pares, s'ha estret un diagrama de pastís. De cadascun dels diagrames farem un breu comentari. Diem un breu comentari, ja que les explicacions i les conclusions ja s'han explicat i comentat àmpliament en el cos de la tesi. No volem que ara es converteixi la lectura en alguna cosa feixuga, sinó que serveixi per a entendre millor d'una manera gràfica les respostes que han donat els pares.

A la majoria de les preguntes només s'ha realitzat una gràfica ja que les respostes donades pels pares de Pineda i Xaloc no presentaven diferències significatives, amb la qual cosa no volem omplir de gràfics repetitius el nostre estudi. Si que s'han contemplat dues gràfiques quan les respostes dels pares de Pineda i Xaloc presentaven aquestes diferències significatives.

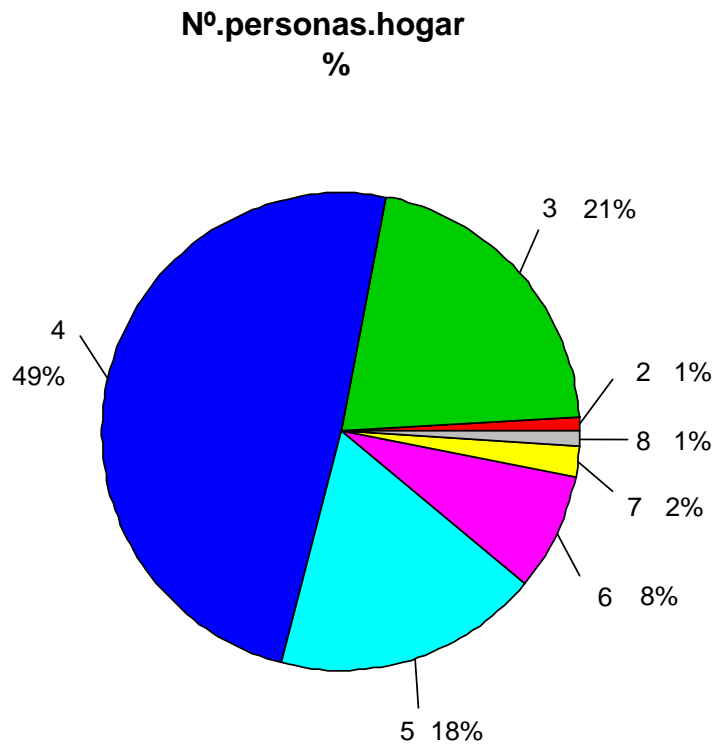


En relació al nombre de fills, veiem que en un percentatge del 59% té 2 fills. Un 15% de les famílies té un fill. Així veiem que un 74% de les famílies preguntades té entre 1 i 2 fills. La qual cosa ve a significar que no són famílies nombroses i que la tònica del nombre de fills per parella és la que les estadístiques generals a nivell de l'estat, ens mostren.

Es pot dir que majoritàriament el nombre de fills tant a Xaloc com a Pineda és de 2, tot i que hi ha algunes famílies nombroses.



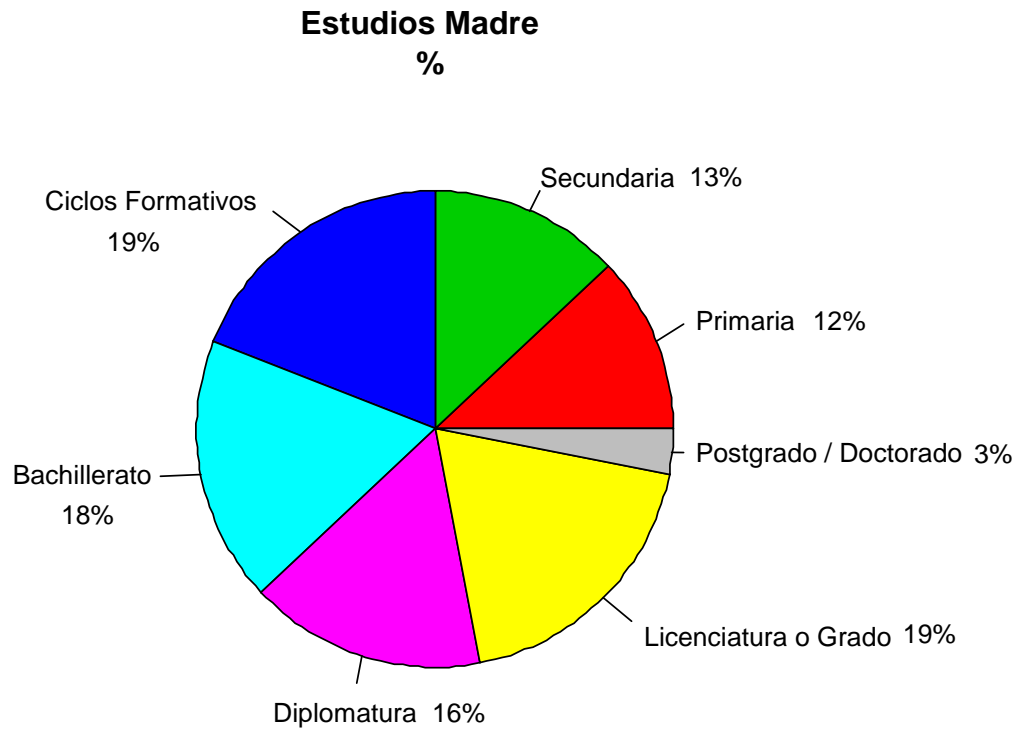
Gairebé el 50% dels fills ocupen el primer lloc, en un percentatge del 43,4% ocupen el segon lloc d'entre els germans. La majoria dels fills dels pares enquestats, són els fills grans del matrimoni; el lloc que ocupa entre els germans, oscil·la entre la posició 1 i 2.



En gairebé un percentatge del 50% són llars que estan formades per 4 membres. Podem entendre que són famílies formades pels pares i els fills. No són famílies extenses formades per pares, avis,... tot i que sabem per l'estudi que hem realitzat, que els avis i altres familiars estan presents en l'àmbit familiar, no viuen a la mateixa llar que els pares i fills. són famílies que tot i que l'ajuda d'altres familiars està molt present, no comparteixen la mateixa llar.

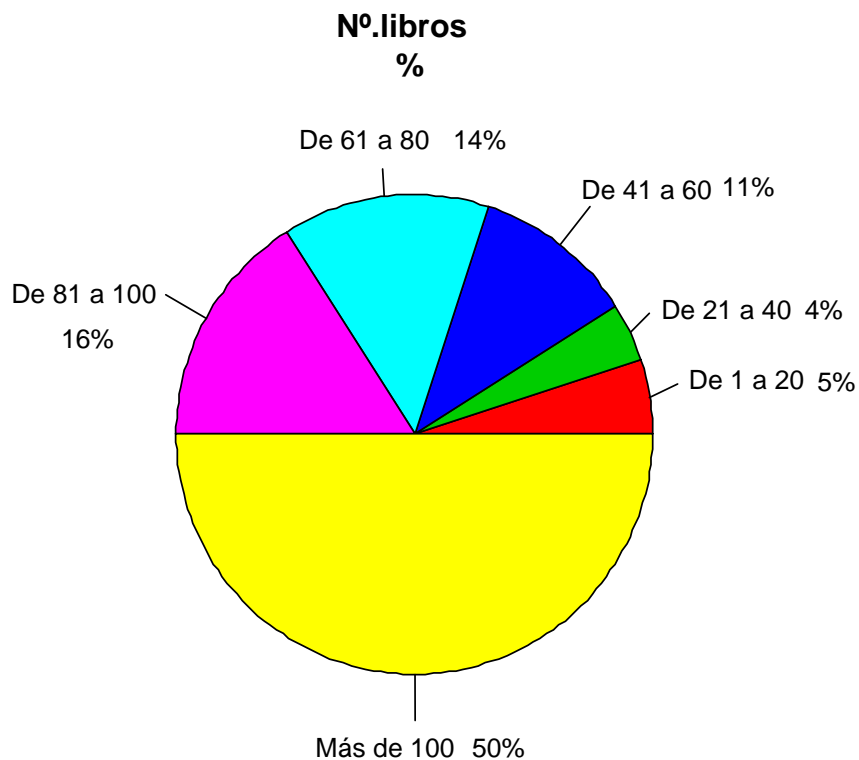


En relació als estudis i professió dels pares, no hi ha diferències significatives entre els pares de Pineda i els pares de Xaloc pel que fa als estudis. Pel que fa als estudis del pare, el més freqüent és trobar que els pares han realitzat estudis de *Ciclos Formativos* i *Bachillerato*. És de destacar que un 9.3% dels pares no ha arribat a realitzar els estudis mínims obligatoris, s'ha quedat en els estudis de *Primaria*, sense acabar de realitzar l'educació secundària obligatòria.



Com acabem de comentar, no hi ha diferències significatives entre *Pin* i *Xal* pel que fa als estudis del pare i de la mare. Sí que en relació als estudis de la mare s'ha d'afegir a aquestes dues categories *Ciclos Formativos* i *Bachillerato*, la categoria de *Diplomatura*. La proporció de *Postgrau/Doctorat* és molt baixa tant en els estudis del pare com en els de la mare. Podem comprovar que tant en els estudis de Primària com de Secundària les mares estan 3 i 2 punts percentuals per sobre que els pares. Les dones aconsegueixen acabar els estudis, tal i com diem, en un percentatge una mica superior que els pares.

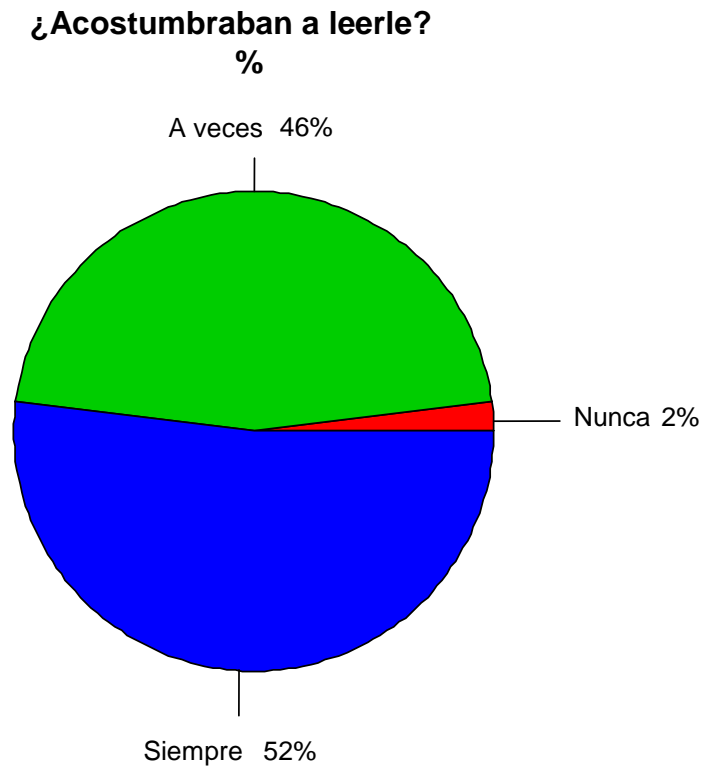
El perfil dels progenitors és similar a *Pin* i a *Xal* donat que ambdues escoles estan situades a la mateixa zona geogràfica (barri del Gornal, com ja s'ha explicat).

Pregunta 1**¿Aproximadamente cuántos libros hay en su hogar?**

Pel què fa referència al número de llibres de que disposen a casa seva, la resposta *Més de 100 llibres*, que recull el 50% de les respostes, és una data significativa ja que ens mostra l'interès que tenen els pares per la lectura i per la formació dels seus fills i filles. En una llar on hi ha llibres podrem entendre que serà una llar amb unes inquietuds culturals i amb ganes d'aprendre.

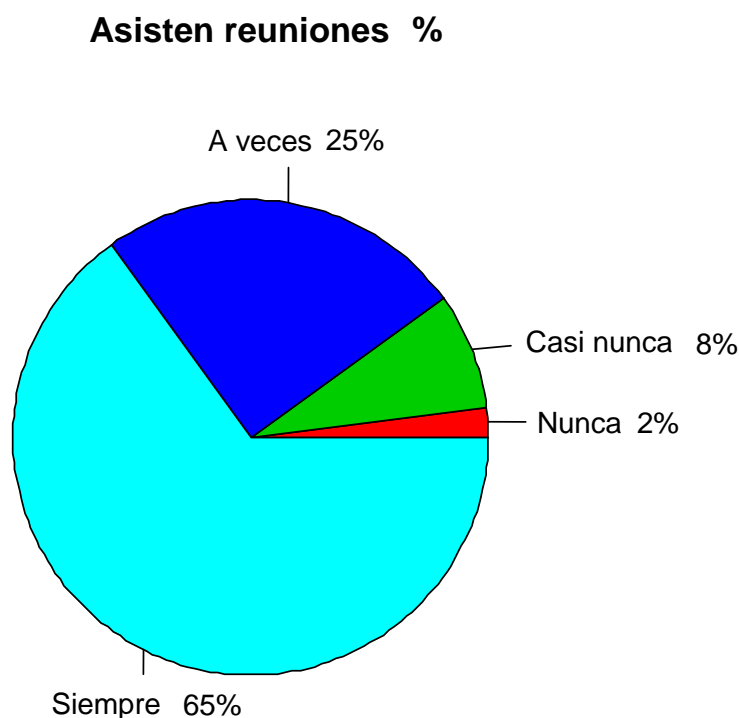
Pregunta 2

2.1. ¿Cuándo su hijo-a era más pequeño-a acostumbraban a leerle o explicarle cuentos, leyendas, historias?



La resposta *Siempre* és significativa; això ens ve a demostrar la importància que té el llegir i/o explicar contes, llegendes o històries des de que són els nens petits, ja que quant més se'ls estimula de petits, més motivats i més interès demostraran a mesura que es van fent grans. Sorpren que encara que només sigui en un 2% la resposta *Nunca*, aquesta resposta ve a significar que aquests nens i nenes mai han sentit per part dels seus pares cap conte, ni llegenda, ni història.

2.2. ¿Asisten a las reuniones y otros eventos que programa la escuela para tratar asuntos relacionados con su hijo-a?

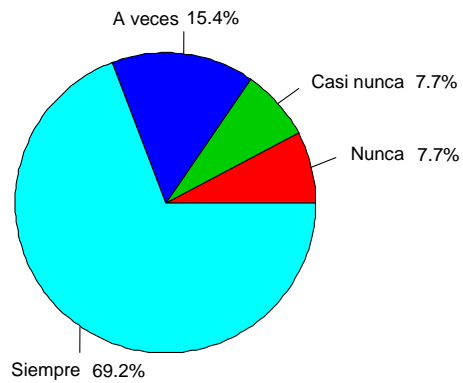


La resposta majoritària és *Siempre*. Això ens porta a pensar que els pares tenen molt interès en la formació dels seus fills i filles. No hi ha prou en portar als fills i filles a unes escoles que ofereixen garanties de formació, sinó que s'impliquen quan l'escola dóna l'oportunitat de tractar temes relacionats amb els seus fills. Són pares que els preocupa la formació tant acadèmica com personal, per això la resposta de l'assistència a les reunions és del 65%.

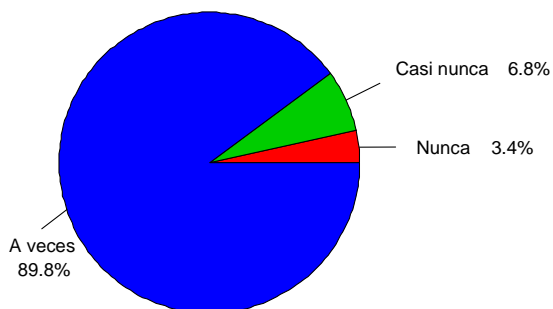
Tant l'escola Pineda com Xaloc, són dues escoles que es preocupen sobre manera per la formació dels pares i mares ja que saben que aquesta formació revertirà d'una manera positiva cap als seus fills i filles.

2.3. ¿Asisten padre y madre a las entrevistas con el tutor-a de su hijo-a?

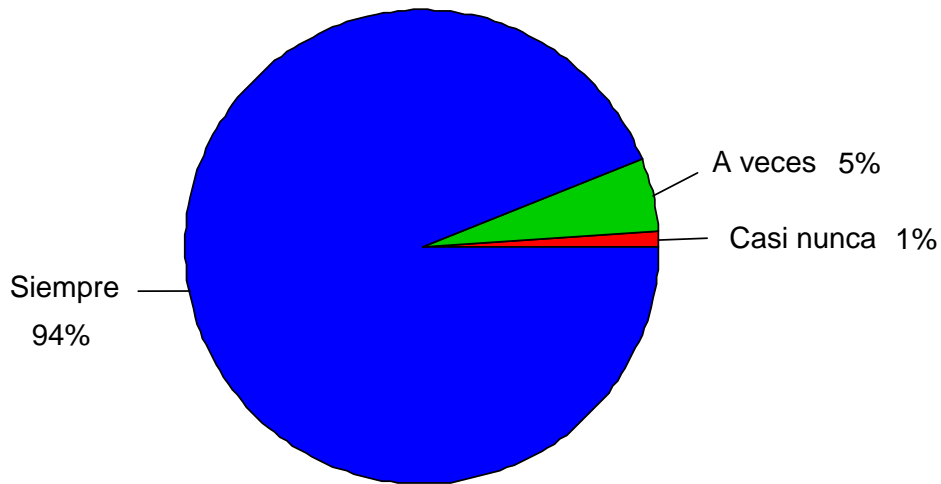
Pineda: Asisten tutorias %



Xaloc: Asisten tutorias %



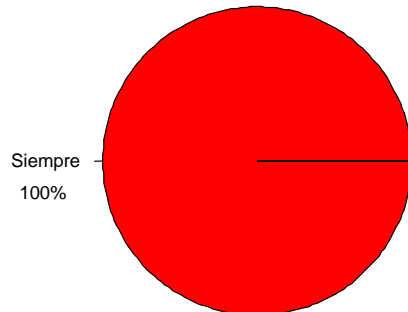
Totes dues institucions escolars, donen molta importància a les tutories amb els pares per tal de tractar temes relacionats amb els seus fills. Els pares també donen la importància que tenen a aquestes reunions i, responen assistint a les tutories i preocupant-se per l'educació. Amb la qual cosa veiem una resposta molt positiva, amb percentatges elevats, a l'hora d'assistir a les tutories amb el preceptor o tutor.

2.4. ¿Hablan al menos 3 veces durante el curso con el tutor-a de su hijo-a?**Hablan con el tutor %**

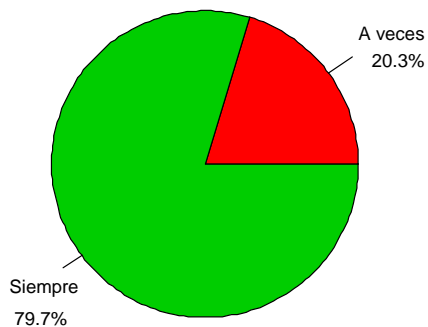
A la pregunta que es formula als pares, la resposta és *Siempre* en un 94%. Podem constatar que tant Pineda com Xaloc, responen d'una manera molt positiva quan s'ha d'anar a parlar amb el tutor o tutora del seu fill o filla. No sempre és fàcil trobar els espais de temps per anar a parlar amb el tutor o la tutora al menys 3 vegades al llarg del curs. Els pares saben que parlar amb el tutor o tutora del seu fill o filla és important per a poder fer un bon seguiment tant per part dels pares com dels professors. La millor manera de poder ajudar als nois i noies és estar en contacte i ser sabedors del que passa.

2.5. ¿Con que frecuencia le ponen, los profesores, deberes a su hijo-a?

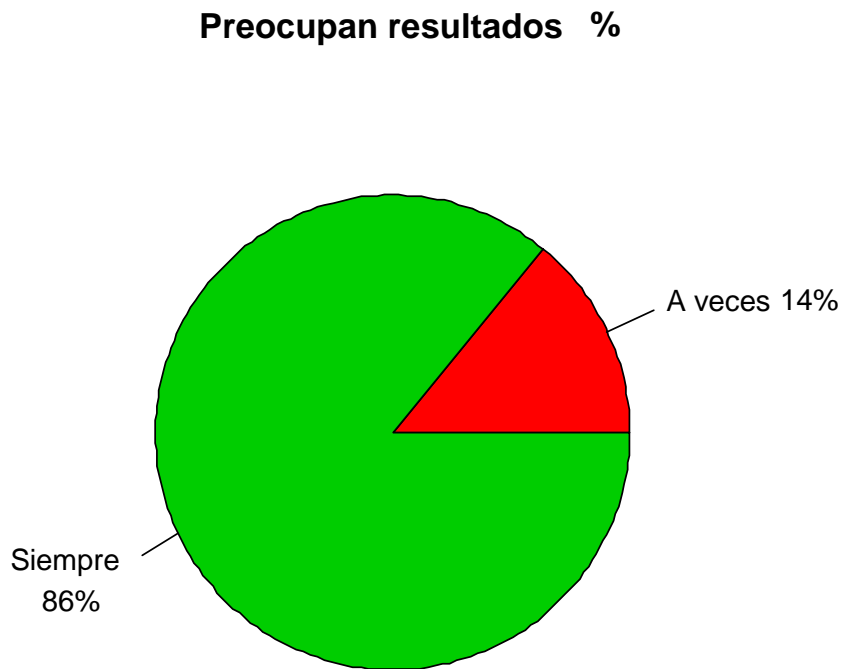
Pineda: Frecuencia deberes %



Xaloc: Frecuencia deberes %

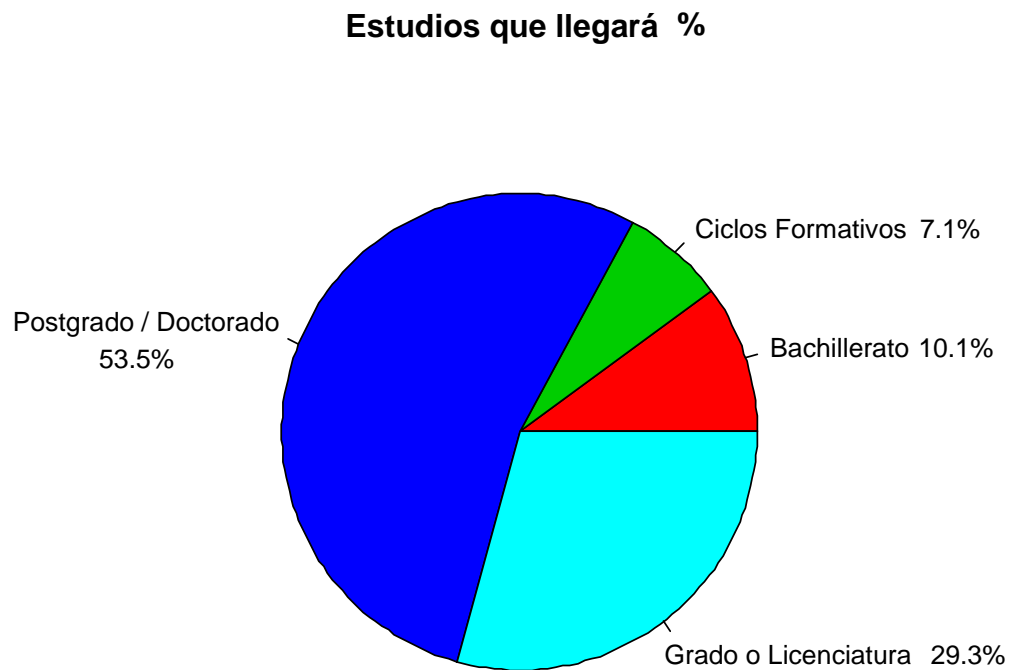


Sí que hi ha diferències significatives entre Pineda i Xaloc. Els pares de les alumnes de Pineda contesten en un 100% que *Siempre* els posen deures. Els pares dels alumnes de Xaloc un 79'9% afirma que *Siempre* i un 20'3% afirma que *A veces*. Sembla ser que a l'escola Pineda posen deures sempre i a Xaloc no sempre o els pares de Xaloc no en són sabedors dels deures que posen als seus fills.

2.6. ¿Les preocupan prioritariamente los resultados académicos de su hijo-a?

Tant els pares de Xaloc com els pares de Pineda, com és normal, estan preocupats pels resultats acadèmics dels seus fills i filles.

D'altra banda, també sembla normal que només diguin que els hi preocupen *A veces* en un 14%. Si un nen és bon estudiant no et preocupen bàsicament els seus resultats acadèmics, et preocupen com a pares, altres coses relacionades amb la formació dels fills que no siguin precisament els deures.

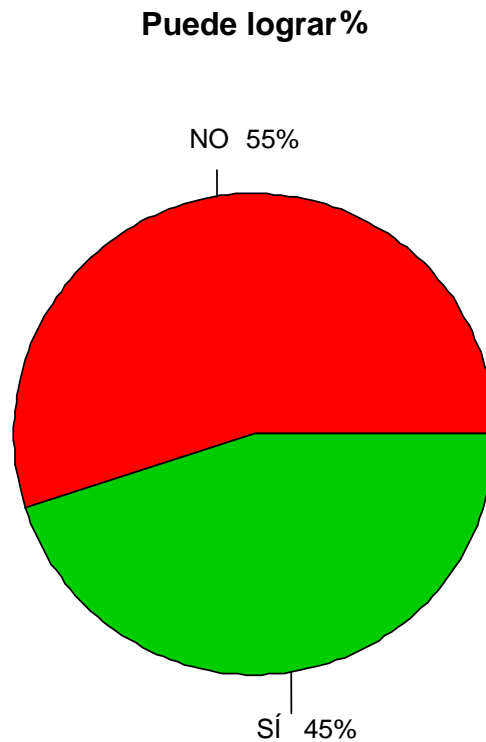
Pregunta 3**¿Hasta qué nivel de estudios creen ustedes que llegará su hijo-a?**

En uns percentatges molt elevats, els pares tenen unes expectatives molt altes envers els seus fills. Això és normal ja que els pares sempre volen que els seus fills arribin a cotes més altes que les que van arribar ells mateixos.

Pregunta 4

¿Por qué creen que llegará hasta ese nivel de estudios?

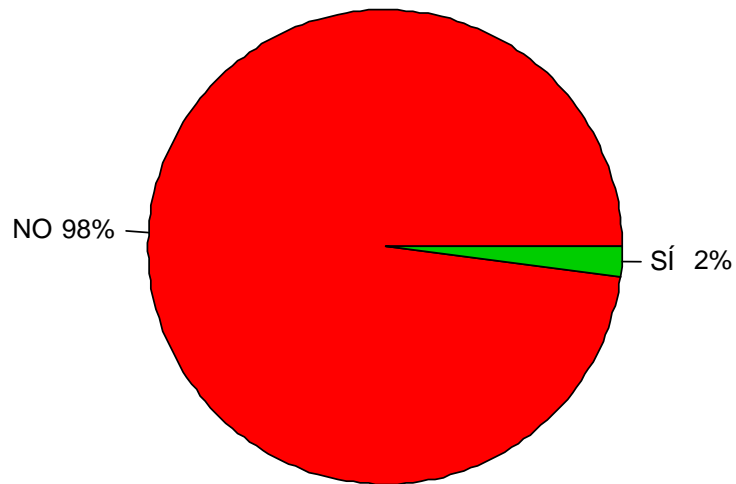
4.1. Porque eso es lo que él-ella puede lograr de acuerdo con su capacidad



Creuen que arribaran al nivell d'estudis que es proposin en un 45% dels casos ja que pensen que ho poden aconseguir degut a les capacitats que tenen.

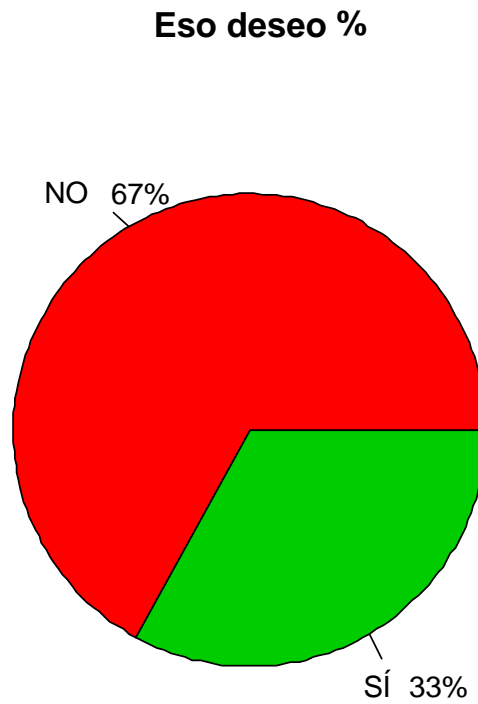
4.2. Porque eso es lo que él-ella puede estudiar de acuerdo con nuestra situación económica

Puede estudiar %



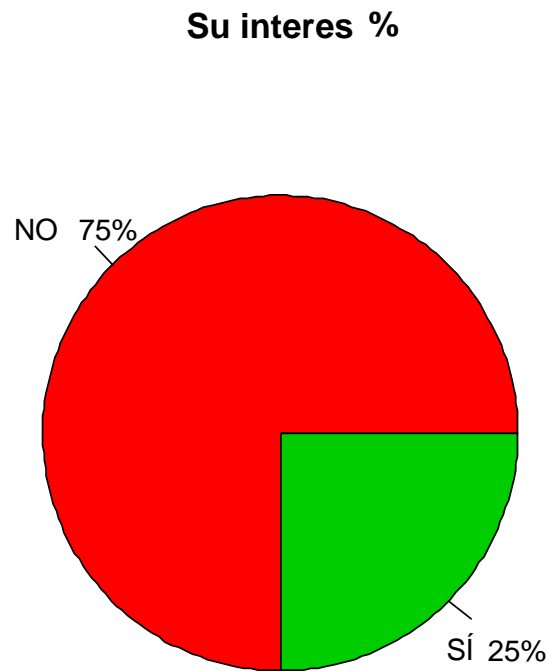
En un 98% la resposta és que els nois i noies poden assolir el que ells vulguin independentment de la posició econòmica que tinguin els pares.

4.3. Porque eso deseo y haré todo lo posible para que lo logre

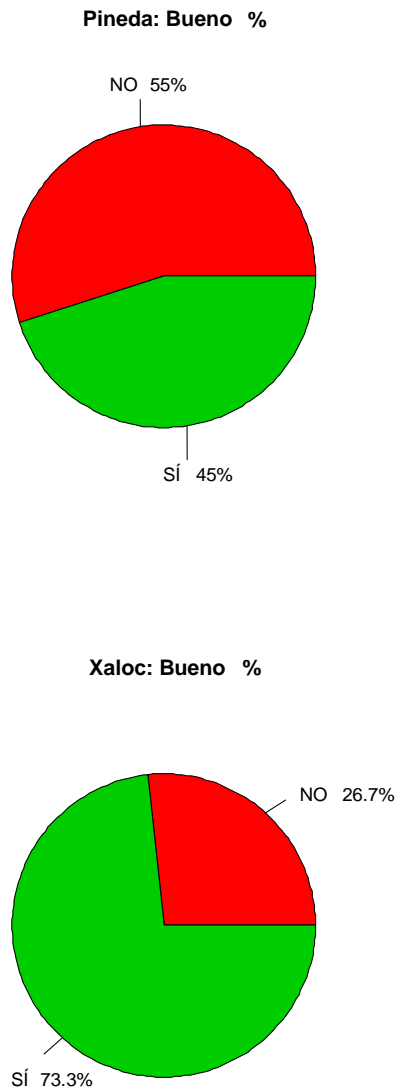


El desig del pares envers els estudis dels fills i filles queda palès en quan que responen en un 33% que els pares volen que els fills estudiïn i faran tot el possible per a aconseguir que duguin a terme els estudis.

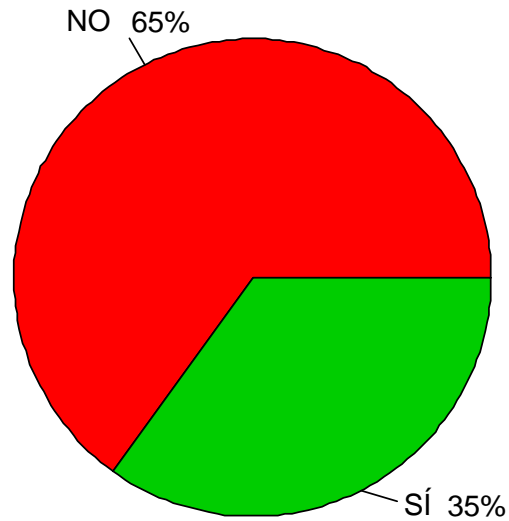
4.4. Porque es el interés que ha mostrado



Només en un 25% dels casos, els pares contesten que és l'interès que mostren els fills els que els portaran a realitzar aquell nivell d'estudis. Són nens i nenes encara massa petits per mostrar interès per uns estudis o per altres. Veuen encara molt lluny quin serà el seu futur d'estudiants i no és fins més endavant que mostren interès per uns estudis o altres.

Pregunta 5**¿Cuál es la opinión que tiene su hijo-a acerca del tutor-a?****5.1. Es un-a buen-a tutor-a**

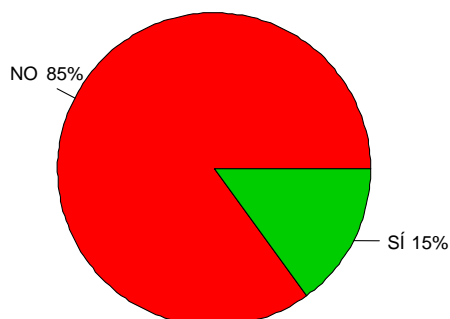
Els pares dels alumnes de Xaloc, en un percentatge del 73,3 % consideren que el professor-tutor dels seus fills és un bon tutor. En canvi els pares de les alumnes de Pineda, només en 45% consideren que les seves filles tenen una bona tutora.

5.2. Es un-a tutor-a que aclara las dudas que surgen en clase**Aclara %**

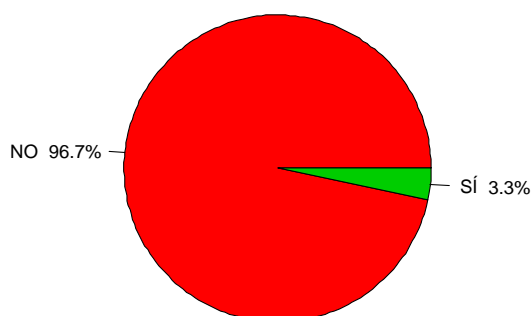
En un percentatge del 35% consideren que són professors que aclareixen els dubtes que es donen o sorgeixen a l'aula. En un percentatge del 65%, consideren que són professors que no aclareixen els dubtes que tenen els alumnes a l'aula.

5.3. Es un-a tutor-a que reprende

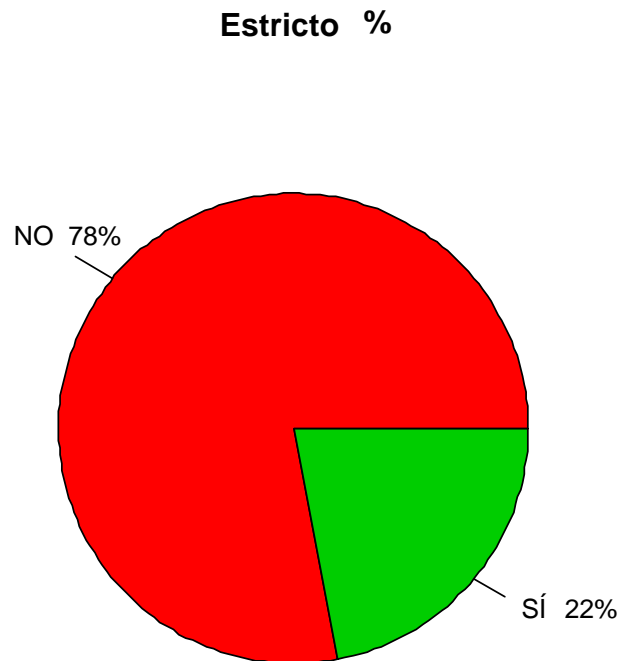
Pineda: Reprende %



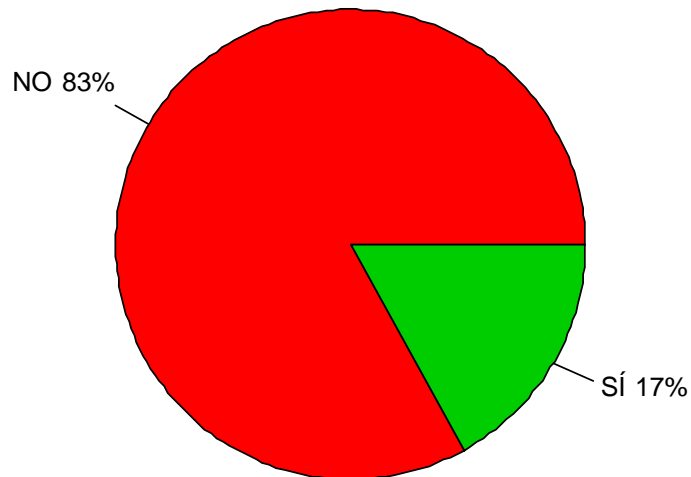
Xaloc: Reprende %



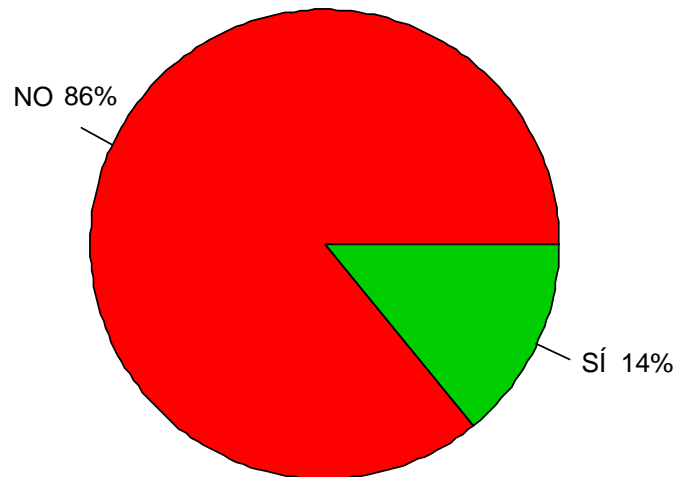
Hi ha una diferència una mica considerable amb el que consideren uns pares o altres. Els pares de les alumnes de Pineda, sembla que són més crítics amb les actuacions de les professores que no pas els pares de Xaloc. Pot semblar que els pares d'alguna manera, protegeixen més les filles davant de les crides d'atenció per part de les professores, que no pas els pares dels nens. Els pares dels alumnes de Xaloc només en un 3.3% consideren que el professor renya els alumnes, davant del 15% que responen els pares de les alumnes de Pineda.

5.4. Es un-a tutor-a estricto-a

Els percentatges que tenim davant d'aquesta qüestió són el 78% dels pares consideren que no són estrictes els tutors que tenen els seus fills i filles, davant el percentatge del 22% que sí consideren que el tutor o la tutora és estricte amb el seu fill o filla.

5.5. Es un-a tutor-a que sabe mucho**Sabe %**

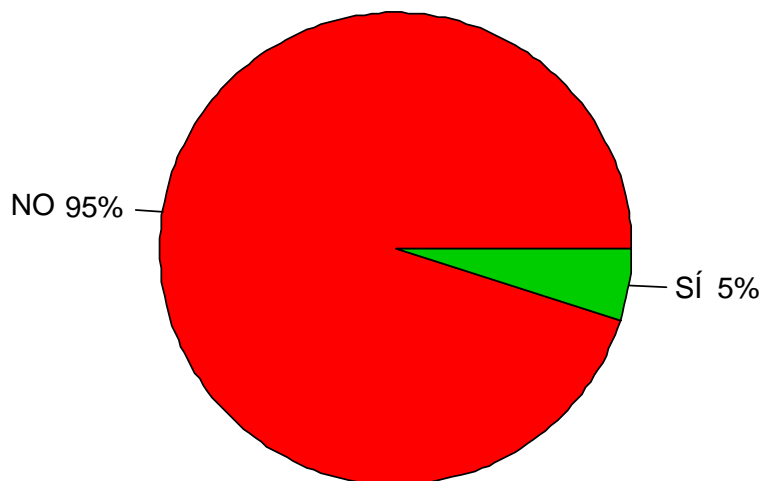
Un 17% dels pares enquestats considera que el tutor o tutora del seu fill o filla, és un tutor que sap molt. És una dada que sobta bastant ja que podem comprovar que els tutors no estan massa ben considerats per part dels pares.

5.6. Es un-a tutor-a muy trabajador-a**Trabajador %**

En la mateixa línia que la resposta anterior podem veure que només en un 14% dels casos consideren que el tutor o tutora dels seus fills i filles sigui una persona treballadora.

5.7. No sé

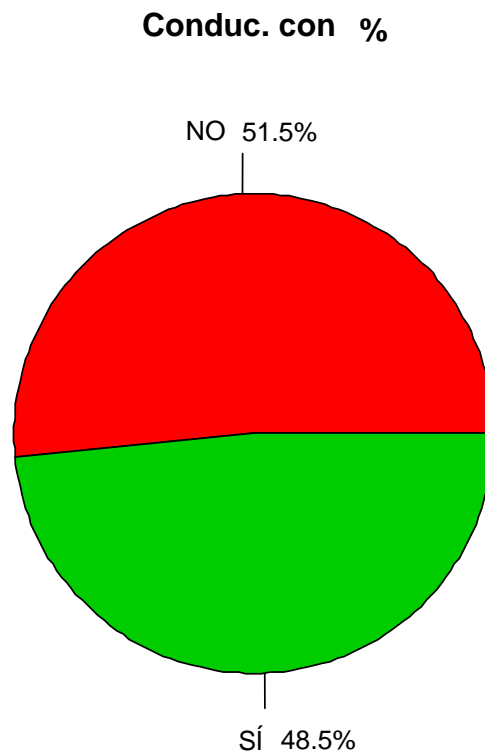
No sé %



No es defineixen.

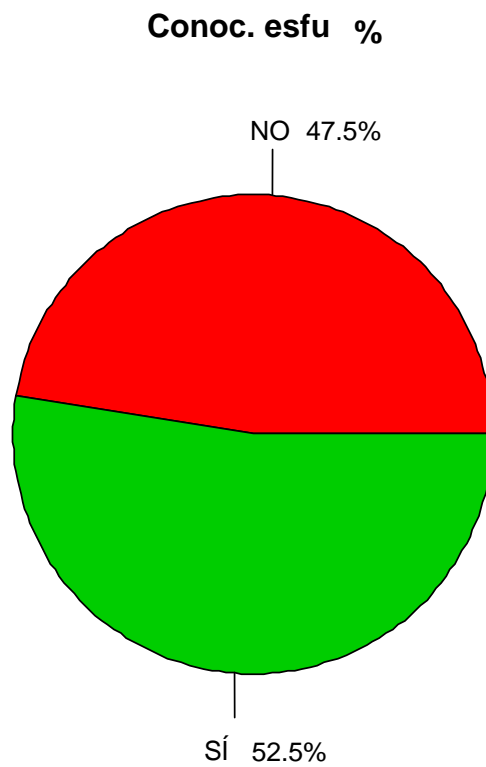
Pregunta 6

¿Cuales consideran que son los factores que los profesores-as toman más en cuenta para decidir las calificaciones de su hijo-a?

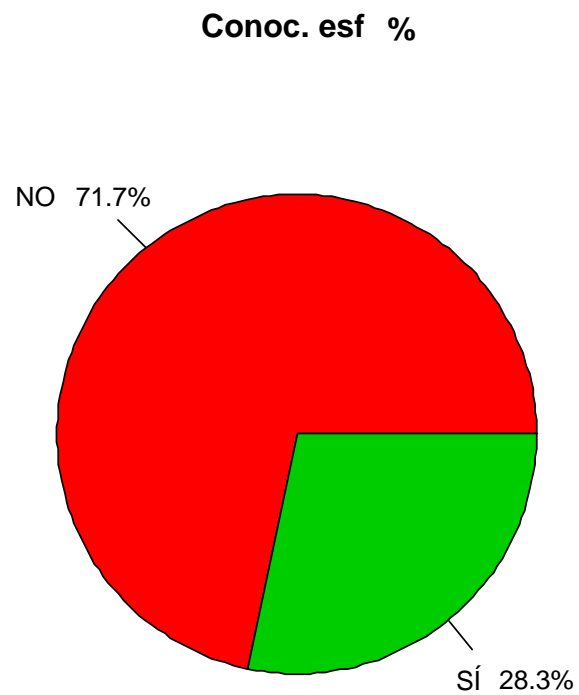
6.1. Conducta y conocimientos

Els factors que els pares consideren que són els que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són en un 48.5% dels casos la conducta i els coneixements.

6.2. Conocimientos y esfuerzo

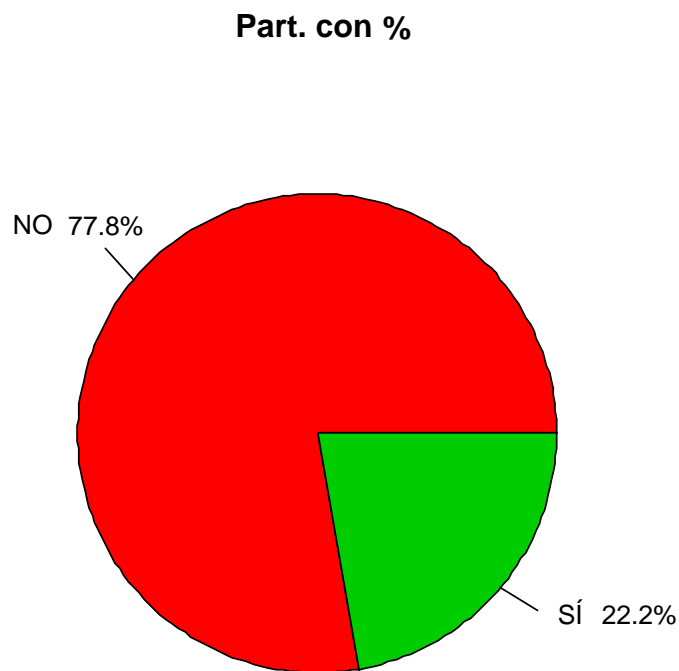


En un 52.5% consideran que els factors que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són els coneixements i l'esforç.

6.3. Conducta y esfuerzo

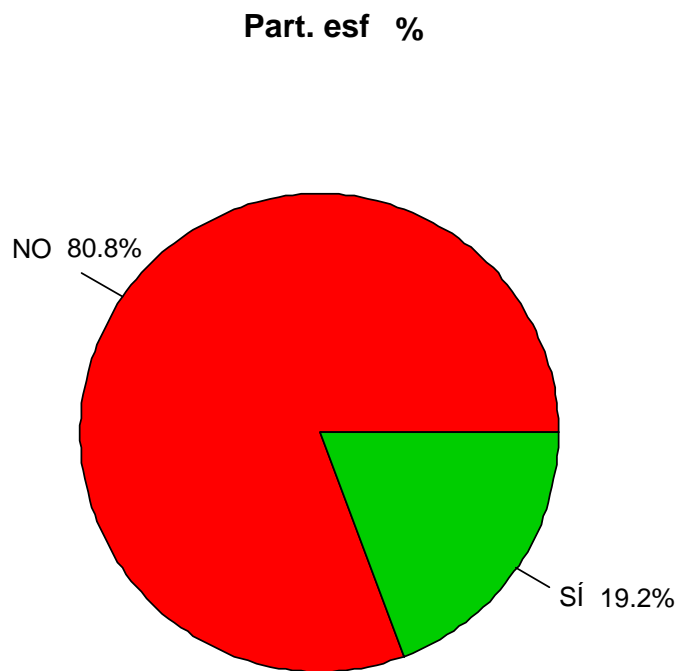
En un 28.3% consideren que els factors que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són la conducta i l'esforç.

6.4. Participación y conocimientos

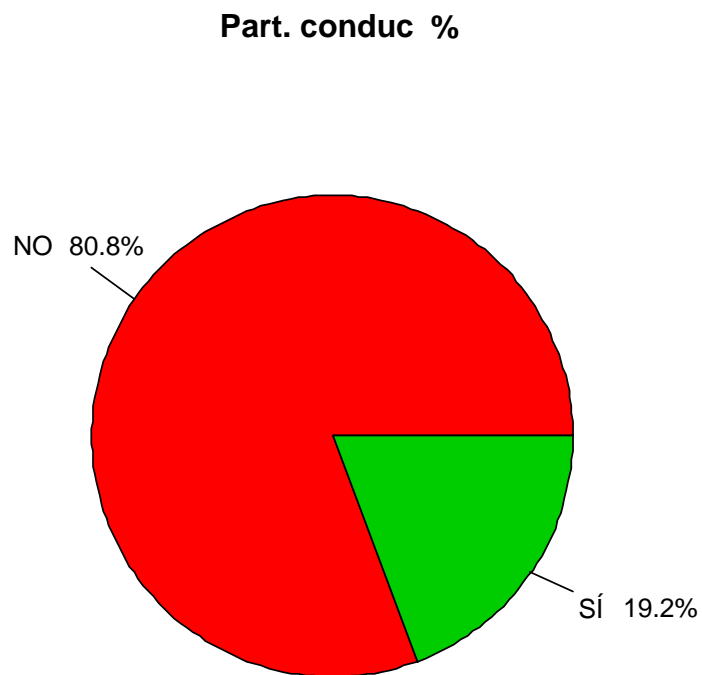


En un 22.2%, els pares i mares enquestats consideren que els factors que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són la participació i els coneixements.

6.5. Participación y esfuerzo



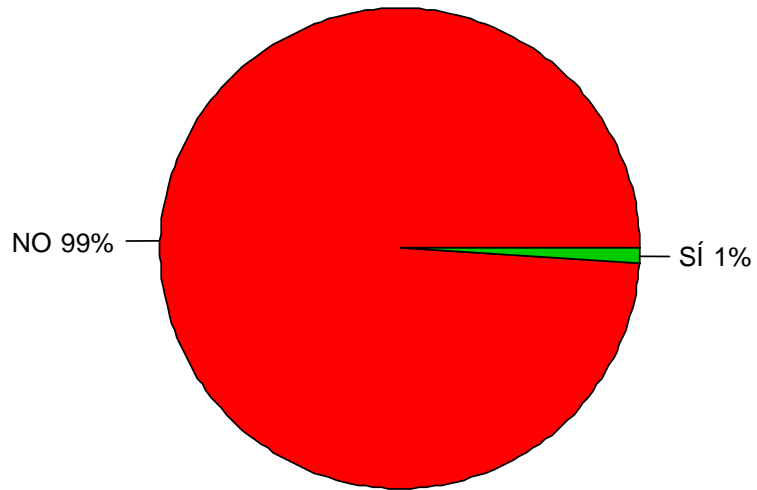
En un 19.2%, els pares i mares consideren que els factors que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són la participació i l'esforç.

6.6. Participación y conducta

El 19.2%, dels pares i mares consideren que els factors que els professors tenen més en compte per a decidir les qualificacions dels fills o filles, són la participació i la conducta.

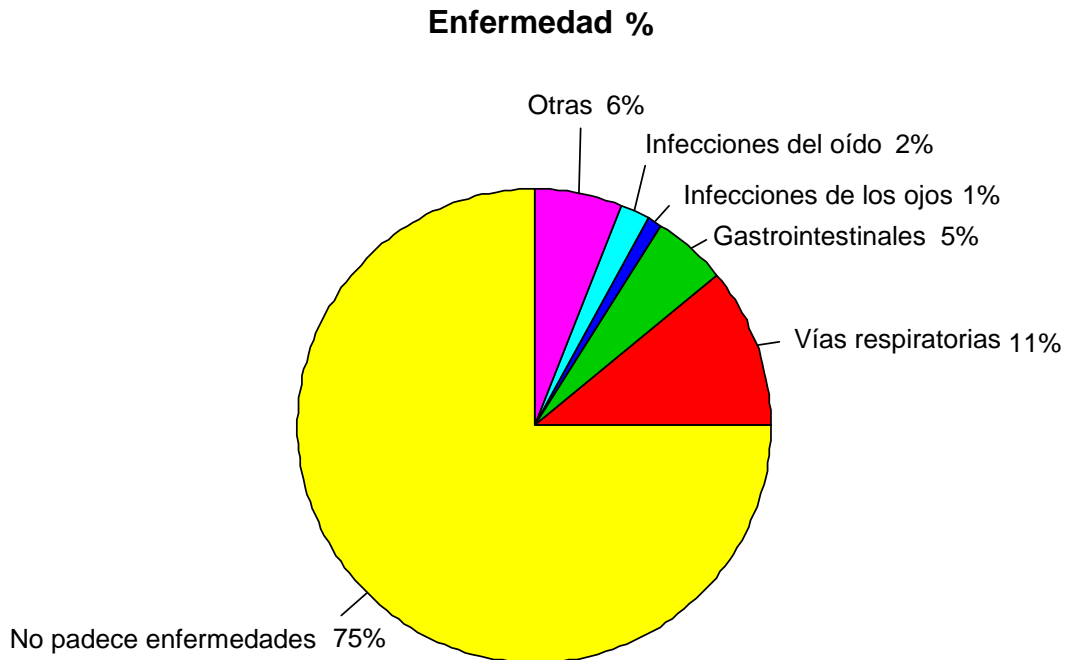
6.7. Otros

Otros %

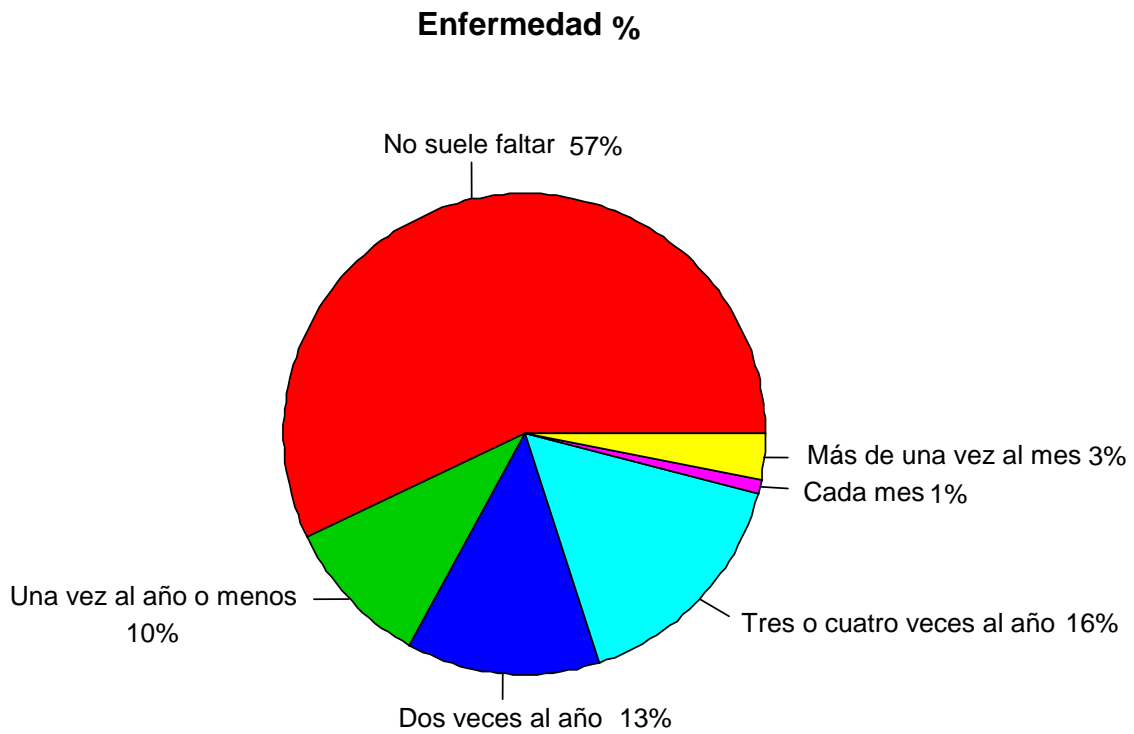


Pregunta 7

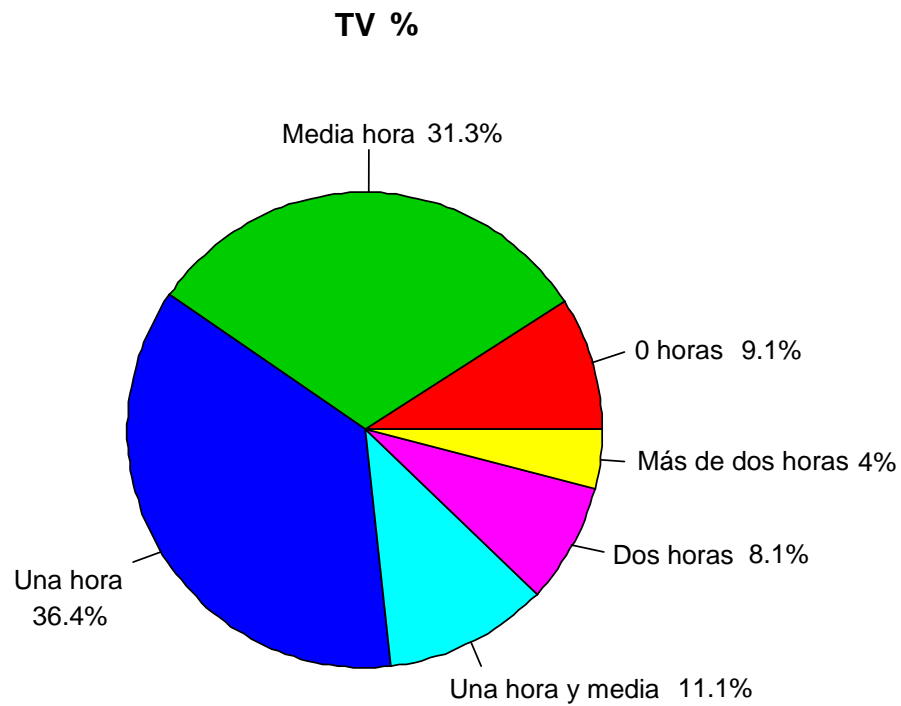
¿Qué tipo de enfermedades padece con mayor frecuencia su hijo-a que le impiden asistir al colegio?



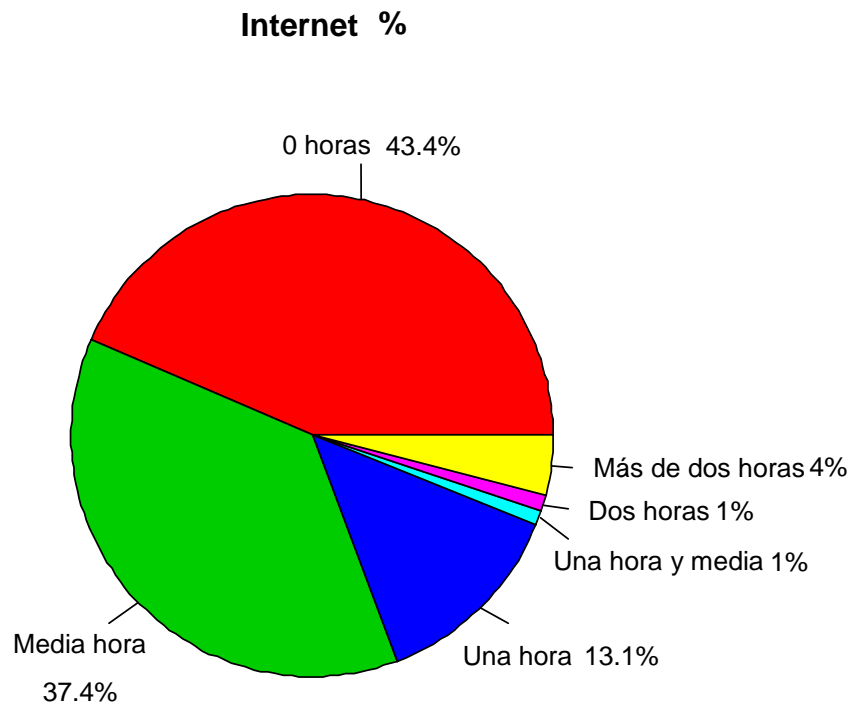
En general i en un percentatge molt elevat, els nens i les nenes no tenen malalties que podríem considerar importants. Les malalties que pateixen són les típiques que es donen en poblacions amb les que estem treballant, malalties que són típiques de nens i nenes en edat de creixement.

Pregunta. 8**Aproximadamente, ¿Con qué frecuencia falta su hijo-a al colegio?**

Com a conseqüència de no patir malalties importants, l'absència escolar tampoc és molt significativa i podem considerar que entra dins d'allò que diríem normal les faltes d'assistència dels alumnes de Xaloc i Pineda. No es pot parlar d'absentisme escolar, no són absències preocupants.

Pregunta 9**Aproximadamente, cuánto tiempo dedica al día su hijo-a a:****9.1. Televisión**

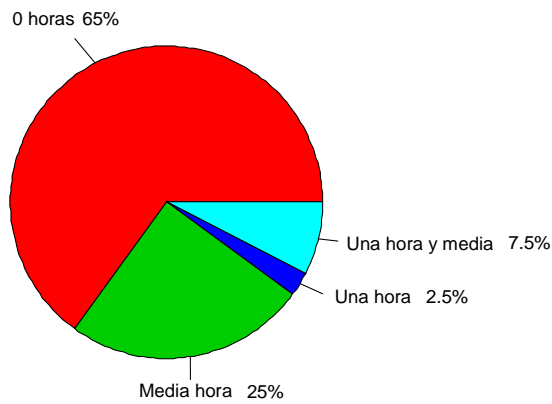
Com podem comprovar, els nens i nenes dediquen bastant temps a veure la televisió diàriament. El percentatge dels que miren la TV entre 1 hora i hora i mitja, sumaria un 47.5% dels alumnes.

9.2. Internet

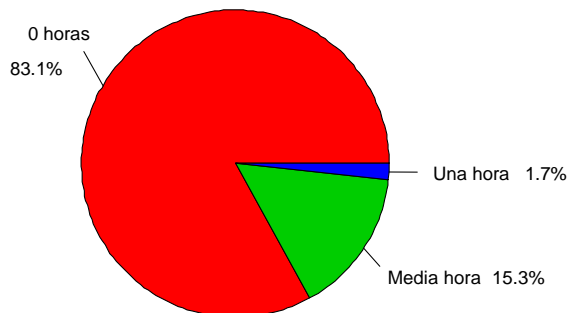
Podem veure que els percentatges dels nens i nenes que utilitzen Internet diàriament és significatiu; tot i que oscil·la bastant el temps que estan connectats. Però també podem comprovar que en un percentatge del 43,4% dels nois i noies no l'utilitzen.

9.3. Messenger

Pineda: Messenger %



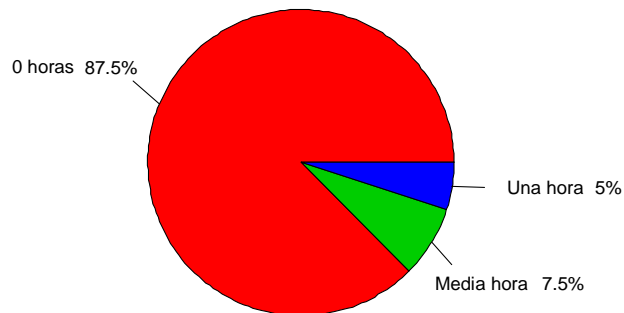
Xaloc: Messenger %



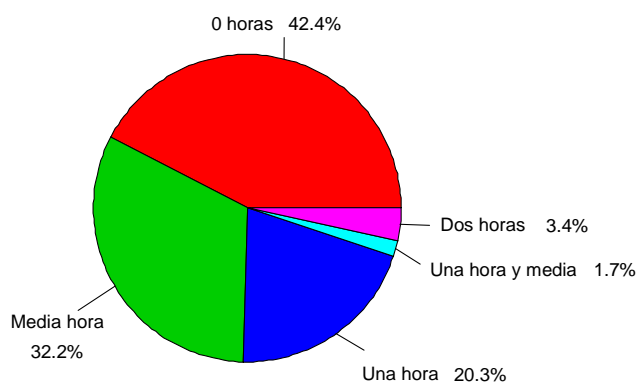
Tant els alumnes de Xaloc com les alumnes de Pineda, no utilitzen el Messenger de manera habitual. Es dona un certa diferència percentual entre Pineda i Xaloc, donant-se el cas que el nois utilitzen menys el Messenger que les noies. Tal i com ja s'ha comentat en el seu moment, els nens sembla que tenen a diferència de les nenes, altres interessos.

9.4. Nintendo, PSP,...

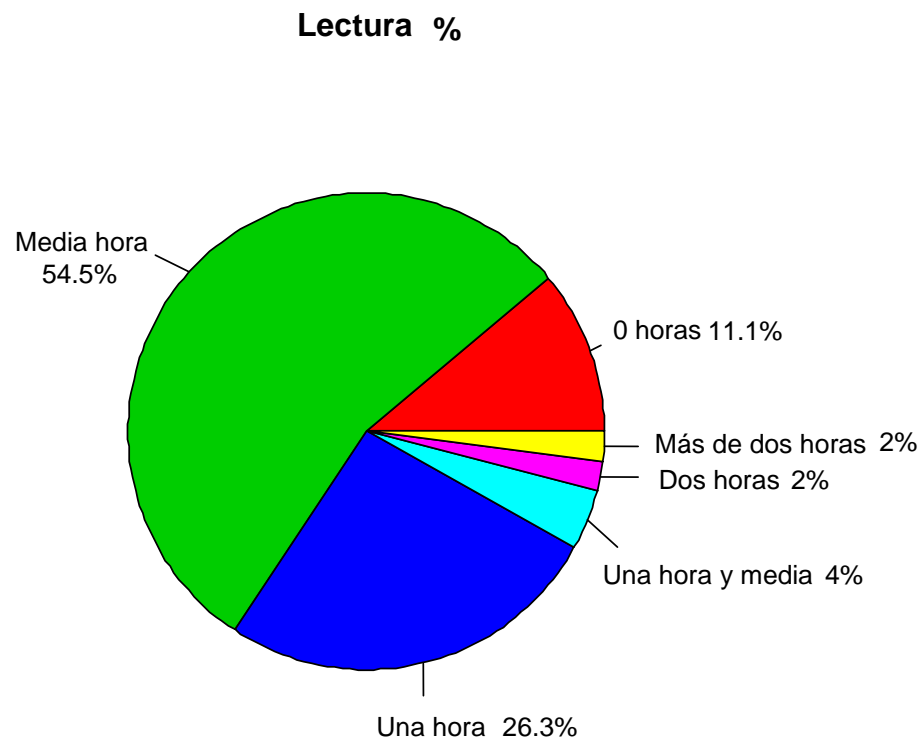
Pineda: Nintendo %



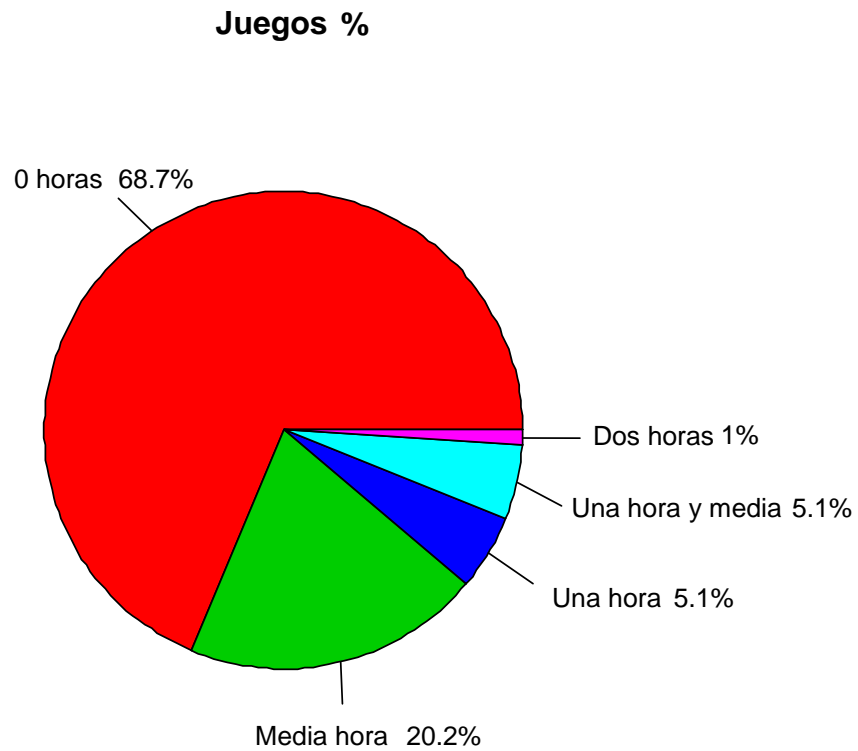
Xaloc: Nintendo %



Es pot comprovar una diferència substancial entre Pineda i Xaloc, a les nenes sembla que no els agrada tant jugar amb la Nintendo. Els nens en general són més apassionats amb aquests tipus de jocs.

9.5. Lectura

Tal i com veiem, els nostres nens i nenes no llegeixen tant com ens agradaria als adults que ho fessin. Gairebé el 55% dels nostres joves, només dedica mitja hora al dia a la lectura.

9.6. Juegos (de mesa, simbólicos, ...)

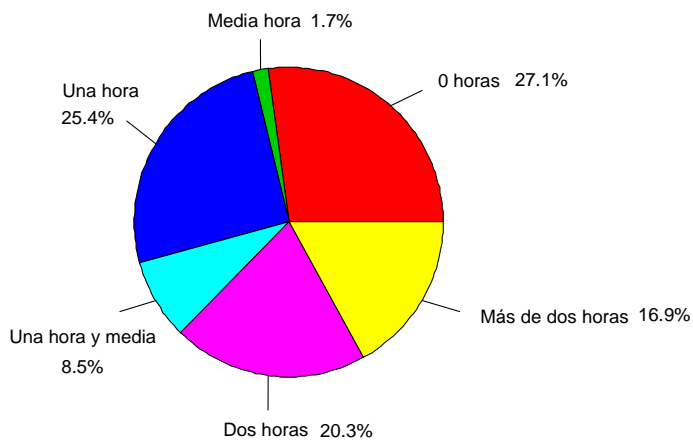
Veiem que als nens i nenes no els agrada jugar a jocs de taula ni jocs simbòlics. Jocs que d'altra banda són molt adequats per a jugar en família. Podem entendre que durant la setmana és molt difícil coincidir tots els membres de la família per tal de jugar tots plegats. Serien jocs més adients per al cap de setmana quan la família coincideix i pot compartir.

9.7. Actividades extraescolares (deportes)

Pineda: Deportes %

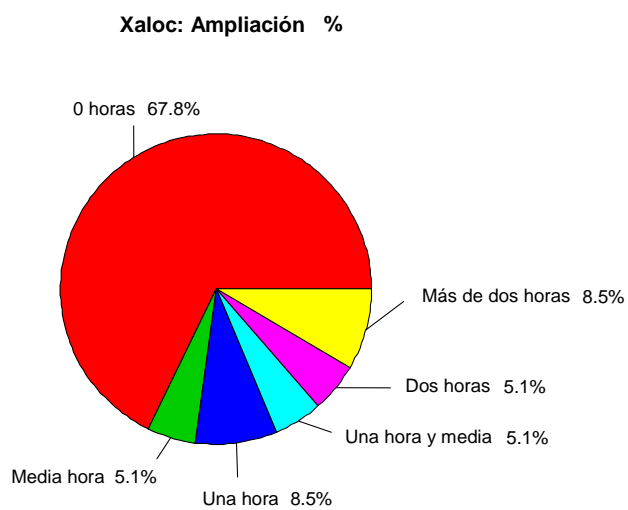
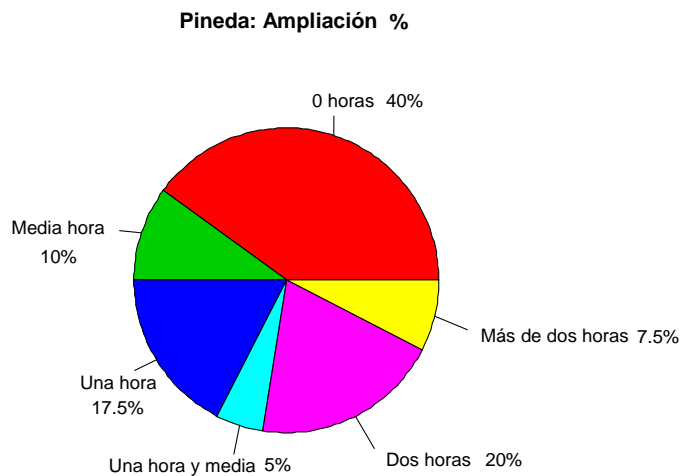


Xaloc: Deportes %

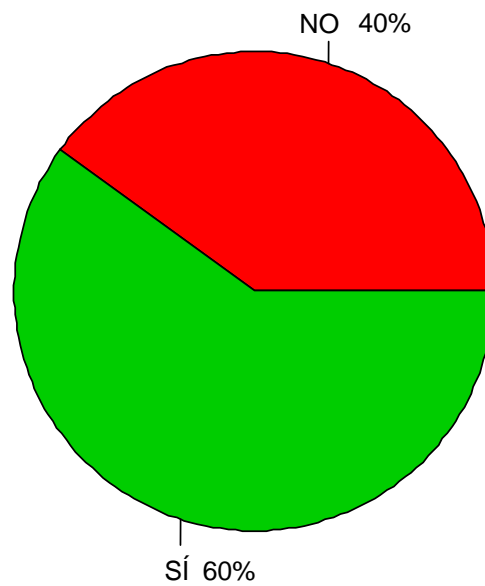


Clarament podem observar com els nois de Xaloc dediquen molt més temps a la pràctica d'esports que no pas les noies. És una situació que no sorprèn en absolut ja que l'esport ha estat en general més practicat pels nois que no pas per les noies.

9.8. Actividades extraescolares (ampliación)

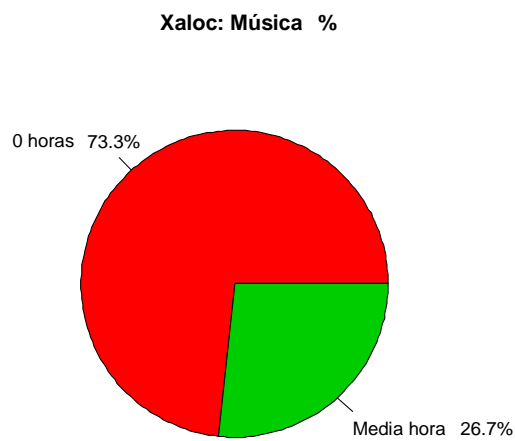
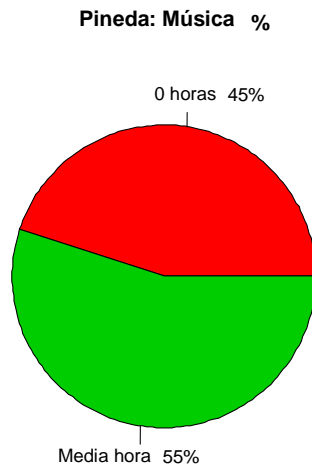


La diferencia és significativa ja que les noies dediquen més temps a realitzar activitats d'ampliació que normalment tenen a veure en les matèries escolars, que no pas els nois.

Pregunta 10**¿En qué tipo de actividades su hijo-a ocupa su tiempo libre?****10.1. Leer****Leer %**

En relació a les diferents qüestions que té aquesta pregunta 10, els pares consideren que els fills i filles ocupen el temps lliure a llegir en un 60% dels casos.

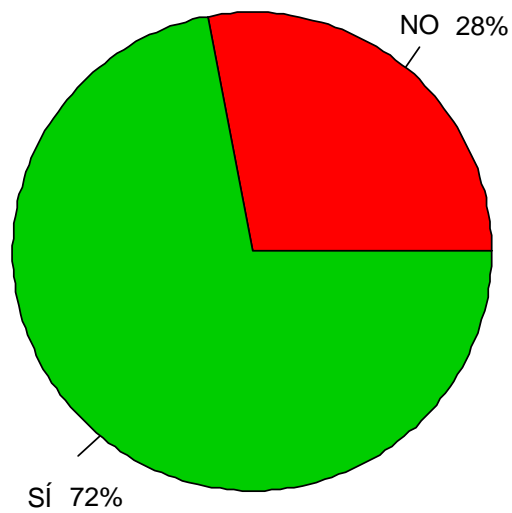
10.2. Escuchar música



Podem veure que les noies passen més temps escoltant música que els nois. En els cas de les noies un 55% passa mitja hora escoltant música, mentre que els nois només ho fan en un 26.7% dels casos.

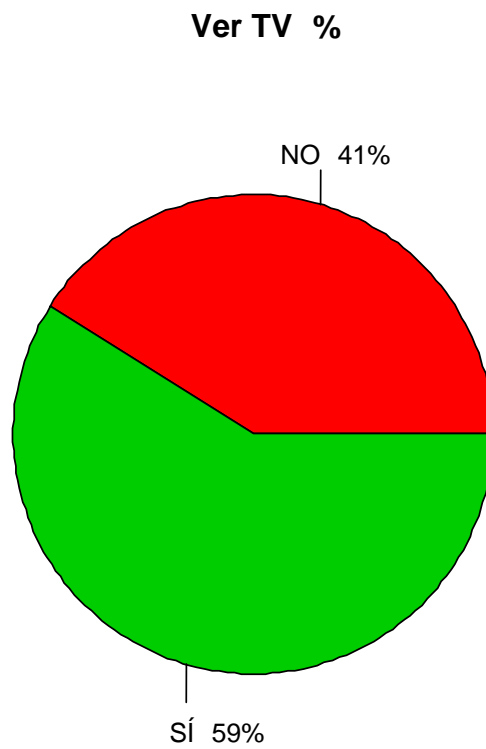
10.3. Jugar con sus hermanos o amigos

Jugar hermanos o amigos %



Un percentatge del 72% dels nois i noies dediquen el seu temps lliure a jugar amb els seus germans o amics.

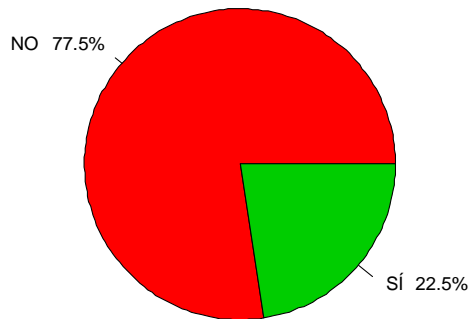
10.4. Ver la Televisión



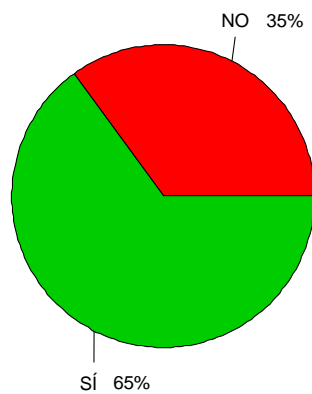
El percentatge de nois i noies que utilitza el seu temps lliure a veure la televisió és d'un 59%.

10.5. Practicar un deporte

Pineda: Practica deporte %



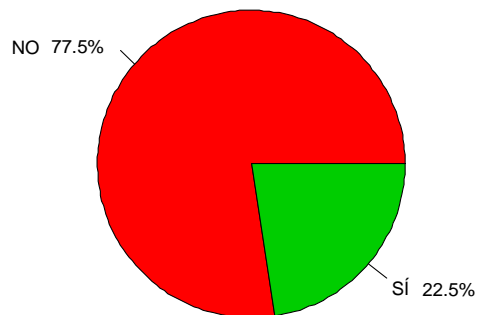
Xaloc: Practica deporte %



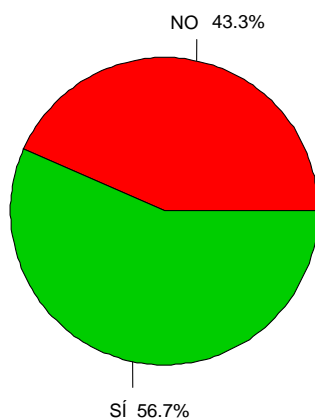
La diferencia entre les noies i els nois és remarcable. Mentre que les noies utilitzen el seu temps lliure a la pràctica de l'esport en un 22.5% dels casos, en els nois la dedicació a l'esport en el temps de lleure és considerablement superior.

10.6. Videojuegos

Pineda: Videojuegos %



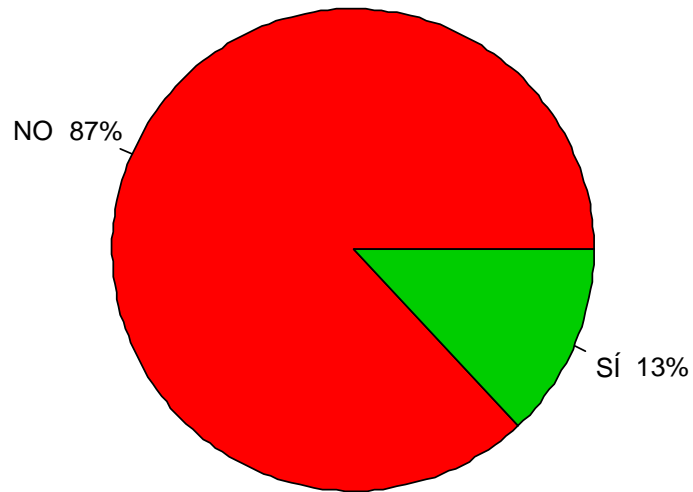
Xaloc: Videojuegos %



En relació a ocupar el temps lliure en els videojocs, també trobem diferències substancials entre les noies i els nois. Mentre que les noies ho fan en un 22.5%, els nois ho fan en un 56.7%. Podem veure que als nens els agraden més els jocs que tenen a veure amb les màquines que no pas a les noies.

10.7. Messenger

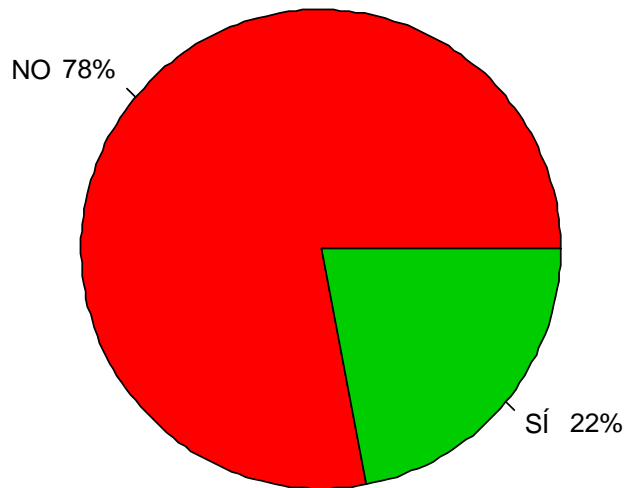
Messenger %



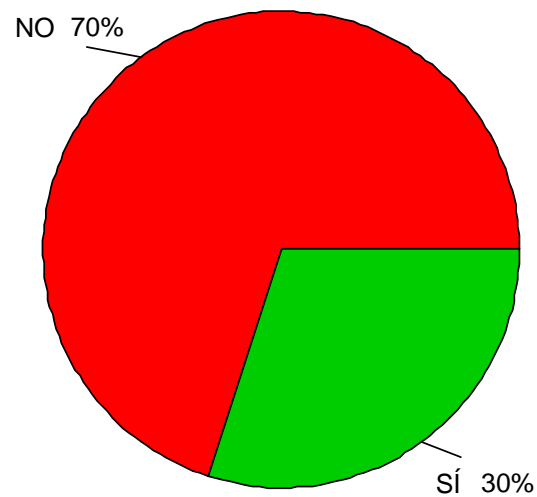
Solament un 13% dels pares contesten que els seus fills i filles dediquen el seu temps lliure al Messenger.

10.8. Internet

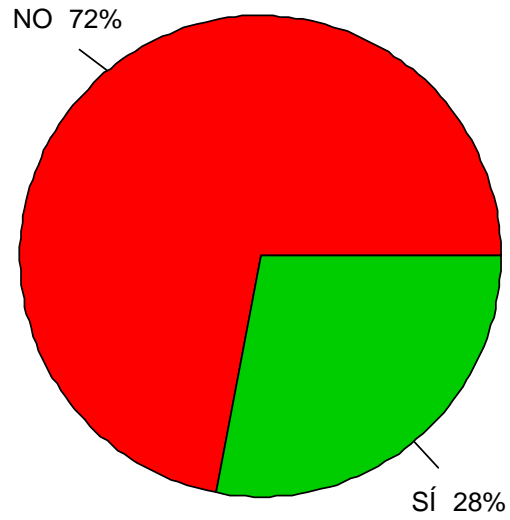
Internet %



Un 22% dels pares contesten que els seus fills i filles dediquen el seu temps lliure a Internet.

10.9. Asiste a un Club juvenil**Asiste club juvenil %**

Com es pot veure un 30% dels alumnes assisteix a un Club juvenil. Ja s'ha comentat que els dos Clubs als que assisteixen aquests alumnes són principalment Rumbau i Torxa en el cas de les nenes i Condal i Balandrau en el cas dels nens. Per als pares i els mateixos alumnes, aquests Clubs Juvenils són una continuïtat en l'educació de les seves filles i els seus fills, ja que segueixen els mateixos principis educatius que les escoles Pineda i Xaloc a les quals assisteixen.

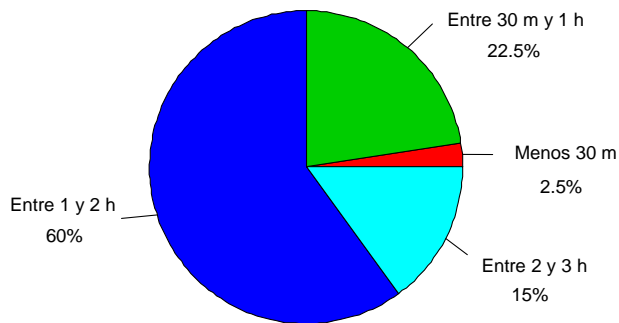
10.10. Se entretiene y juega solo-a**Entretiene y juega solo %**

Un 28% dels pares enquestats diu que el seu fill o filla s'entreté i juga sol. El 72% contesta que no.

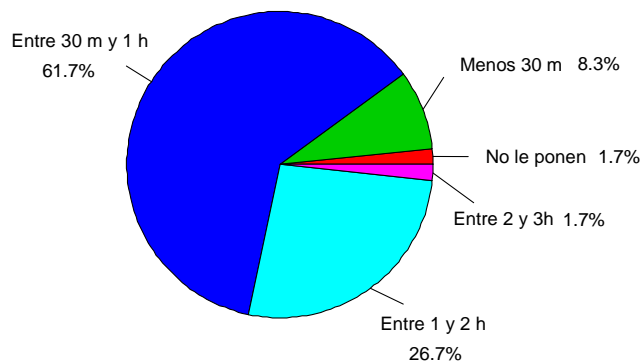
Pregunta 11

Aproximadamente, ¿cuánto tiempo le lleva a su hijo-a hacer los deberes escolares diariamente?

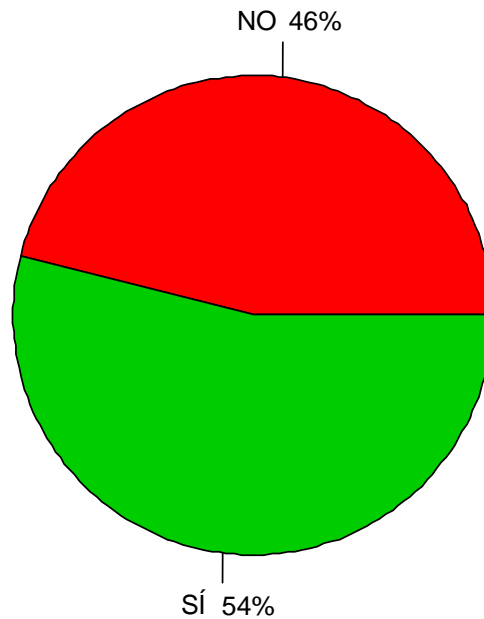
Pineda: Tiempo hacer deberes %



Xaloc: Tiempo hacer deberes %



La diferència de temps que utilitzen els nens i les nenes a l'hora de fer els deures, és substancial. Les alumnes triguen més que els nens; ja s'ha comentat que les nenes en general tenen més cura a l'hora de presentar els deures i això pot ser la causa de la diferència del temps emprat.

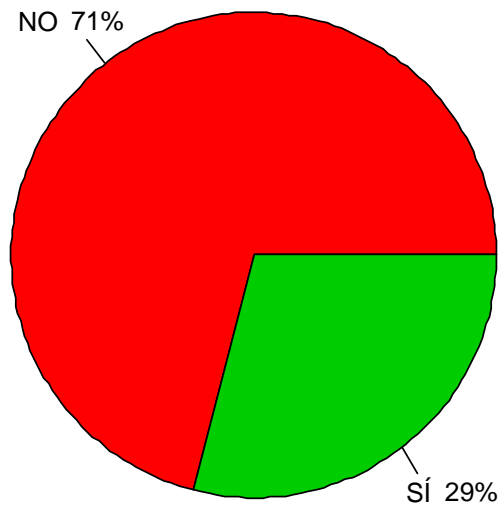
Pregunta 12**¿Recibe ayuda su hijo-a-al realizar las tareas escolares?****12.1. Las realiza él/ella solo-a****Las realiza solo/a %**

Com es pot veure més de la meitat dels alumnes necessita l'ajuda d'una persona per realitzar els deures.

En els gràfics que es presenten a continuació veurem quines són les persones encarregades d'ajudar i fer costat als nens i nenes a l'hora de realitzar les tasques escolars No afegim cap comentari ja que es va realitzar en el seu moment i seria reiterar-nos en les explicacions. El mateix gràfic ja .ens dóna la lectura suficient com per a poder-lo interpretar.

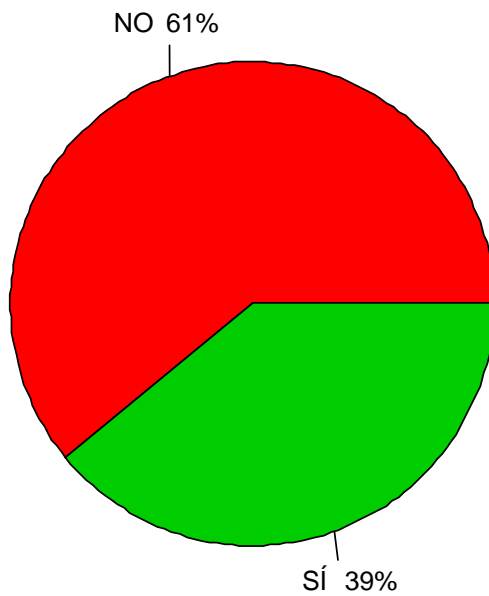
12.2. Padre

Padre %



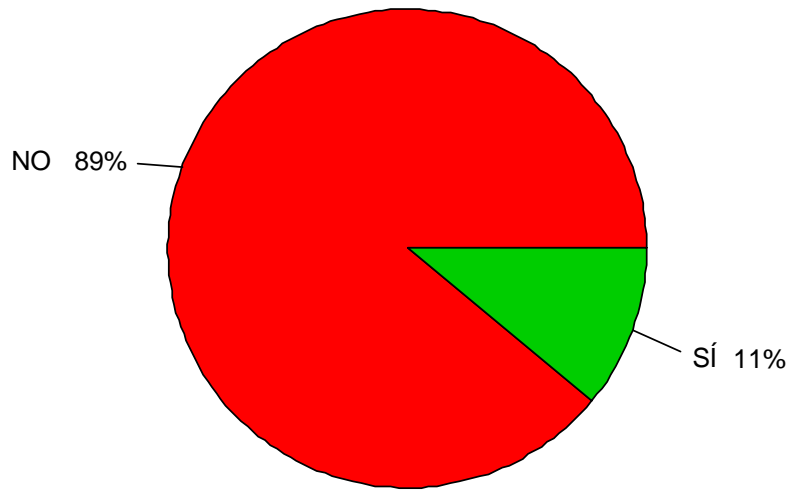
12.3. Madre

Madre %



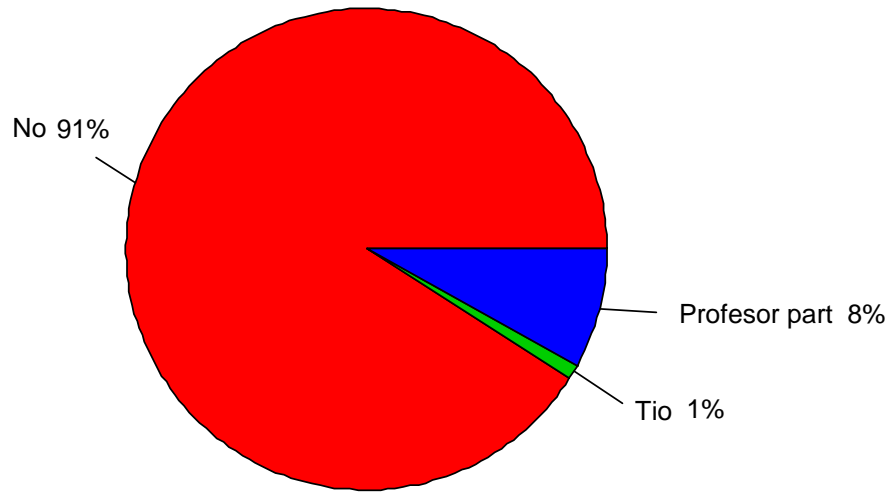
12.4. Hermano/a

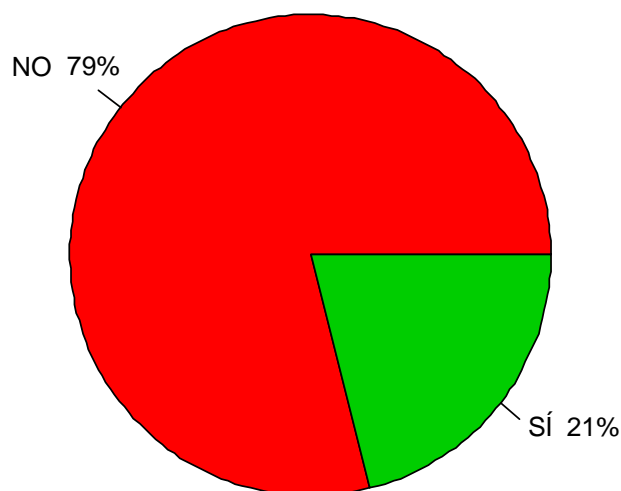
Hermano/a %



12.5. Otra persona

Otra persona %



Pregunta 13**¿Alguien revisa las tareas escolares de su hijo-a?****13.1 Las revisa él/ella solo-a****Las revisa solo/a %**

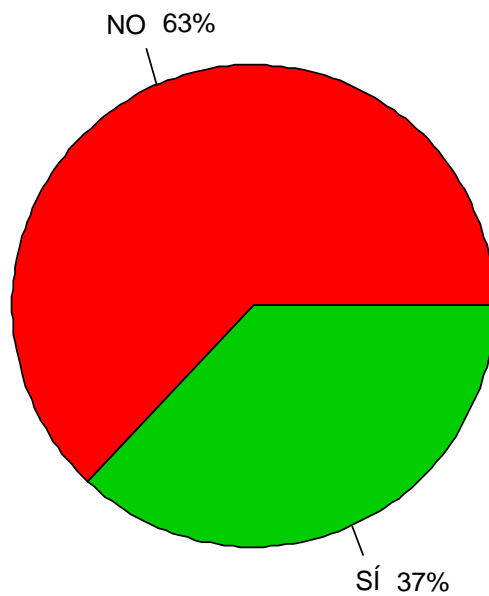
Aquesta gràfica ens mostra com una vegada realitzades les tasques escolars, quina és la persona que les revisa o si per contra, ningú ho fa. En gairebé un 80% dels casos hi ha algú que una vegada s'han realitzat els deures, està pendent del nen o de la nena. Només en un 21% les tasques no les revisa ningú.

En les gràfiques següents veurem quines són les persones i en quins percentatges revisen els deures escolars. En primer lloc trobem els alumnes a qui els revisa el pare, la mare, els germans o una altra persona.

Com en el cas anterior ja no fem cap més comentari ja que els gràfics ens proporcionen la lectura.

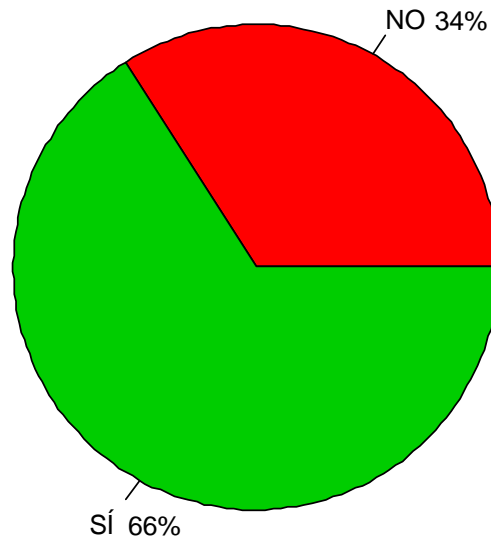
13.2. Padre

Padre %



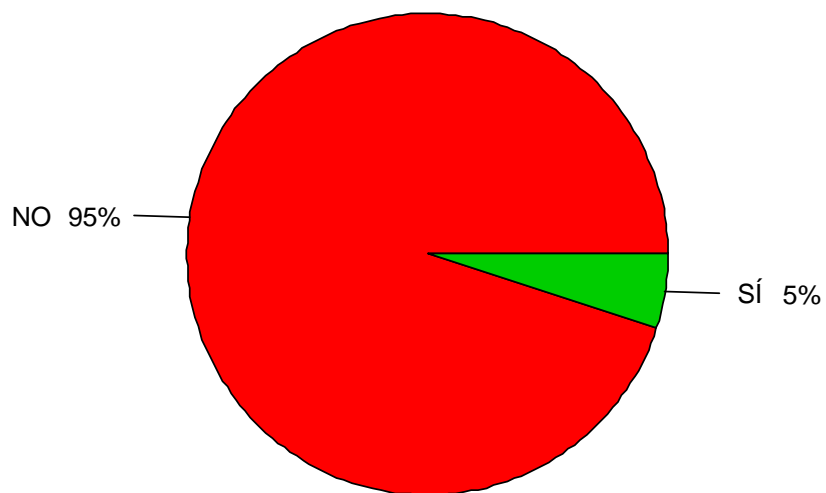
13.3. Madre

Madre %



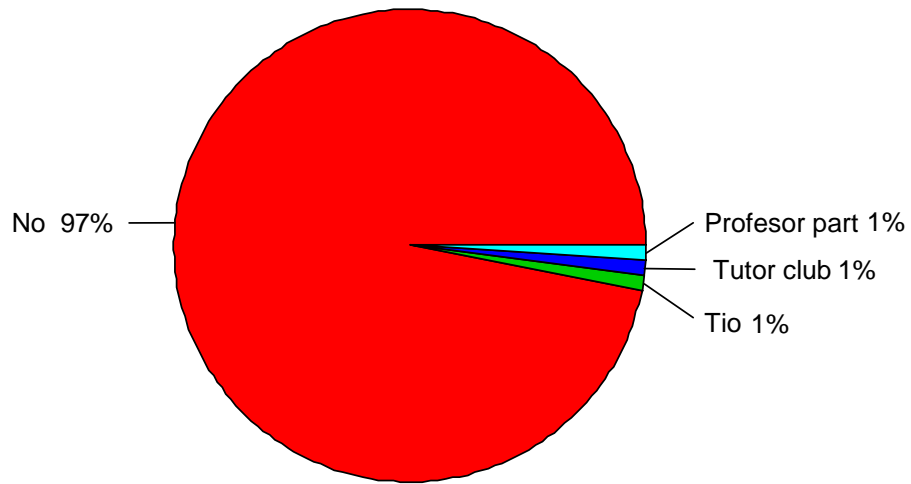
13.4. Hermano/a

Hermano/a %



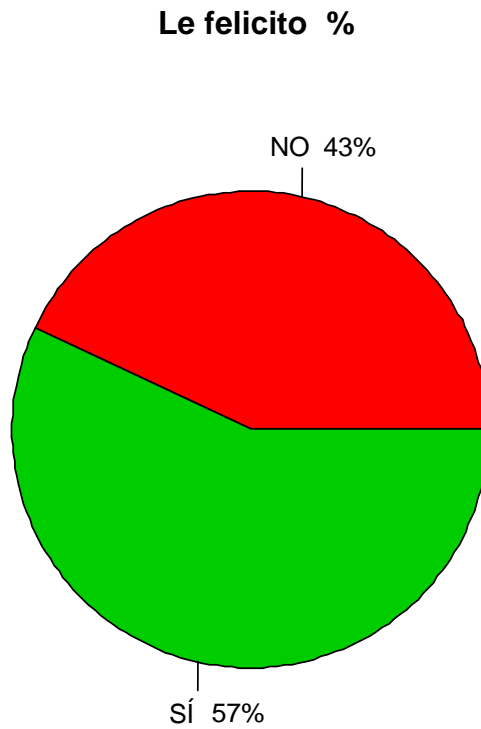
13.5. Otra persona

Otra persona %

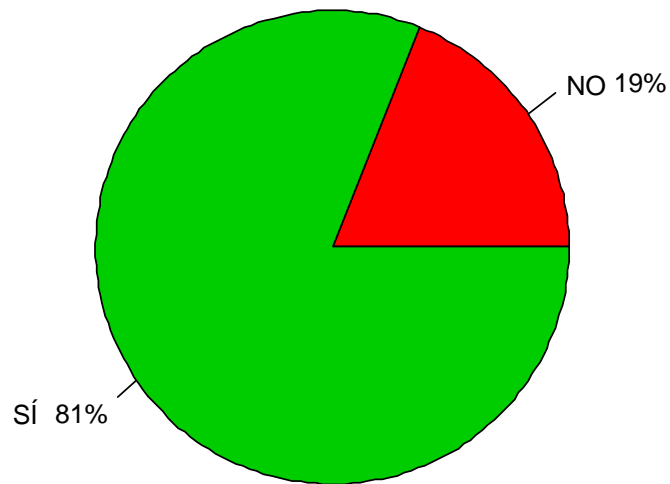


Pregunta 14**¿Cómo reaccionan ante la información del buen rendimiento escolar de su hijo-a?****14.1. Le premio**

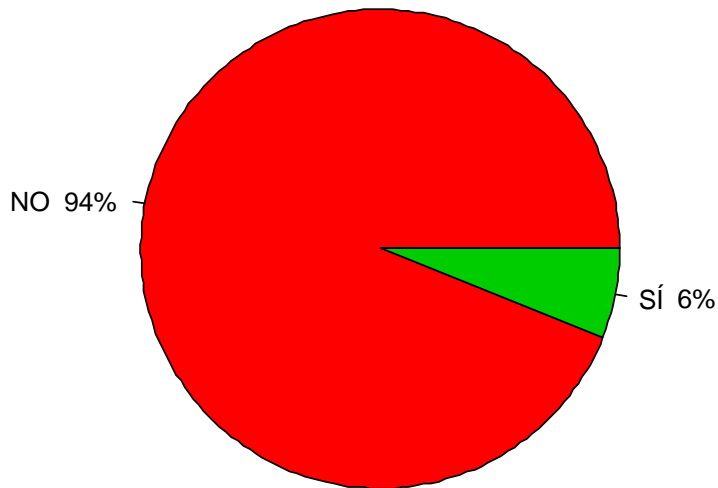
En un percentatge d'un 10% els pares premien els bons resultats i el bon rendiment dels seus fills o filles. El 90% dels pares no els premien. Com ja hem comentat, entenem que els pares consideren que la feina dels fills com alumnes és la d'aprofitar el temps, la qual cosa es tradueix en un bon rendiment i no cal premiar-ho. És l'obligació de la feina ben feta.

14.2. Le felicito

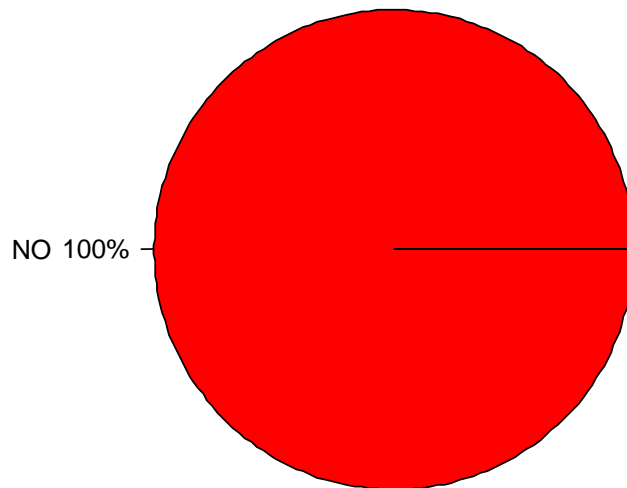
En un percentatge del 57% de les respostes dels pares comprovem que aquests feliciten els bons resultats i la feina ben feta dels seus fills i filles. Això tal i com ja s'ha comentat, és molt motivant per als nens ja que les felicitacions que reben els fills per part de les persones que estimen són molt motivadores i els ajuden a seguir endavant tot i les possibles dificultats que puguin trobar en la feina del dia a dia.

14.3. Le aconsejo y le animo para que siga superándose**Le aconsejo y animo %**

Ens agrada sobre manera veure com en un percentatge del 81%, els pares aconsellen i animen els seus fills. Creiem que és la manera que els fills se sentin segurs davant els entrebancs. És important per als fills que tenen una família que davant les dificultats els aconsellaran i animaran a seguir.

14.4. Le exijo todavía más**Le exijo más %**

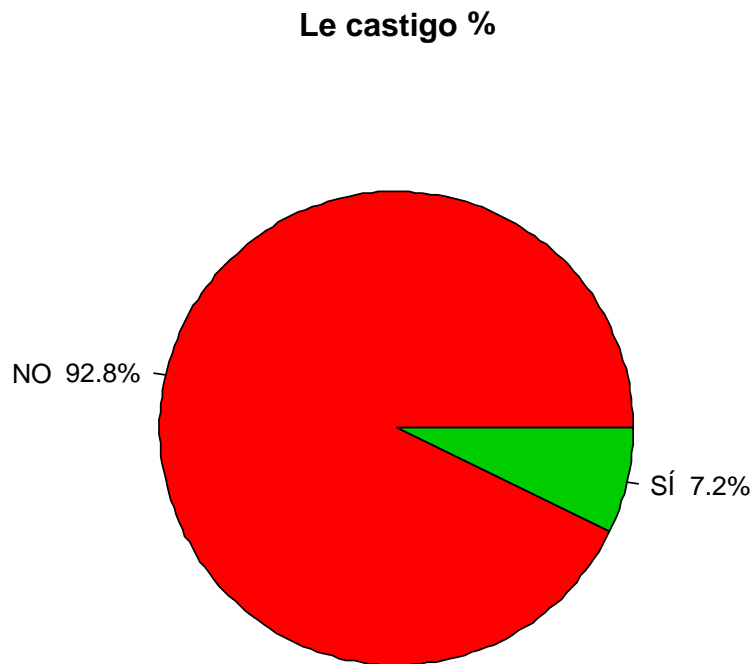
A vegades només l'exigència no dona bons resultats. Està bé que exigim als nostres fills però sempre des de l'estima. Veiem que només en el 6% dels casos els pares exigeixen més als seus fills i filles.

14.5. Nada**Nada %**

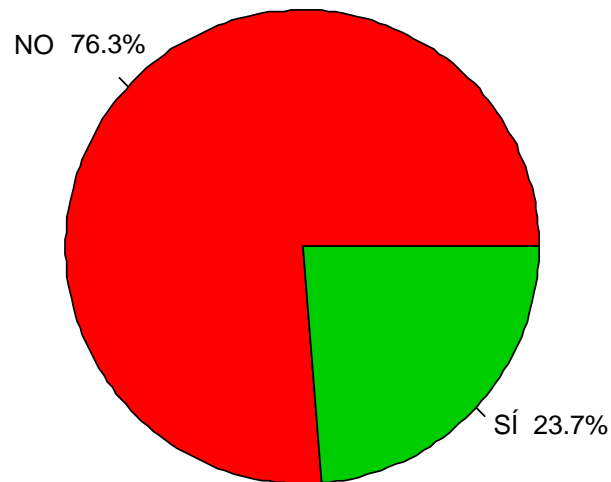
Cap de les famílies enquestades, es queda impassible davant els bons resultats dels seus fills i filles. Com hem comprovat abans i ja hem comentat tots els pares i mares tenen alguna actuació davant dels bons resultats dels seus fills i filles.

Pregunta 15

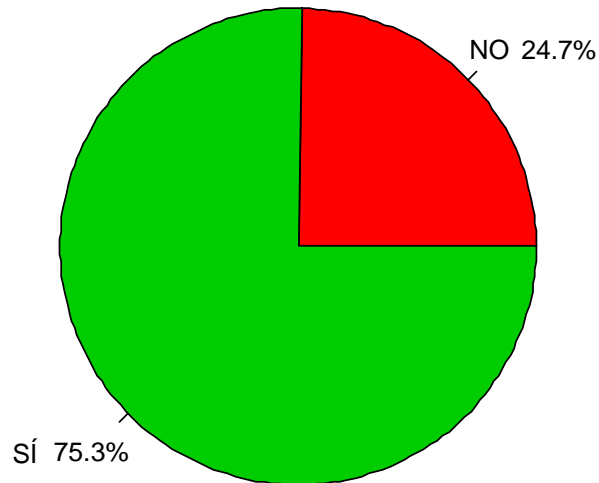
¿Cómo reaccionan ante la información de que el aprovechamiento escolar de su hijo-a es bajo?

15.1. Le castigo

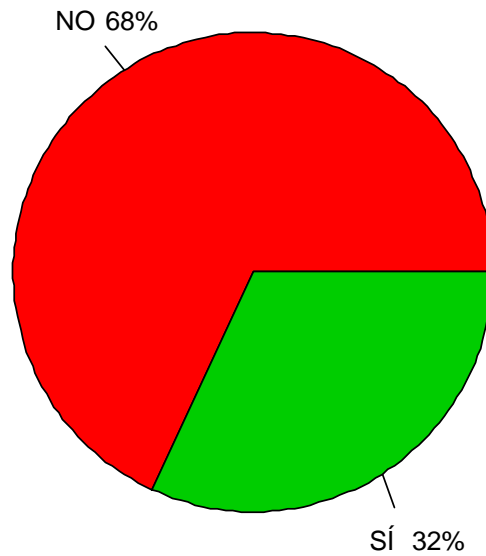
Solament un percentatge del 7.2% castiga els seus fills davant els mals resultants. Ja s'han fet exhaustivament els comentaris al respecte. No més apuntar que el càstig pel càstig, sense cap altre tipus de mesura no ajudarà als nens i nenes a millorar els resultats escolars.

15.2. Le riño**Le riño %**

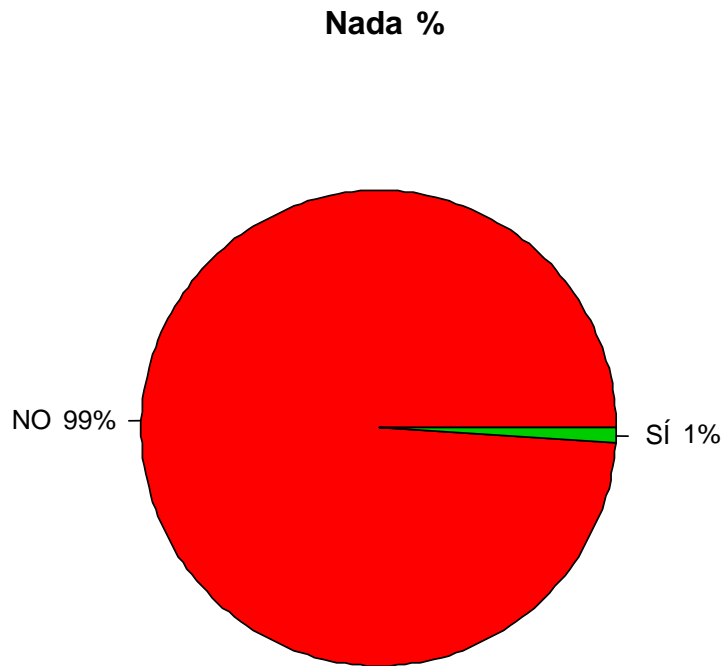
En un 23% les respostes han estat que renyen als seus fills i filles si els resultats no són el que esperaven els pares. Com acabem de dir anteriorment, si els renyen però no s'hi posa cap altre remei no aconseguirem res. Més aviat podem provocar l'efecte contrari, que el nen se sentí dolgut en el seu interior i es negui a treballar i a esforçar-se més.

15.3. Le aconsejo y le animo para que se supere**Le aconsejo y animo %**

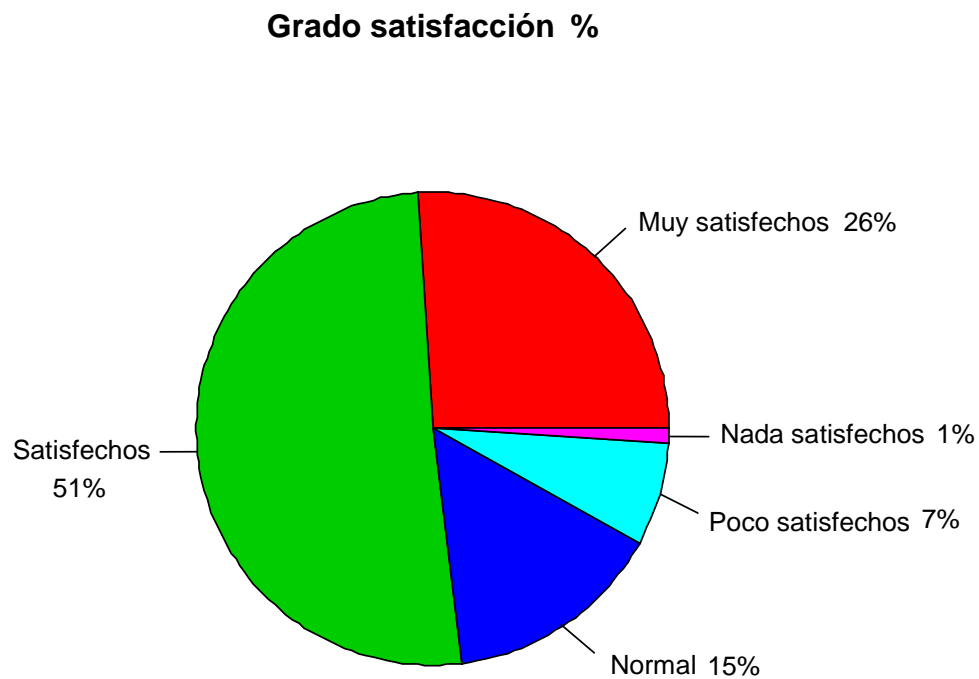
El 75% dels pares enquestats, tot i que les notes no siguin tan bones com ells esperaven, tot i que els resultats han estat negatius davant les expectatives que tenien en els seus fills, contesten que l'aconsellen i l'animen. Aquesta penso que és l'actitud per part dels pares per tal que el nen millori en el seu rendiment escolar. Els nens i nenes en aquestes edats preadolescents són molt vulnerables i necessiten de molt recolzament i suport.

15.4. Estudio con él-ella**Estudio con el-ella %**

Un 32% dels pares, contesta que estudien amb ells. Nosaltres creiem que per a aconseguir uns millors resultats, els pares s'haurien d'implicar més i si el fill o filla necessita en aquell moment un cop de mà, és bo que els pares estudien amb ells i els facin costat.

15.5. Nada

A pràcticament ningú deixa indiferent els mals resultats dels seus fills o filles. Com podem comprovar només en un 1% de les famílies enquestades, veiem una passivitat que als fills no els ajuda en res. Els pares no poden deixar passar l'oportunitat d'estar al costat dels fills quan aquests ho necessiten, en aquest cas en el que fa referència a les tasques escolars.

Pregunta 16**¿Cuáles son sus sentimientos ante el actual rendimiento escolar de su hijo-a?**

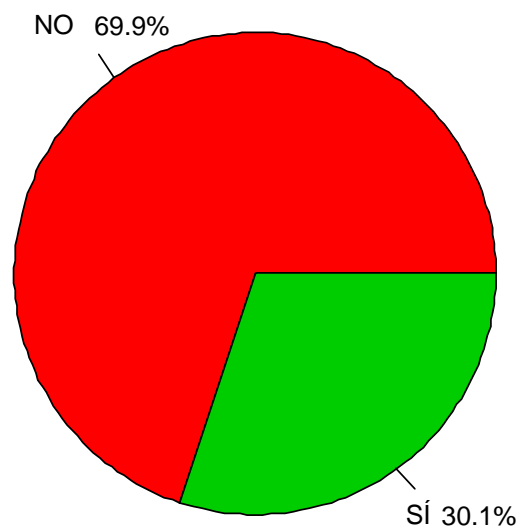
Davant el rendiment escolar dels fills, els pares estan força satisfets. Si sumen els percentatges de *Muy satisfechos* i el de *Satisfechos* ens dóna un 78%. La qual cosa ens indica que els nens els donen força satisfaccions en quan a les notes es refereix.

Pregunta 17

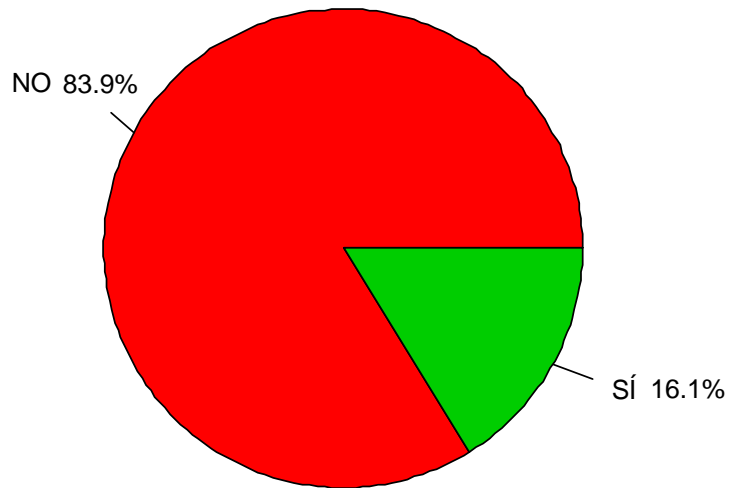
Si piensan que rinde por debajo de sus posibilidades, ¿a qué creen que puede deberse?

17.1. A la falta de motivación

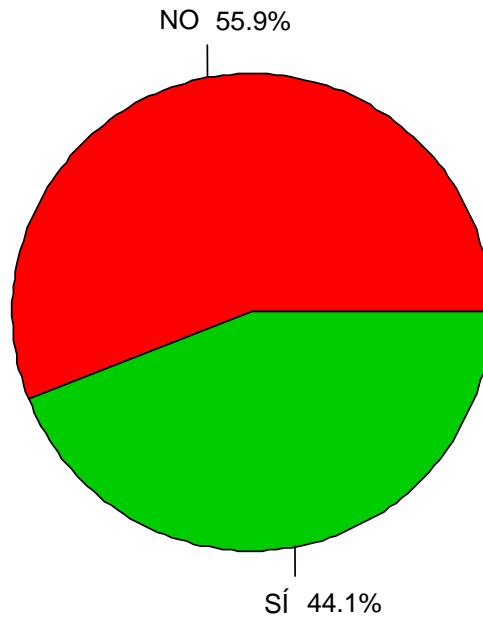
Falta motivación %



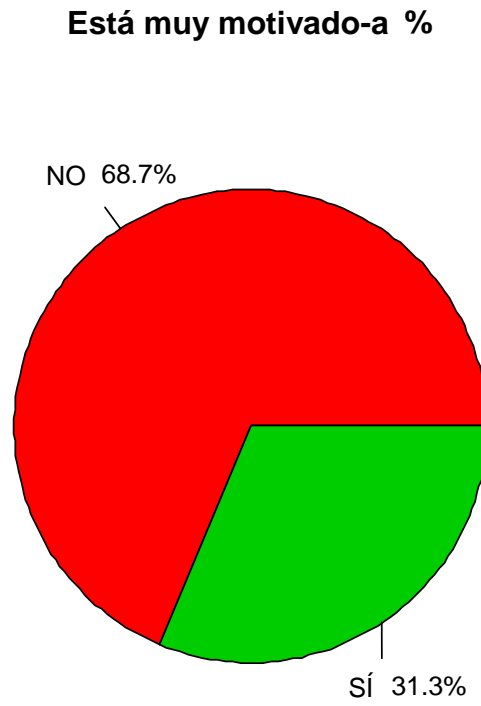
En aquesta gràfica ens adonem que els pares senten que la motivació és important per al rendiment escolar dels seus fills i filles. En un gairebé 70% pensen que si rendeix per sota de les seves possibilitats no és per la falta de motivació; no més ho creu un 30.1% dels pares enquestats.

17.2. A la falta de autoestima**Falta autoestima %**

Solament un 16% dels pares enquestats pensen que si no rendeixen els seus fills i filles és degut a la baixa autoestima. En un percentatge del gairebé 84% pensen que no és la falta d'autoestima el que fa que rendixin per sota de les seves possibilitats.

17.3. A la falta de trabajo personal**Falta trabajo personal %**

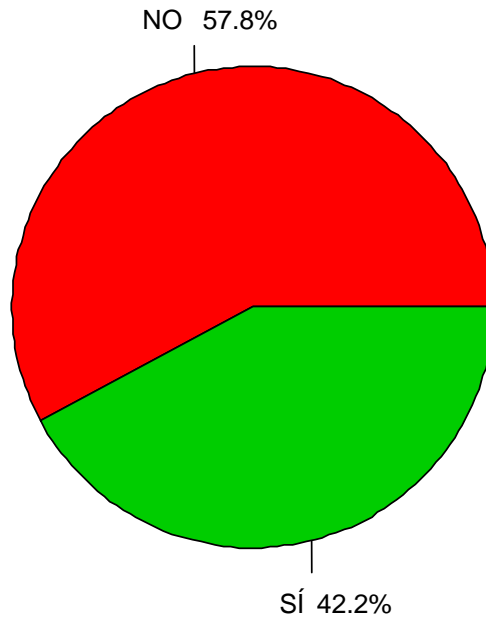
Un 44% dels pares enquestats creu que la falta de treball personal influeix en el baix rendiment dels seus fills. Ja s'ha comentat que per a que hi hagi bon resultats acadèmics el treball personal i diari és imprescindible per tal que els alumnes puguin assolir l'èxit acadèmic. L'escola, els mestres ajuden a assolir els objectius, però és la tasca de cadascú la que fa que aconseguim allò que ens proposem.

Pregunta 18**Si piensan que rinde al máximo, ¿a qué creen que puede deberse?****18.1. Está muy motivado-a**

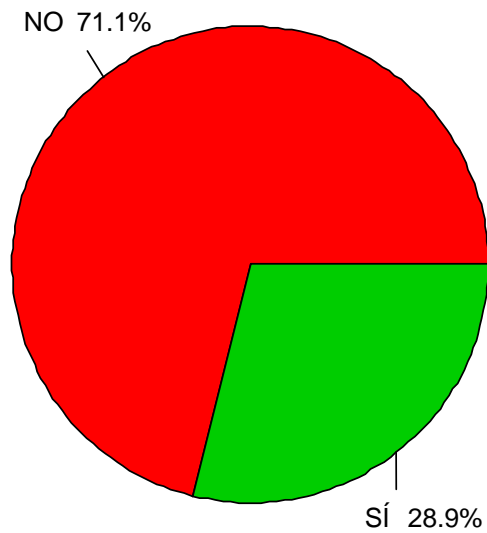
Els pares no creuen que si rendeix al màxim sigui degut a la motivació. Només el 31.3% dels pares creu que sí.

18.2. Sabe que puede y lo hace

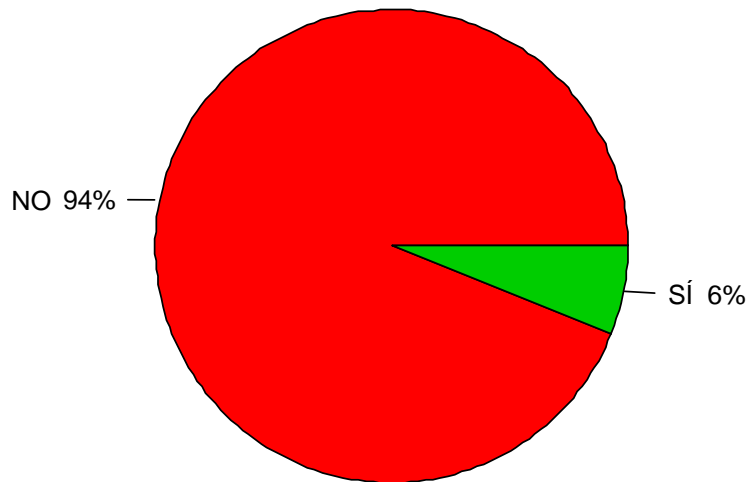
Sabe que puede y lo hace %



El 42.2% diuen que els seus fills i filles rendeixen al màxim perquè són nens i nenes que saben que poden fer-ho i ho fan.

18.3. Es muy trabajador-a**Es muy trabajador-a %**

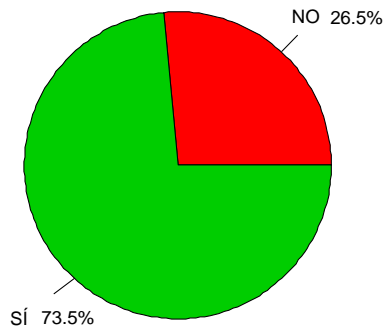
El 28.9% dels pares pensen que els seus fills són molt treballadors. En un percentatge del 71.1%, no creuen els pares que els seus fills siguin treballadors.

18.4. No le gusta quedar mal delante de sus compañeros-as**No le gusta quedar mal %**

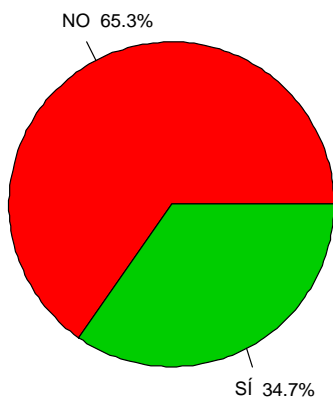
Els percentatges que trobem aquí són molt significatius; el 94% dels pares enquestats, creu que els seus fills o filles no els agrada quedar malament davant dels seus companys. Els resultats, d'altra banda serien els previstos ja que als nois i noies els fa molta vergonya quedar malament i fer el ridícul davant dels altres.

18.5. Es muy responsable en sus obligaciones

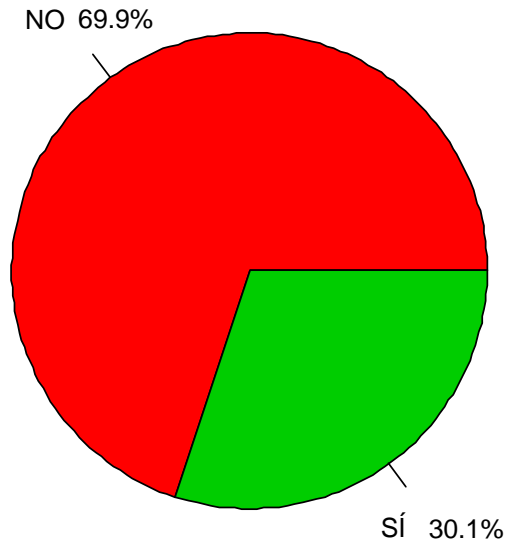
Pineda: Responsable obligaciones %



Xaloc: Responsable obligaciones %



En aquestes dues gràfiques veiem diferències importants. Mentre que els pares de les nenes consideren que les seves filles són molt responsables davant les obligacions en un 73.5%, els pares dels nens només ho veuen de la mateixa manera un 34.7%. Freqüentment es considera més responsable a la noia que al noi davant les tasques i així efectivament ho han reflectit els pares.

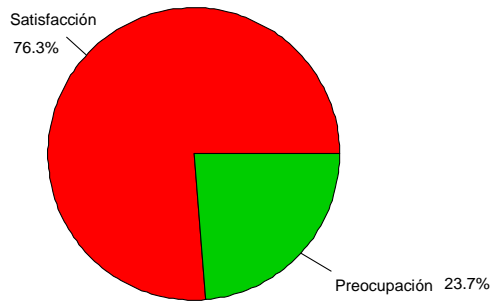
18.6. No le gusta defraudar a los padres o profesores**No le gusta defraudar padres o profesores %**

Gairebé el 70% dels pares enquestats reconeixen que als seus fills i filles no els agrada decebre als pares i professors. Estem en uns paràmetres que diríem que són els normals, ja que al nen i a la nena li importen molt les persones que creu que a ell també importa; per això no li agrada desil·lusionar-los.

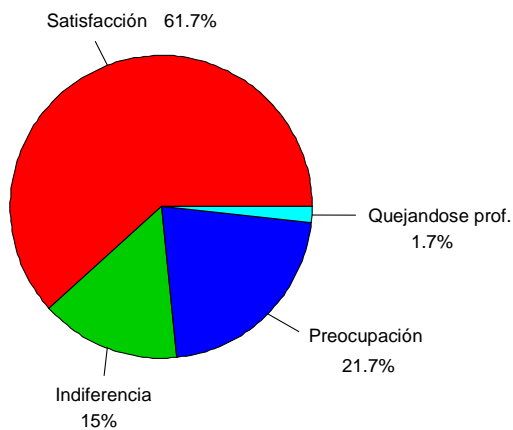
Pregunta 19

¿Cómo reaccionó su hijo-a ante los resultados académicos del curso anterior?

Pineda: Reacción resultados académicos %



Xaloc: Reacción resultados académicos %



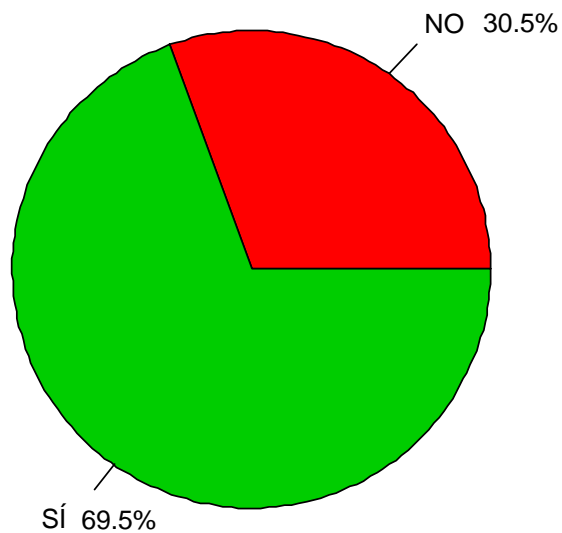
Podem comprovar que els pares dels nens i de les nenes contesten diferent. I és que els nois i noies són diferents. Davant la lectura dels resultats sembla ser que tot i que el grau de preocupació és semblant, la indiferència davant els resultats acadèmics és més pròpia del noi, com si amb aquesta indiferència volgués demostrar que per ell els resultats acadèmics no li importen.

Pregunta 20

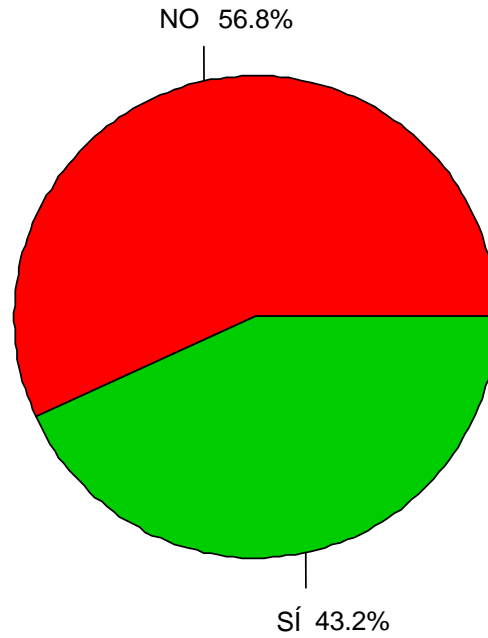
Los éxitos escolares de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben?

20.1. Estudio y dedicación en casa

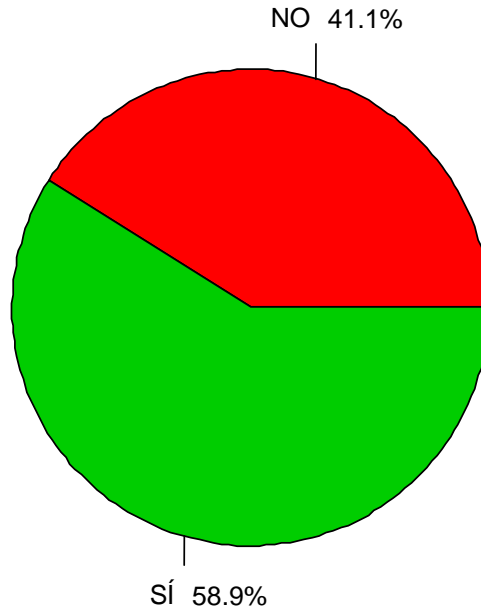
Estudio y dedicación en casa %



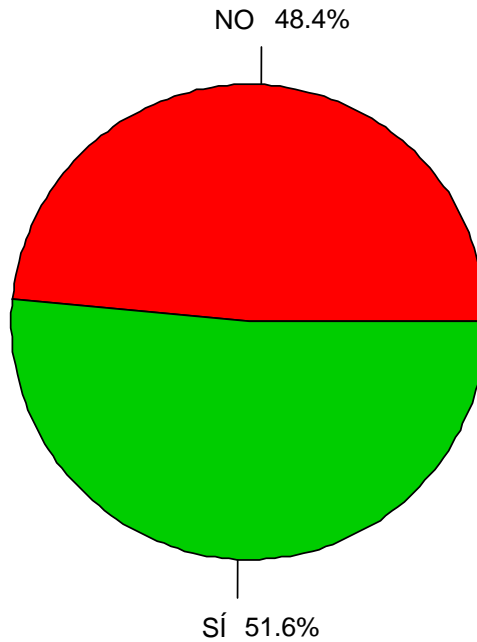
El 69.5% dels pares enquestats afirmen que els èxits escolars dels seus fills i filles es deuen a l'estudi i dedicació que realitzen a casa.

20.2. Aprovecha mucho el tiempo de estudio en clase**Aprovecha estudio en clase %**

El percentatge de pares que creu que els seus fills i filles no aprofiten prou el temps d'estudi a la classe, és del 56.8%. Un 43.2% creu que els seus fills i filles aprofiten el temps d'estudi a la classe.

20.3. Los-as profesores-as le estimulan y le motivan**Profesores-as estimulan y motivan %**

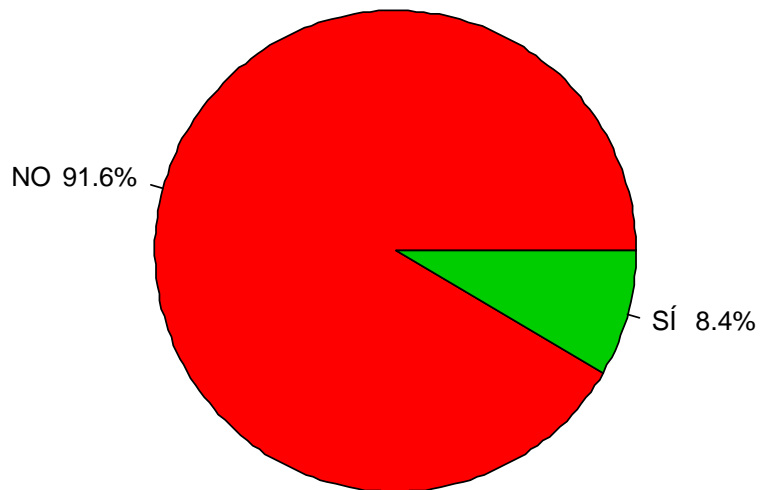
El 58.9% dels pares consideren que els professors i professores dels seus fills i filles els estimulen i motiven. En un percentatge bastant elevat veiem com en un 41.1% consideren que els professors i professores no els estimulen ni motiven.

20.4. Los padres le prestamos toda la atención que necesita**Padres prestan atención %**

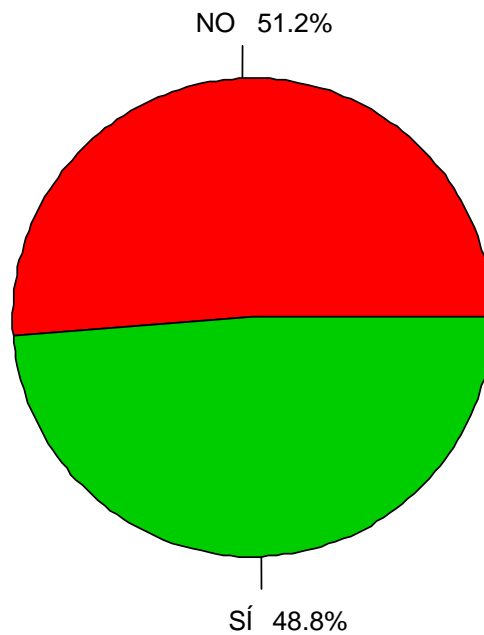
Vist d'una manera global gairebé el 50% dels pares són de l'opinió que donen als seus fills i filles tota l'atenció que necessiten. És una mica alarmant que gairebé l'altre 50% no dóna als seus fills i filles tota l'atenció necessària per a que aquests puguin assolir amb èxit les tasques escolars. En reiterades ocasions, ja hem comentat que és important que els pares puguin donar tota l'atenció necessària als seus fills per tal que aquests estiguin preparats per a l'obtenció de l'èxit desitjat.

20.5. Las buenas compañías

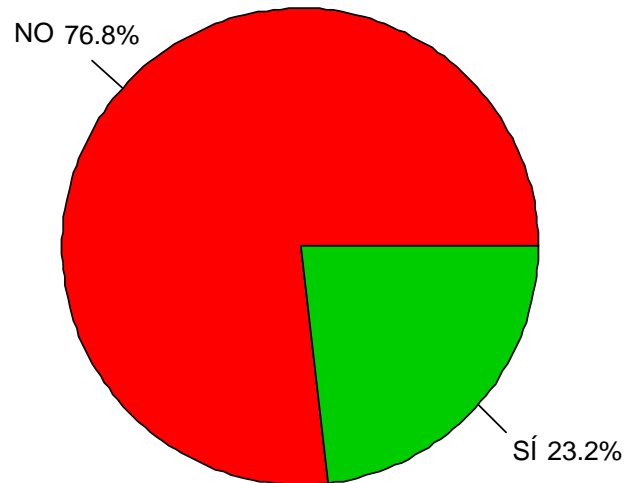
Buenas compañías %



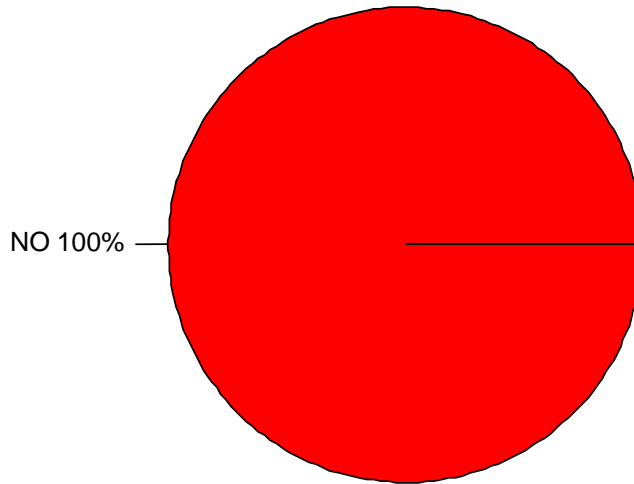
El percentatge de pares enquestats que contesten que els èxits escolars no es deuen a les bones companyies dels seus fills és un 91.6%. Només un 8.4% creu que l'èxit escolar es deu a les bones companyies que tenen els seus fills.

Pregunta 21**Los suspensos de su hijo-a, ¿a qué creen que se deben?****21.1. A la falta de estudio y dedicación en casa****Falta estudio y dedicación en casa %**

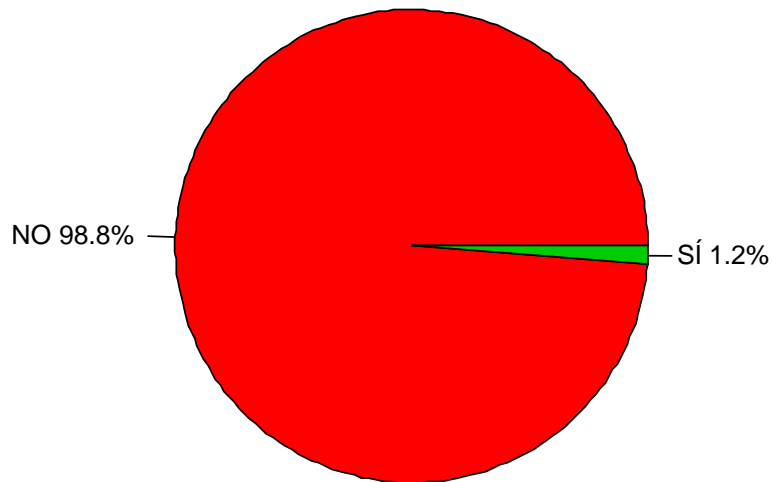
A la qüestió relacionada amb els suspensos dels fills i filles un 51.2% no creuen que es degui a la falta d'estudi i dedicació a casa, però en un percentatge molt semblant el 48.8% sí creuen que es deu a la falta d'estudi i dedicació a casa.

21.2. No aprovecha el tiempo en clase**No aprovecha estudio en clase %**

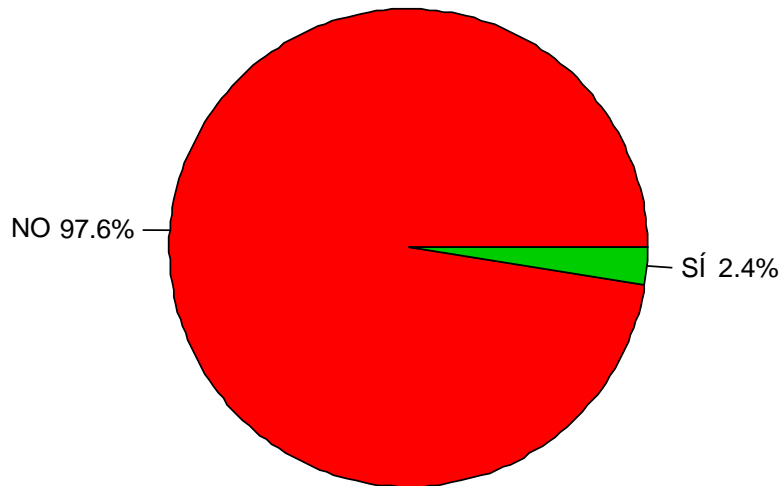
En un percentatge del 76.8%, els pares creuen que els seus fills i filles no aprofiten prou el temps a classe i és per aquest motiu que suspenen.

21.3. Los-as profesores-as no se preocupan de él-ella**Profesores-as no se preocupan de él-ella %**

Tant per part dels pares dels nens com dels pares de les nenes, la resposta ha estat unànime. No creuen en un 100% que els professors i professores no es preocupin dels seus fills i filles.

21. 4. Los padres no le dedicamos suficiente tiempo**Padres no dedican tiempo %**

Els suspensos dels fills i filles no creuen que es donin en un gairebé 100%, exactament el 98.8%, que siguin deguts a que els pares no els hi dediquin suficient temps. Sí que hi ha un percentatge encara que sigui molt petit 1.2% que creuen que no els dediquen suficient temps als fills i per això suspenen els fills.

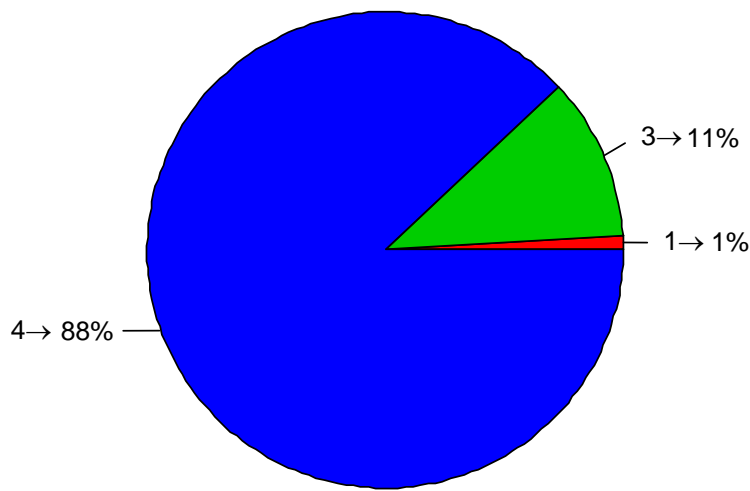
21.5. Las malas amistades**Malas amistades %**

Només un 2.4% dels pares pensa que els suspensos dels seus fills i filles es deuen a les males amistats. És de destacar aquesta dada ja que podem veure que els pares tant dels nens com de les nenes confien plenament amb els amics i amigues dels seus fills i no els fan responsables de la mala praxis dels seus fills.

Pregunta 22

En una escala de 1 (poco) a 4 (mucho), valoren la importancia de los siguientes aspectos:

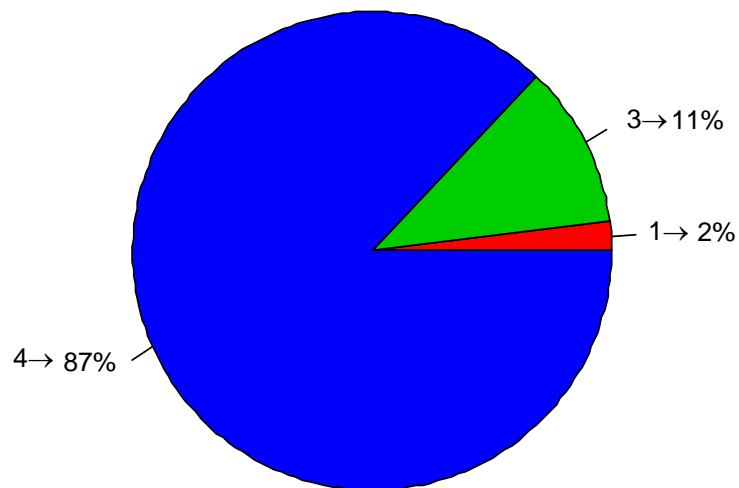
22.1. ¿Es importante el rendimiento escolar de su hijo-a para un futuro próximo?

Importancia rendimiento escolar en el futuro %

El 88% dels pares pensa que el rendiment escolar és important per al futur. Valoren molt positivament la importància que té la feina que es realitza avui per a construir un bon futur per demà. Només un 1% no considera important el rendiment escolar actual per al futur dels fills.

22.2. ¿Consideran que la familia es un factor importante para lograr un buen rendimiento escolar?

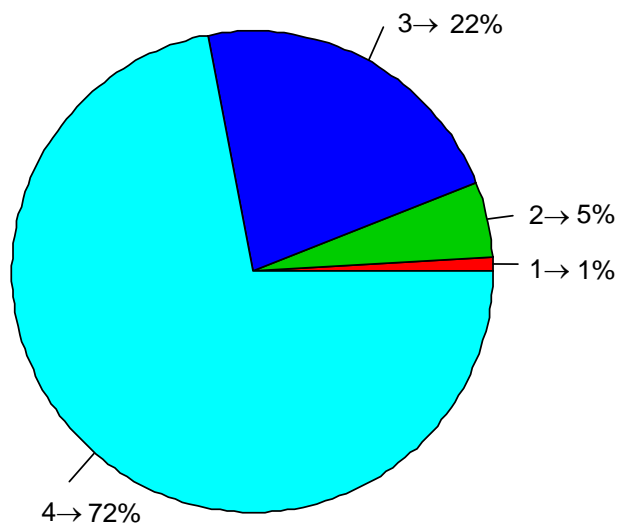
Familia factor importante en el rendimiento escolar %



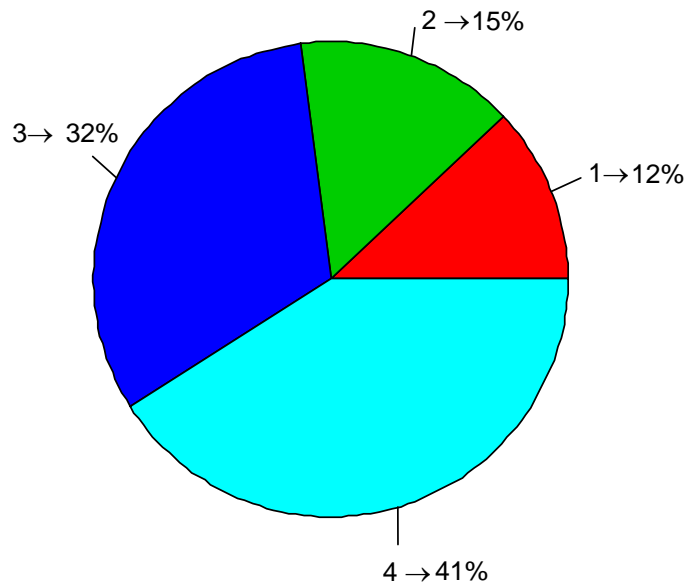
Consideren en un 87% que la família és important en el rendiment escolar dels fills i filles. Valoren la família com a un factor positiu a tenir en compte per a un millor rendiment dels nens.

22.3. ¿Consideran necesaria la orientación de los padres para educar mejor a los hijos y mejorar el rendimiento en la escuela?

Necesaria la orientación de los padres %



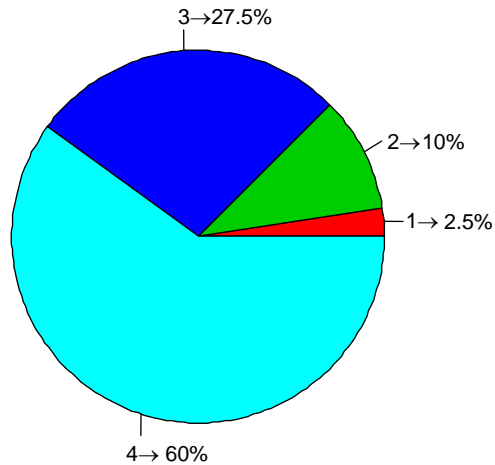
El 72% contesta que és important l'orientació dels pares per a educar millor els fills. És important aquest percentatge tan elevat ja que podem comprovar que són famílies que es preocupen per la seva formació, formació que després revertirà en l'educació dels seus propis fills.

22.4. ¿Conocen todas las actividades que realiza la escuela para los padres?**Conocer actividades de la escuela para los padres %**

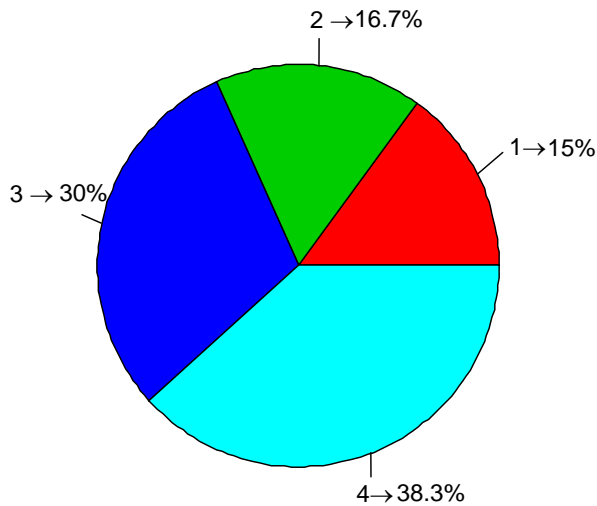
En aquesta resposta com en les altres qüestions de la pregunta 22, havien de valorar d'1 a 4, si coneixien totes les activitats que realitzava l'escola per als pares. Només un 12% diu no conèixer les activitats que realitza l'escola per als pares; de tota manera pot resultar sorprenent ja que la informació arriba a tots els pares per igual, sobta que hi hagi pares que digui no conèixer les activitats que realitza l'escola per als pares.

22.5. ¿Colaboran en los diferentes acontecimientos que se realizan en la escuela (festivales, puertas abiertas,...)

Pineda: Colaborar acontecimientos escuela %



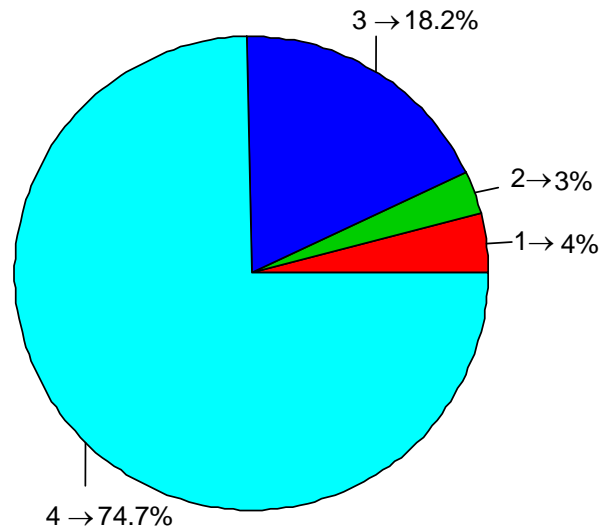
Xaloc: Colaborar acontecimientos escuela %



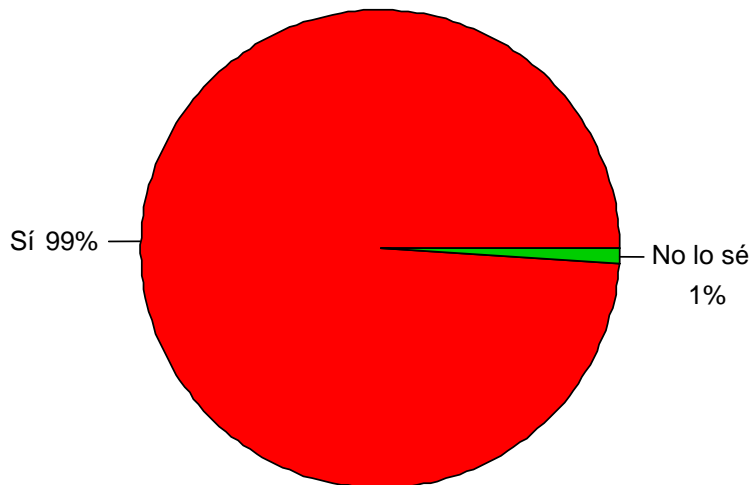
En aquesta qüestió podem veure com els pares i mares de Pineda col·laboren en un percentatge més elevat en els diferents esdeveniments que realitza l'escola (festivals, portes obertes,...). A Pineda només un 2.5% no col·labora en aquests esdeveniments, a diferencia de Xaloc que no ho fa en un 15%.

22.6. En cuanto a la educación de su hijo-a, ¿están ambos de acuerdo, padre y madre, en lo que hay que hacer?

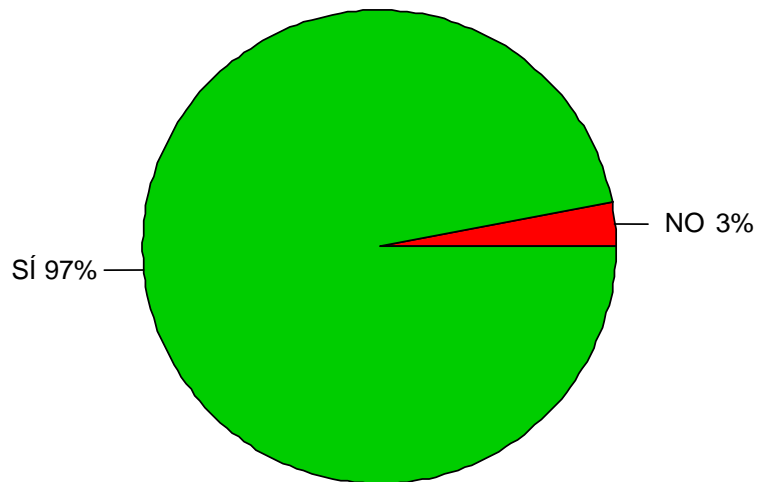
¿Están de acuerdo padre y madre? %



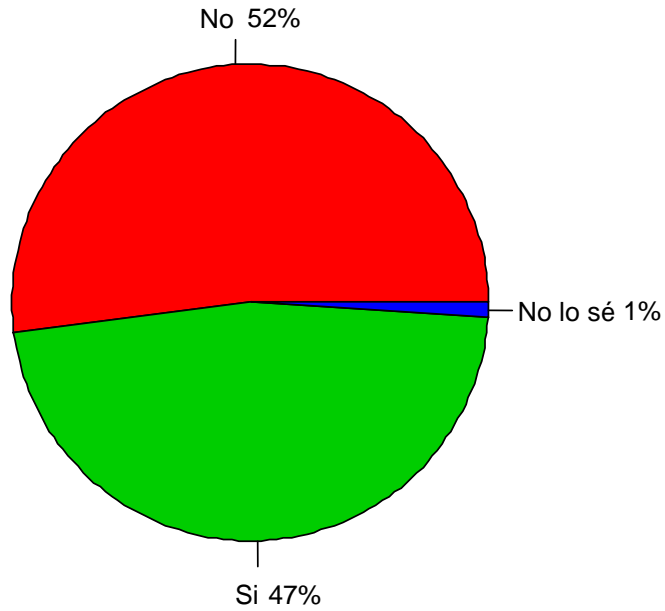
En un percentatge del 74.7% els pares i mares estan d'acord en el que a l'educació dels seus fills es refereix. Només en un 4% veiem que responen que no es posen d'acord en allò que fa referència a l'educació dels seus fills.

Pregunta 23**Conteste Si o No a las siguientes cuestiones:****23.1. ¿Su hijo-a tiene amigos-as?****¿Su hijo-a tiene amigos-as? %**

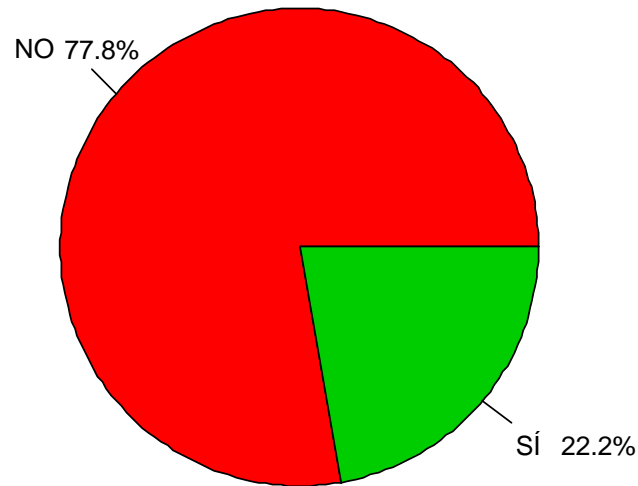
En un percentatge del gairebé 100% els pares contesten que saben que els seus fills i filles tenen amics o amigues. És important aquesta dada ja que és bo que els pares sàpiguen que els seus fills i filles es relacionen amb altres persones que no són estrictament de l'àmbit familiar. Es bo per al creixement personal dels nois i nois que aquests tinguin amic i amigues i que els pares ho sàpiguen.

23.2. ¿Conoce a los-as amigos-as de su hijo-a?**¿Conoce a los amigos-as de su hijo-a? %**

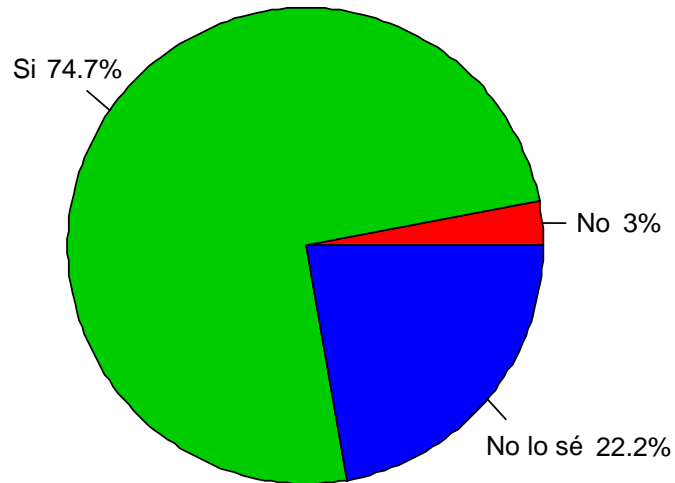
Un 97% del pares contesta que coneix als amics i amigues dels seus fills i filles. Només un 3% contesten que no els coneixen. És bo i important que els pares coneguin personalment amb qui es relacionen els seus fills i filles. Qualsevol situació que alerti als pares en relació als fills, sempre serà més fàcil de controlar-la si es coneixen les amistats i amb qui es relacionen els seus fills.

23.3. ¿Se ve con los-as amigos-as todos los días?**¿Se ve con los amigos-as todos los días? %**

Només en un percentatge de l'1% els pares no saben si els seus fills i filles es veuen amb els seus amics tots els dies. La resta del pares en un 99% sap el que fan els seus fills i filles en el dia a dia.

23.4. ¿Se ve con los-as amigos-as sólo el fin de semana?**¿Se ve con los amigos-as sólo el fin de semana? %**

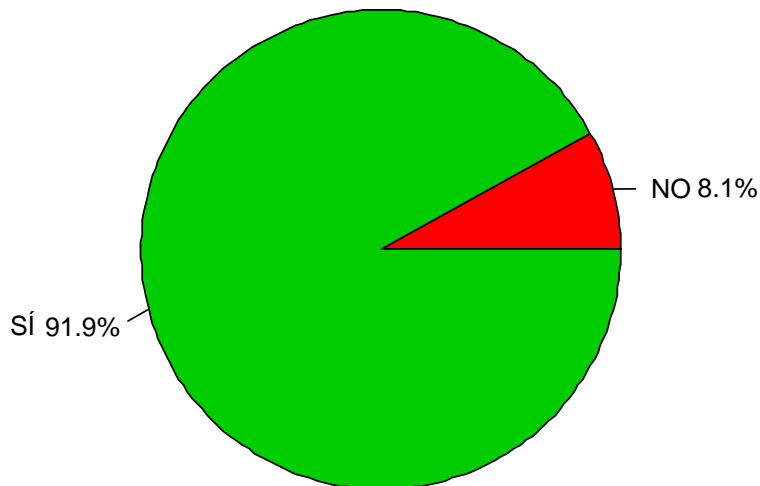
Un 77.8% dels pares contesta que no només es veuen el cap de setmana. Un 22.2% dels pares contesten que els seus fills i filles surten amb els amics i amigues els caps de setmana.

23.5. ¿Cree que los-as amigos-as ejercen una influencia positiva en su hijo-a?**Influencia positiva de los amigos %**

El percentatge de pares que creu que els amics o amigues exerceixen una influència positiva en els seus fills i filles és del 74.7%. És important com hem vist al llarg de la tesi la importància que tenen els amics i amigues en aquestes edats. És bo que per a una bona formació de la personalitat dels nois i noies les persones de la seva edat amb la que es relacionen sigui positiva i que els ajudi de manera real i autèntica a ser persones.

23.6. ¿Los fines de semana, ustedes los padres, realizan actividades conjuntas con su hijo-a?

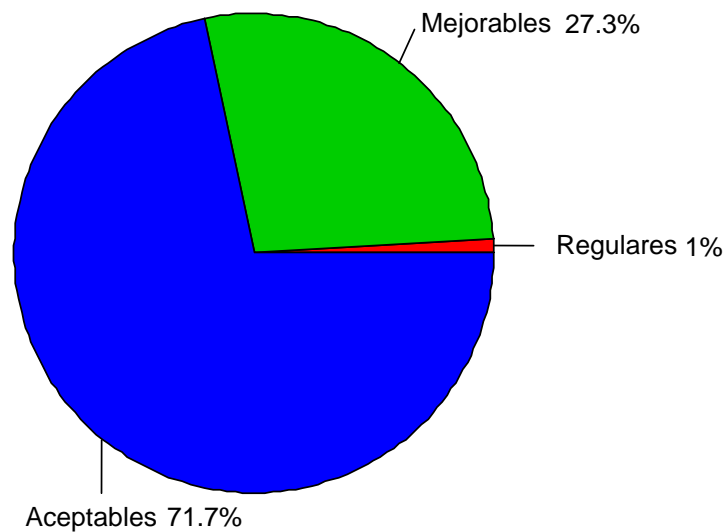
Actividades conjuntas padres/hijos los fines de semana%



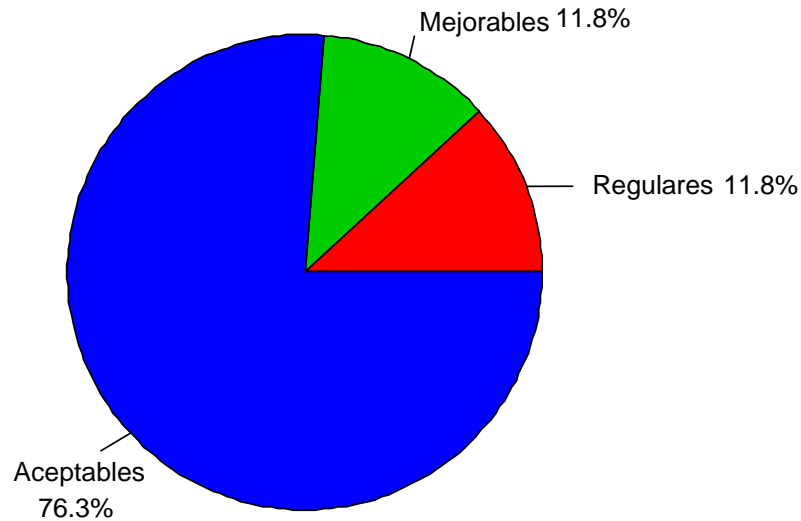
Un percentatge molt elevat, un 91.9% dels pares contesta que durant els caps de setmana realitzen activitats conjuntes amb els seus fills i filles. Aquesta dada és important ja que considerem fonamental que els pares comparteixin amb els fills el temps i les hores d'esbarjo.

Pregunta 24

Valore las siguientes cuestiones:

24.1. Los servicios educativos que proporciona el colegio los considera**Servicios educations proporcionados por el colegio %**

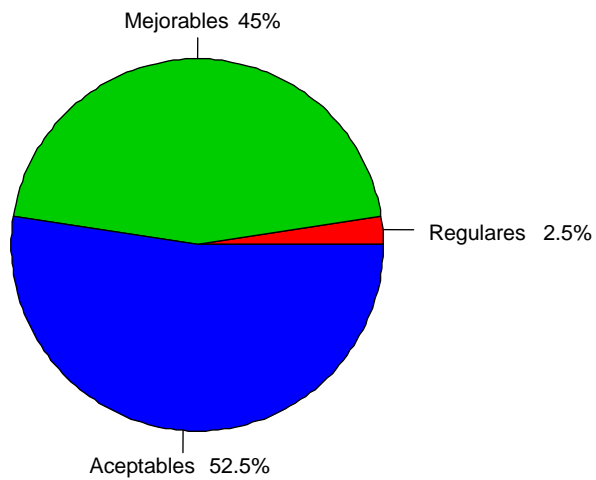
Els serveis educatius que proporciona l'escola, els pares els consideren acceptables en un 71.7%. aquests serveis educatius en un 27.3% consideren que podrien millorar. Els pares demanen el millor per als seus fills i filles amb la qual cosa podem entendre que sigui exigents amb tot allò que proporciona l'escola.

24.2. Las actividades para padres que realiza el colegio los considera**Activades para padres organizadas por el colegio %**

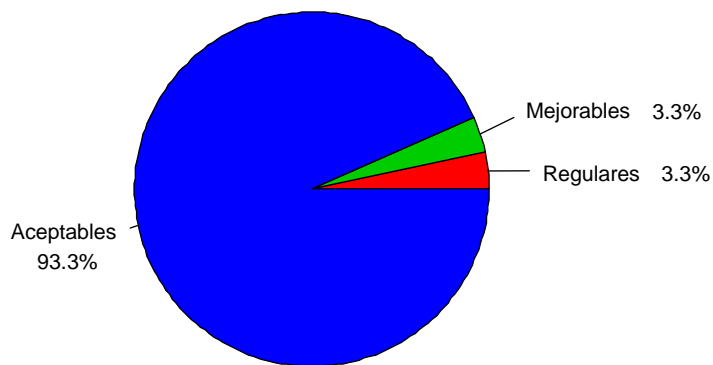
Les activitats que organitza l'escola per als pares en un 76.3% contesten que les consideren *Aceptables*. En un 11.8% consideren *Mejorables*. La resta de respostes es situa en què són *Regulares*. Davant d'aquestes respostes podem assenyalar que els pares estan força satisfets amb les ofertes que proporciona l'escola. No hi ha hagut cap resposta que considerés les activitats per a pares *Inacceptables*.

24.3. Las instalaciones que tiene el colegio las considera

Pineda: Instalaciones que tiene el colegio %



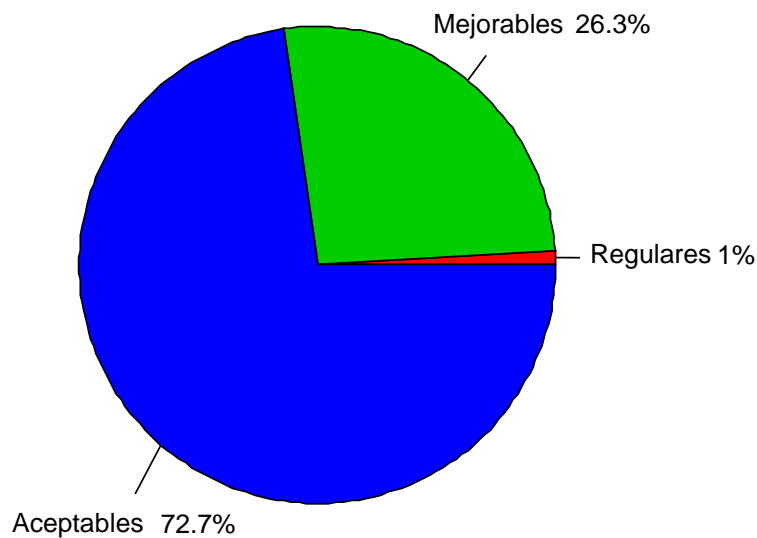
Xaloc: Instalaciones que tiene el colegio %



En relació a les instal·lacions que té l'escola, veiem una diferencia substancial entre les dues escoles ja que, mentre que a Pineda les consideren *Acceptables* en un 52.5% dels casos a Xaloc les consideren *Acceptables* en el 93.3%. Cap família ha contestat que les instal·lacions que té l'escola siguin *Inacceptables*.

24.4. Las actividades de formación que proporciona el colegio a su hijo-a las considera

Actividades formación proporcionadas por el colegio %



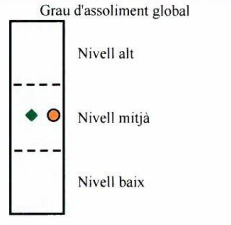
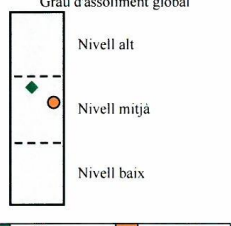
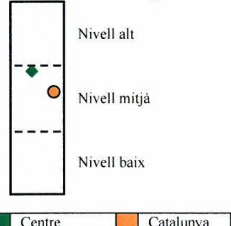
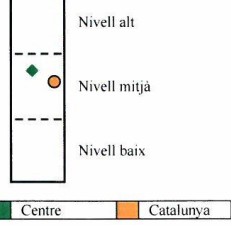
Cap de les famílies enquestades considera que les activitats de formació que proporciona l'escola als seus fills i filles les considera *Inacceptables*. La majoria de les respostes es situa en un percentatge del 72.7% que les considera *Acceptables*. També veiem que un percentatge del 26.3%, considera que podrien ser *Mejorables*. Aquestes respostes demostren l'interès que tenen els pares en què les activitats de formació que proporciona l'escola per als seus fills i filles, siguin del més alt nivell per tal de poder garantir una bona formació.

ANNEX 8

En aquest últim Annex, veiem el resum, que facilita la Generalitat de Catalunya, dels resultats de les Competències Bàsiques dels alumnes de 6è de Primària de l'escola Xaloc i de les alumnes de 6è de Primària de l'escola Pineda.

Centre: Xaloc

Servei Territorial: Barcelona Comarques

COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LENGUA CATALANA	
<p>En competència lingüística de llengua catalana s'avalua:</p> <p>Comprensió lectora- La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, comprendre'l globalment, localitzar i extreure informació concreta, reorganitzar la informació i deduir informacions que no són explícites.</p> <p>Expressió escrita- L'habilitat discursiva (exposició ordenada de les idees, amb coherència i cohesió, i ús d'un registre adequat a la situació comunicativa), la lingüística (coneixement de lèxic, d'ortografia i d'unes estructures bàsiques morfosintàctiques) i els aspectes formals (presentació i grafia).</p>	<p>Grau d'assoliment global</p>  <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LENGUA CASTELLANA	
<p>En competència lingüística de llengua castellana s'avalua:</p> <p>Comprensió lectora- La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, comprendre'l globalment, localitzar i extreure informació concreta, reorganitzar la informació i deduir informacions que no són explícites.</p> <p>Expressió escrita- L'habilitat discursiva (exposició ordenada de les idees, amb coherència i cohesió, i ús d'un registre adequat a la situació comunicativa), la lingüística (coneixement de lèxic, d'ortografia i d'unes estructures bàsiques morfosintàctiques) i els aspectes formals (presentació i grafia).</p>	<p>Grau d'assoliment global</p>  <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LENGUA ESTRANGERA	
<p>En competència lingüística de llengua estrangera (anglès o francès) s'avalua:</p> <p>Comprensió oral- La capacitat per identificar la idea principal, localitzar i extreure informació concreta i deduir i extreure informacions que no són explícites en un text oral.</p> <p>Comprensió lectora- La capacitat per identificar la idea principal, localitzar i extreure informació concreta i deduir i extreure informacions que no són explícites en un text escrit.</p>	<p>Grau d'assoliment global</p>  <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	
<p>En competència matemàtica s'avalua:</p> <p>Numeració i càlcul- Ús de tècniques bàsiques per operar amb nombres, lectura i comprensió de l'enunciat d'un problema directe, càlcul immediat, resolució d'operacions no directes amb nombres decimals i aproximacions de resultats d'operacions de sumes i restes.</p> <p>Espai, forma i mesura- Lectura i càlcul de mesures de longitud i superfícies, comprensió de magnituds mesurables i conversions, reconeixement de les representacions de figures elementals en tres dimensions, realització d'estimacions de mesures de longitud, pes i capacitat i ubicació de distàncies recorregudes per persones en moviment.</p> <p>Relacions i canvi- Inducció sobre la regularitat en una sèrie de nombres i/o figures, respostes a problemes quotidians i processos de resolució de problemes.</p>	<p>Grau d'assoliment global</p>  <p>Centre Catalunya</p>

COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CATALANA	
<p>En competència lingüística de llengua catalana s'avalua:</p> <p>Comprensió lectora: La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, comprendre'l globalment, localitzar i extreure informació concreta, reorganitzar la informació i deduir informacions que no són explícites.</p> <p>Expressió escrita: L'habilitat discursiva (exposició ordenada de les idees, amb coherència i cohesió, i us d'un registre adequat a la situació comunicativa), la lingüística (coneixement de lèxic, d'ortografia i d'unes estructures bàsiques morfosintàctiques) i els aspectes formals (presentació i grafia).</p>	<p>Quin d'avaluació global</p> <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CASTELLANA	
<p>En competència lingüística de llengua castellana s'avalua:</p> <p>Comprensió lectora: La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, comprendre'l globalment, localitzar i extreure informació concreta, reorganitzar la informació i deduir informacions que no són explícites.</p> <p>Expressió escrita: L'habilitat discursiva (exposició ordenada de les idees, amb coherència i cohesió, i us d'un registre adequat a la situació comunicativa), la lingüística (coneixement de lèxic, d'ortografia i d'unes estructures bàsiques morfosintàctiques) i els aspectes formals (presentació i grafia).</p>	<p>Quin d'avaluació global</p> <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA ESTRANGERA	
<p>En competència lingüística de llengua estrangera (anglès o francès) s'avalua:</p> <p>Comprensió oral: La capacitat per identificar la idea principal, localitzar i extreure informació concreta i deduir i extreure informacions que no són explícites en un text oral.</p> <p>Comprensió lectora: La capacitat per identificar la idea principal, localitzar i extreure informació concreta i deduir i extreure informacions que no són explícites en un text escrit.</p>	<p>Quin d'avaluació global</p> <p>Centre Catalunya</p>
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	
<p>En competència matemàtica s'avalua:</p> <p>Numeració i càlcul: Us de tècniques bàsiques per operar amb nombres, lectura i comprensió de l'enunciat d'un problema directe, càlcul immediat, resolució d'operacions no directes amb nombres decimals i aproximacions de resultats d'operacions de sumes i restes.</p> <p>Espai, forma i mesura: Lectura i càlcul de mesures de longitud i superfícies, comprensió de magnituds mesurables i conversions, reconeixement de les representacions de figures elementals en tres dimensions, realització d'estimacions de mesures de longitud, pes i capacitat i ubicació de distàncies recorregudes per persones en moviment.</p> <p>Relacions i canvi: Induïció sobre la regularitat en una sèrie de nombres i/o figures, respostes a problemes quotidians i processos de resolució de problemes.</p>	<p>Quin d'avaluació global</p> <p>Centre Catalunya</p>