

FAMÍLIA I EDUCACIÓ A CATALUNYA

Rafael Torrubia i Eduardo Doval (coordinadors)

Albert Bonillo

Beatriz Molinuevo

Yolanda Pardo

Carmen Pérez

La col·lecció Publicacions Digitals de la Fundació Jaume Bofill inclou investigacions que han estat encarregades i que es consideren d'especial rellevàcia social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: març de 2009

© dels textos: Albert Bonillo, Eduardo Doval,
Beatriz Molinuevo, Yolanda Pardo, Carmen Pérez
i Rafael Torrubia

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2009
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Disseny de la col·lecció: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives
ISBN: 784-84-85557-78-3

Índex

Introducció	9
Objectius de l'estudi	12
Estructura de l'informe	13
Bibliografia	15
1. Metodologia de l'estudi	18
<i>Eduardo Doval i Albert Bonillo</i>	
Etapas de l'estudi	18
Disseny de la mostra	18
Treball de camp	20
Error mostral	23
Els qüestionaris	23
Els qüestionaris estandaritzats	25
Creació d'indicadors	26
Característiques de la mostra	30
Bibliografia	33
2. Gestió de dades i controls de qualitat	35
<i>Albert Bonillo i Eduardo Doval</i>	
Introducció	35
Disseny dels formularis de recollida de dades	36
Procés de recollida de les dades	36
Qualitat del procés de captació de les escoles	36
Qualitat de la recollida de les dades i satisfacció de les famílies participants	38
Disseny de l'estructura de la base de dades	39
Gravació de les dades a la base de dades	39
Preparació de la matriu de dades per a l'anàlisi estadística	41
Bibliografia	43
3. Característiques sociodemogràfiques de la mostra de l'estudi	45
<i>Carmen Pérez</i>	
Introducció	45
Estructura familiar	45
Origen familiar	50
Llengua d'ús familiar	53
Nivell d'estudis familiar	56
Situació laboral familiar	57
Nivell d'ingressos familiars	63
Posicionament religiós familiar	64
Posicionament polític familiar	69
Conclusions	71
Bibliografia	73

4. Família i escola	74
Rafael Torrubia	
Introducció	74
El procés d'escolarització	76
L'edat d'escolarització	77
L'edat d'escolarització en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars	79
Edat d'escolarització i nivell acadèmic en el moment de l'estudi	82
Raons per triar escola	83
Les raons per triar escola segons variables individuals, sociodemogràfiques i familiars ...	84
Conclusions	87
Variables sociodemogràfiques i familiars relacionades amb l'escolarització en centres públics i en centres concertats	89
Estatut socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar segons la titularitat dels centres	89
Centre d'escolarització segons variables individuals, sociodemogràfiques i familiars	90
Conclusions	92
La participació dels pares i les mares a l'escola	93
Membres de la unitat familiar que assumeixen les tasques d'interlocució i de participació en l'escola	93
Grau de participació en les diverses activitats que es convoquen des de l'escola o l'AMPA	98
Valoració que fan les famílies de la utilitat de les diverses reunions i activitats programades per l'escola / AMPA	102
Relació de la participació de pares i mares en l'escola / AMPA amb el nivell escolar en el moment de l'estudi	104
Conclusions	105
El repartiment de funcions entre família i escola	107
Conclusions	111
La satisfacció de les famílies amb l'escola	111
Conclusions	115
Conclusions generals	116
Bibliografia	119
5. El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius	122
Beatriz Molinuevo	
Introducció	122
Els equipaments electrònics de les llars	125
Tipus de recursos electrònics disponibles a la llar	125
Tipus de recursos electrònics per a ús majoritari del noi o la noia	127
Les diferències en els recursos electrònics disponibles	128
Segons el sexe	128
Segons el curs	128
Segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional	129
Segons la titularitat del centre educatiu	131
Segons l'hàbitat	131

Conclusions	131
L'ocupació del temps fora de l'horari lectiu dels nois i noies de primària.....	132
Activitats practicades fora de l'horari lectiu: tipus i temps.....	132
Participació en les activitats	132
Ús particular de les tecnologies de la informació i la comunicació	134
Temps que ocupen les activitats.....	136
Relació entre els temps que ocupen de les activitats	138
Valoracions dels pares i mares	139
Relació entre els temps de dedicació i les valoracions dels pares i mares	140
Normes i conflictes relacionats amb els recursos electrònics	141
Existència de normes: límits de temps i continguts	141
Relació entre l'existència de normes i els temps de dedicació	141
Existència de conflicte relacionat amb els recursos electrònics	142
Relació entre el grau de conflicte i els temps de dedicació	142
Relació entre l'existència de normes i el grau de conflicte	143
Conclusions	144
Les activitats extraescolars	146
Nombre d'activitats extraescolars practicades	146
Tipus d'activitats extraescolars practicades	147
Temps que ocupen les activitats extraescolars	148
Relació entre els temps que ocupen les activitats extraescolars	149
Organitzador principal de les activitats extraescolars.....	149
Conclusions	150
Les diferències en l'ocupació del temps fora de l'horari lectiu.....	152
Segons el sexe	152
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	152
Temps que ocupen les activitats	152
Les activitats extraescolars	153
Conclusions	154
Segons el curs	155
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	155
Temps que ocupen les activitats.....	156
Les activitats extraescolars	157
Conclusions	158
Segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional	159
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	159
Temps que ocupen les activitats.....	160
Valoracions dels pares i mares sobre els temps	161
Normes i conflictes relacionats amb els recursos electrònics	162
Les activitats extraescolars	162
Conclusions	163
Segons el nivell d'ocupació familiar	164
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	164
Temps que ocupen les activitats.....	165
Les activitats extraescolars	165

Conclusions	166
Segons la procedència dels pares i mares	166
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	166
Temps que ocupen les activitats	166
Les activitats extraescolars	167
Conclusions	168
Segons la titularitat del centre educatiu	168
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	168
Temps que ocupen les activitats	170
Les activitats extraescolars	170
Conclusions	171
Segons l'hàbitat	172
Participació en activitats fora de l'horari lectiu	172
Les activitats extraescolars	172
Conclusions	172
Els agents que intervenen en el temps no estructurat fora de l'horari lectiu	173
Tipus d'agents i grau de responsabilitat o implicació	173
Nombre d'agents implicats	174
Diferències en la coresponsabilitat dels pares	175
Diferències en la implicació dels avis i àvies	177
Diferències en la implicació d'altres adults contractats	179
Diferències en el nombre d'agents implicats	180
Conclusions	181
L'ús del temps fora de l'horari lectiu: vers una tipologia de nois i noies	183
Descripció de la tipologia	183
Diferències sociodemogràfiques, individuals i familiars	184
Diferències en hàbitat i ESEO	184
Diferències en sexe i curs	185
Diferències en titularitat del centre educatiu	186
Diferències en variables familiars	186
Diferències en pràctiques educatives parentals	187
Diferències en els recursos electrònics disponibles	189
Diferències en les despeses que suposa l'educació	190
Diferències en els agents educatius	191
Diferències en socialització	191
Conclusions	192
Conclusions generals	193
Recomanacions	199
Bibliografia	200

6. Les despeses de les famílies en educació 203

Beatriz Molinuevo

Introducció	203
L'educació dels fills i filles: obligatòria però no gratuïta	203
No totes les famílies gasten el mateix	204

Educar es valora com un esforç? Percepcions diferents entre famílies	204
Objectius	204
Les despeses en educació.....	205
La despesa total mensual de les famílies	205
La despesa en educació en funció de dinar o no a l'escola	206
Conclusions	207
Valoració de l'esforç econòmic que suposa l'educació.....	207
Les diferents valoracions de les famílies	207
Despesa mensual segons el grau d'esforç percebut pels pares i mares	207
Conclusions	208
Les diferències en les despeses en educació i en l'esforç percebut	208
Segons el curs	208
Segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional	210
Segons el nivell d'ocupació familiar.....	210
Segons la tipologia familiar.....	212
Segons el centre	213
Segons l'hàbitat	216
Conclusions	218
Conclusions generals.....	219
Bibliografia	220
7. Les conseqüències dels processos de socialització	221
<i>Yolanda Pardo</i>	
Introducció	221
Variables individuals de socialització	223
Adaptació escolar	223
Estabilitat emocional	227
Adaptació social.....	229
Conducta prosocial	231
Compliment de les normes de la llar	233
Problemes de conducta i hiperactivitat	235
Conductes antisocials	239
Consum de substàncies	241
Indicadors de socialització	242
Indicadors de socialització i variables individuals, sociodemogràfiques i familiars	244
Conclusions	251
Bibliografia	254
8. La família educadora.....	257
<i>Yolanda Pardo</i>	
Introducció	257
Les pràctiques educatives parentals	258
La implicació dels pares	259
La utilització dels premis.....	261
El control i la supervisió.....	263

La consistència en la disciplina	265
El càstig corporal	267
Implicació, reforçament positiu, supervisió, consistència en la disciplina i càstig corporal en funció de variables sociodemogràfiques.....	268
Les normes de convivència a la llar	271
Formes d'actuació davant de conductes incorrectes.....	274
Activitats/recursos culturals i educatius	278
Els conflictes	285
Les solucions a les dificultats en l'educació dels fills i filles	288
Les percepcions dels pares i mares com a educadors.....	291
Els estils educatius familiars.....	294
Vers una tipologia dels estils educatius de les famílies catalanes	296
Les conseqüències dels estils educatius en la socialització de nois i noies	301
El clima familiar	304
L'acord entre pare i mare en l'educació dels fills i filles	310
Conclusions	311
Bibliografia	314
9. Els valors a les famílies catalanes	318
<i>Carmen Pérez</i>	
Introducció	318
Els valors finalistes	319
Els valors lligats a conductes	321
Les qualitats desitjables en els nois i les noies.....	323
Els valors instrumentals.....	324
Les dimensions dels valors finalistes i dels valors lligats a conductes	326
Les dimensions de valors i les qualitats que els progenitors consideren més importants en els fills i filles i que volen que aprenguin a casa	328
Les dimensions de valors segons les variables sociodemogràfiques	330
Conclusions	334
Bibliografia	335

Introducció

Des de fa algunes dècades s'estan produint a tot el món canvis substancials que afecten els hàbits de vida i les formes de relació entre les persones. La generalització de les tecnologies de la informació i de la comunicació, els canvis en les estructures econòmiques i en els modes de producció, la globalització, la incorporació de la dona al món del treball i l'aparició d'estructures familiars molt diverses, han propiciat una modificació substantiva de la forma de viure d'amplis sectors socials, canvis en els sistemes de valors tradicionals i una sensació creixent de desorientació en moltes famílies respecte a la manera com s'han educar els infants i els joves.

L'estudi de les causes del comportament humà ha proporcionat molta informació concloent sobre la importància de les variables relacionades amb l'ambient familiar com a element bàsic per explicar els processos de socialització (Lykken, 1995). La família és, juntament amb l'escola, l'agent socialitzador principal en els primers anys de vida de les persones. Els pares interactuen i es comuniquen amb els fills, exerceixen de models i els ajuden a desenvolupar patrons de comportament que persistiran en el futur. La seva influència és evident en els aspectes emocionals, en els sistemes de control del comportament i en els aprenentatges bàsics (Clemente i Hernández, 1996).

La socialització es defineix com un procés, que s'inicia en el moment de néixer, mitjançant el qual les persones desenvolupen una consciència de les normes i els valors socials i adquireixen un sentit definit del jo. La persona aprèn i aprehèn, adquireix i interioritza durant tot el seu cicle vital els elements i les pautes (normes, valors) del seu entorn sociocultural. Autors com Piaget o Kohlberg n'han ressaltat la importància, ja que aquests processos permeten que les persones s'adaptin al seu entorn social i que mostrin les pautes de comportament i les formes de relació interpersonal que en són pròpies.

En el procés de socialització es consideren generalment dues etapes: la socialització primària i la secundària. La primera es produeix essencialment en el context familiar durant els primers anys de vida, mentre que la segona es dona en una etapa posterior que va des del final de la primera infantesa fins a la maduresa. El ventall d'agents de socialització en aquesta segona etapa es va ampliant progressivament. En conseqüència, la família va perdent pes poc a poc per donar pas a altres agents, com el grup d'amics, els mestres, els mitjans de comunicació... Durant aquesta etapa s'aprenen codis culturals específics de les organitzacions socials amb què haurà d'interactuar el jove com, per exemple, el món de l'escola i el del treball.

Entre els sis i els dotze anys es produeix una sèrie de canvis cognitius i socials molt importants en la vida de les persones. Al final d'aquesta etapa, els nois i les noies comencen a ser capaços d'utilitzar el

raonament abstracte i el grup d'iguals comença a compartir protagonisme amb la família i l'escola com un agent socialitzador de gran influència. És també en l'etapa de sis a dotze anys quan els trets de personalitat comencen a esdevenir més estables i quan és més fàcil que es detectin les primeres dificultats en l'aprenentatge escolar o els primers indicis de problemes emocionals o conductuals. Una part important de problemes en l'adolescència i en l'edat adulta tenen els seus precursors en problemes que s'inicien en aquestes edats.

El paper de la família en els processos de socialització dels infants i dels joves és un fenomen multidimensional que es pot analitzar des de perspectives molt diverses que es complementen entre elles. Una d'aquestes aproximacions està relacionada amb la influència de determinades característiques sociodemogràfiques com ara l'estructura familiar (famílies nuclears, monoparentals, extenses, reconstituïdes, etc.), el lloc de procedència, la llengua que es parla amb els fills, la situació laboral, la ideologia política, les creences religioses, el tipus d'hàbitat o l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional. Totes aquestes variables tenen interès per elles mateixes ja que poden influir de forma directa en l'adaptació social, però també poden exercir una influència indirecta en altres variables familiars com els valors o les pràctiques educatives.

Una altra aproximació a l'estudi del paper de la família en els processos de socialització fa referència als aspectes d'interacció família-escola. Aquesta implica l'anàlisi del procés d'escolarització (edat d'escolarització, estratègies en la tria d'escola, tipus de centre que es tria), de la relació pròpiament dita que estableix la família amb l'escola, dels punts de vista de les famílies pel que fa al repartiment de funcions entre la família i l'escola i del grau de satisfacció amb l'escola. Les diferents maneres de fer i els diversos punts de vista sobre aquests temes han de delimitar molt probablement pràctiques i actituds diferents de les famílies en relació amb l'escola i han de tenir conseqüències força diferents en els processos d'adaptació dels fills.

Una tercera perspectiva d'anàlisi està relacionada amb tot el que succeeix en el temps no lectiu. La forma d'ocupar aquest temps depèn bàsicament de les famílies, de la seva disponibilitat de temps, de les seves prioritats educatives i dels seus recursos. En el nostre entorn, els agents educatius que intervenen en aquests espais i l'impacte de l'anomenada *revolució digital* en la forma que tenen els nois i noies de sis a dotze anys d'utilitzar el seu temps són encara força desconeguts. En el temps no lectiu és on es "cou" la major part de les desigualtats socials i on probablement també trobem reflectits alguns dels fenòmens relacionats amb els canvis de valors en la nostra societat (Torrubia i Batlle, 2002). Amb la gratuïtat de l'educació entre els tres i els setze anys, les desigualtats d'oportunitats més significatives en aquestes edats es produeixen en sortir de l'escola. La interacció entre aquestes desigualtats i els valors de les famílies fa que mentre alguns nois i noies gaudeixen d'activitats d'oci o complementàries per a la seva formació, altres hagin de romandre a casa mirant la televisió o jugant amb la consola sense cap control dels adults. D'altra banda, un altre fenomen que es comença a detectar és el de la pluriocupació d'alguns nois i noies en activitats de tota mena que acaben deixant-los sense el temps d'oci necessari. És important saber el tipus de repercussions que tenen les diferents formes d'ocupar el temps en l'educació de les persones.

Moltes aproximacions a l'anàlisi de la relació entre la família i l'educació s'han fet a partir de l'estudi dels valors i de les actituds familiars i de la seva repercussió en l'educació de nois i noies (Holden i Edwards, 1989). És força freqüent l'anàlisi dels anomenats valors finalistes, aquells que apunten a ob-

jectius, desigs i finalitats que hom vol aconseguir. Els valors instrumentals, aquells que operen i posen en actiu els valors finalistes que mouen la vida de la gent, són una altra categoria de valors freqüentment estudiats en recerca educativa i que ens permeten saber les prioritats de les famílies en aspectes més específics de l'educació dels seus fills i filles. El grau d'acceptació que generen determinades conductes també s'empra amb una certa freqüència com a indicador indirecte de determinats valors. L'estudi dels valors és important per conèixer els grans temes que motiven la conducta de les persones i les grans tendències de canvi social quan l'anàlisi es fa des d'una perspectiva temporal. També té les seves limitacions, com per exemple, la discrepància que es troba, molt sovint, entre el sistema de creences i valors que es dedueixen a partir de les respostes als qüestionaris i les conductes de les persones en la vida real en situacions específiques.

Una altra aproximació una mica més recent i complementària a l'anterior ha estat l'estudi de l'impacte de les pràctiques educatives dels progenitors sobre els processos de socialització dels nois i les noies. Quan diem *pràctiques educatives* ens referim, entre altres, al grau d'implicació dels pares i mares en les activitats del fill o filla (converses entre pares i fills, ajut en els deures escolars, jugar junts, etc.), a les estratègies disciplinàries (per exemple, l'ús del càstig, de la retirada de privilegis, els tipus de càstigs...), a l'ús de recompenses i premis, al grau de consistència en l'aplicació dels criteris educatius, al grau de seguiment i de coneixement de la conducta del fill o filla, al grau d'acceptació o de rebuig i a la calidesa emocional amb els fills (Arrindell *et al.*, 2001; Frick, 1994; Shelton, Frick i Wootton, 1996). Les pràctiques educatives parentals han demostrat ser una variable moderadora de la influència de les variables ambientals en l'adaptació dels nois i noies i dels adolescents (Golombok, 2000; Patterson, Reid i Dishion, 1993) i en l'aparició de problemes interns (depressió, ansietat) i externs (problemes de conducta i comportaments delictius) (Ge, Best, Conger i Simons, 1996).

L'estudi dels processos de socialització també es pot realitzar des d'un plantejament que posi l'èmfasi en els efectes del procés en el noi/noia. Alguns autors han utilitzat el terme *socialització* per referir-se a "aquelles formes (més o menys típiques) de relació interpersonal del noi o de la noia amb les persones que l'envolten i, en particular, amb aquells que tenen aproximadament la seva edat" (Silva, Martínez Arias i Ortet, 1997: 86). Emprada en aquest sentit, la socialització estaria relacionada amb les característiques individuals del noi o de la noia que determinen el seu grau d'adaptació social o el tipus d'orientació interpersonal resultant dels processos de socialització.

Altres autors proposen visions no gaire diferents sobre els resultats dels processos de socialització, basades en l'assoliment de determinades tasques de desenvolupament. Defineixen aquestes tasques com un conjunt de disposicions sobre les quals hi hauria força consens entre les diferents comunitats, cultures i societats, i que inclourien la majoria d'habilitats necessàries per al desenvolupament correcte dels nois i les noies. L'assoliment d'aquestes tasques de desenvolupament contribuiria a la competència personal de l'individu, entesa com "un patró d'adaptació efectiva a l'entorn definit per un èxit raonable en les tasques de desenvolupament fonamentals, esperables d'una persona d'una edat i d'un gènere determinats en el context de la seva cultura, societat i època" (Masten i Coatsworth, 1998: 206).

El desenvolupament d'una competència personal adequada durant la infantesa ha demostrat que és un factor crític no només per predir l'evolució durant la infantesa sinó també per predir l'èxit i l'adaptació social al llarg de la vida. Així, mentre que una competència adequada està relacionada amb unes

relacions sòlides amb els iguals i amb l'èxit acadèmic, la competència inadequada en la infantesa s'ha trobat relacionada amb conseqüències negatives com el desenvolupament de conductes antisocials o de problemes de salut mental (Cowen, Pederson, Babigan, Izzo i Trost, 1973; Loeber, 1985; Merrell i Gimpel, 1998).

D'altra banda, és molt probable que la relació entre competència i pràctiques educatives familiars sigui bidireccional: els pares influeixen en els fills, però els fills també influeixen en la forma d'educar dels pares. Hi ha nois i noies amb temperaments força socialitzables i en canvi n'hi ha d'altres que ho posen molt més difícil als progenitors. Tenir un fill temperamentalment difícil pot representar un factor d'estrès per als pares, amenaçar el sistema de suport social dins la família, augmentar la depressió i l'ansietat, reduir les interaccions positives entre els pares i el fill i alterar les estratègies educatives (Patterson, 1982, Webster-Stratton, 1990).

Allò que passa en l'àmbit familiar i les repercussions sobre els processos de socialització dels infants i joves interessa a la societat catalana i és motiu habitual de reflexió i d'anàlisi per a pedagogs i professionals de les ciències socials. Tot i això, fa poc temps que comencem a disposar de dades sobre aquests temes. Alguns estudis recents (Elzo, *et al.* 1999; Megías Valenzuela, 2002; Meil, 2006; Pérez Alonso-Geta i Cánovas Leonhardt, 2002; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001) realitzats amb mostres de famílies de tot l'Estat espanyol proporcionen informació molt valuosa sobre valors i pautes d'educació familiar en l'adolescència i en alguns casos, en nois i noies preadolescents, tant des del punt de vista de les famílies com dels mateixos joves.

Altres estudis i publicacions recents han començat a proporcionar dades i reflexions molt rellevants sobre les dinàmiques familiars en clau catalana (Amorós, Buxarrais i Casas, 2002; Gómez-Granell i col·l., 2005; Gómez-Granell, García Milà, Ripoll-Millet i Panchón, 2004). Malgrat això, la informació disponible sobre molts aspectes de la forma d'educar de les famílies catalanes encara és força limitada. I molt especialment, pel que fa a les edats dels nois i noies que cursen ensenyament primari.

OBJECTIUS DE L'ESTUDI

L'objectiu principal de l'estudi *Família i educació a Catalunya* ha estat analitzar les pautes educatives de les famílies catalanes amb fills i filles d'entre sis i dotze anys i la seva repercussió en els processos de socialització d'aquests nois i noies.

En aquesta recerca ens interessen tant les variables familiars relacionades amb aspectes sociodemogràfics, processos o conductes (variables sociodemogràfiques, relació família-escola, formes d'utilitzar el temps fora de l'horari lectiu, despeses en educació, pràctiques educatives, clima familiar i valors) com també les relacions entre tots i cadascun d'aquests aspectes i les variables individuals dels nois i de les noies que tenen relació amb el seu desenvolupament cognitiu, emocional i social. Es fa un èmfasi especial en la família com a principal agent socialitzador en aquesta etapa, tot i que en diverses parts de l'estudi també es consideren altres agents, com el grup d'iguals, l'escola, els mitjans de comunicació, els avis, els cangurs, etc.

L'objectiu general s'ha desglossat en els objectius específics següents:

- 1) Anàlisi descriptiva de les pràctiques educatives, els hàbits familiars i els valors que tenen repercussió en l'educació dels fills en edats compreses entre els sis i els dotze anys, a partir d'una mostra representativa de la població infantil i juvenil de Catalunya.
- 2) Detecció de variables de risc de problemes de socialització, així com de variables protectores. Es farà especial èmfasi en variables relacionades amb les pràctiques familiars o els valors transmesos des de la família, així com les variables individuals dels nois i noies que siguin útils per al desenvolupament de programes d'intervenció.
- 3) Estudi de relacions entre variables. A partir de l'aplicació de tècniques estadístiques bivariants i multivariants es pretén analitzar la relació entre variables familiars, sociodemogràfiques, pràctiques educatives, valors i variables individuals de socialització.
- 4) Detecció de models de bones pràctiques que siguin susceptibles de ser difosos a través de programes de formació de mares i pares. Mitjançant l'aplicació de l'anàlisi de conglomerats es detecten diversos subgrups de famílies que comparteixen unes pràctiques educatives, uns hàbits familiars i uns valors determinats.
- 5) Detecció de col·lectius susceptibles de ser objecte d'actuacions preferents. A partir de l'aplicació de l'anàlisi de conglomerats i de l'anàlisi més detallada dels resultats en funció de determinades variables sociodemogràfiques o geogràfiques,
- 6) Els objectius anteriors haurien de permetre l'elaboració de propostes d'actuació en l'àmbit escolar, comunitari, institucional, etc. vinculades a casuístiques i necessitats específiques.

Per tal d'assolir aquests objectius s'ha dissenyat un estudi que aborda el tema des de les diverses aproximacions mencionades anteriorment, amb una mostra de famílies residents a Catalunya amb, com a mínim, un fill o filla d'entre sis i dotze anys.

Les fonts d'informació emprades han estat el pare o la mare, el mestre o la mestra tutors del grup classe a què pertanyia el noi o la noia i el mateix noi o noia quan aquest cursava sisè curs d'ensenyament primari.

ESTRUCTURA DE L'INFORME

L'informe s'ha estructurat en nou capítols, a més d'aquesta Introducció. Els dos primers tracten d'aspectes metodològics i de gestió de dades, i la resta, dels resultats.

En el primer dels capítols metodològics es fa una descripció de les passes seguides en la realització del treball i dels aspectes relacionats amb la selecció de la mostra, s'expliciten els detalls de realització del treball de camp, es detallen les característiques dels diversos qüestionaris emprats, s'informa sobre el desenvolupament dels diversos indicadors i es fa una descripció de les característiques bàsiques de la mostra estudiada.

El segon capítol està dedicat a aspectes de la gestió de dades i als controls de qualitat en les diverses fases de l'estudi. El capítol s'estructura en funció de la seqüència seguida en la implementació d'aquest

procés. En primer lloc, es fa esment dels aspectes de control de qualitat relacionats amb el disseny dels formularis de recollida de dades. A continuació es detallen les operacions realitzades per tal de controlar els processos de captació d'escoles i de recollida de dades en les famílies. En tercer lloc s'expliquen els processos de control emprats en el disseny de l'estructura de la base de dades. A continuació es tracta del procés de gravació de dades a la base de dades i, finalment, s'expliquen les passes seguides en la preparació de la matriu de dades per a l'anàlisi estadística.

El tercer capítol està dedicat a la descripció de les característiques sociodemogràfiques més importants de les famílies participants. Es presenten dades sobre l'estructura familiar, l'origen de les famílies, la llengua d'ús familiar, el nivell d'estudis dels pares i les mares, la situació laboral, el nivell d'ingressos, el posicionament religiós i el posicionament polític. Molts d'aquests resultats es desglossen en funció de la titularitat de l'escola, del curs, de la grandària de la població on viu la família, de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i del sexe del noi o de la noia.

El quart capítol porta per títol "Família i escola". Està estructurat en cinc apartats. El primer tracta de dos aspectes del procés d'escolarització: l'edat d'escolarització i les raons que esmenten les famílies per triar escola. Un segon fa referència a les variables sociodemogràfiques i familiars relacionades amb l'escolarització en centres públics i en centres concertats. En tercer lloc, es tracta de la participació de les famílies en l'escola; en aquest apartat s'analitza el o els membres de la família que s'encarreguen de les tasques d'interlocució amb l'escola i l'AMPA, el grau de participació a l'escola i a l'AMPA, la valoració que fan les famílies de la seva participació i la relació entre participació i nivell acadèmic. El quart apartat d'aquest capítol està dedicat a analitzar l'opinió que tenen les famílies sobre el repartiment de funcions entre família i escola. Finalment, en el cinquè apartat s'analitza la satisfacció de les famílies amb el funcionament de l'escola dels seus fills o filles.

El cinquè capítol s'encarrega d'analitzar el temps fora de l'horari lectiu. El capítol s'estructura en sis grans apartats. El primer s'encarrega d'analitzar els equipaments electrònics disponibles a la llar. El segon tracta de l'ocupació del temps fora de l'horari lectiu. Un tercer apartat s'encarrega específicament de l'anàlisi de les activitats extraescolars. El següent, de les diferències en l'ocupació del temps en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars. El cinquè apartat s'encarrega d'estudiar els agents que intervenen en l'educació i la cura dels nois i les noies en el temps no lectiu. Al final del capítol es proposa una tipologia de nois i noies en funció de la manera que tenen d'ocupar el temps.

El sisè capítol tracta de les despeses de les famílies en educació. En un primer apartat s'estudien les despeses. En segon lloc s'analitza la percepció que tenen les famílies sobre l'esforç econòmic que els comporta educar els fills i les filles. En el darrer apartat s'analitzen les diferències en despesa i en esforç percebut en funció de variables sociodemogràfiques i familiars.

El setè capítol està dedicat a les conseqüències dels processos de socialització amb l'objectiu d'analitzar el grau de competència dels nois i de les noies de la mostra. Es fa èmfasi en variables relacionades amb algunes de les tasques de desenvolupament que es consideren rellevants en les seves edats. En primer lloc, per a cadascuna de les variables individuals de socialització, es realitza una descripció dels resultats obtinguts per tota la mostra i a continuació es presenten els resultats desglossats en funció de diverses variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (tipus d'escola, curs, grandària de la població on viu la família, estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i sexe de l'alumne/a).

En un segon apartat, s'explica la construcció de nous indicadors de socialització a partir de l'agrupació de les variables individuals. Aquests indicadors s'analitzen també en relació amb les variables sociodemogràfiques esmentades, així com amb altres de també potencialment rellevants.

El vuitè capítol tracta de l'activitat educadora de pares i mares. Aquestes activitats s'analitzen, en primer lloc, des de l'òptica de les pràctiques educatives que fan servir. En segon lloc s'analitzen els conflictes pares-fills. En tercer lloc es descriuen les diverses formes de fer front a les dificultats amb els fills i les filles. En quart lloc s'estudien algunes de les creences dels pares i mares sobre l'educació dels seus fills i filles. A continuació es proposa una tipologia d'estils educatius basada en una combinació de diverses pràctiques educatives i s'estudia la seva repercussió en el desenvolupament social i cognitiu dels nois i de les noies. Finalment, s'analitzen les dimensions més rellevants per descriure el clima familiar i s'estudia la seva relació amb variables individuals, sociodemogràfiques i familiars.

En el novè (i darrer) capítol es fa una anàlisi dels valors de les famílies de l'estudi. En un primer apartat s'investiga sobre els valors lligats a finalitats. A continuació es tracten els valors lligats a conductes. En tercer lloc, s'estudien les qualitats desitjables en els nois i noies segons les famílies. El quart apartat està dedicat als valors instrumentals que les famílies prioritzen en l'educació de fills i filles. En cinquè lloc es fa una anàlisi de components principals per tal de sintetitzar els resultats dels dos primers apartats. En sisè lloc s'estudia la relació de cada component amb les qualitats desitjables i amb els valors instrumentals que pares i mares volen transmetre als seus fills i filles. Finalment, s'analitzen els diversos components de valors obtinguts en funció de variables sociodemogràfiques.

No voldríem acabar aquesta introducció sense agrair a la Fundació Jaume Bofill el suport econòmic i logístic per a la realització d'aquest estudi, a les famílies, a les escoles, als tutors, als nois i noies i a totes les persones i institucions que en algun moment ens han donat suport. Sense tots ells aquest treball no hagués estat possible.

Finalment, ens agradaria que els resultats de l'estudi servissin per avançar en la consecució d'un món més just en què desapareguin les desigualtats socials entre els infants.

BIBLIOGRAFIA

AMORÓS, P.; BUXARRAIS, M. R.; CASAS, F. (dirs.) (2002). *La influència de les tecnologies de la informació i la comunicació en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

ARRINDELL, W. A. *et al.* (2001). "The short-EMBU in East-Germany and Sweden: a cross-national factorial validity extension". *Scandinavian Journal of Psychology*, núm. 42, p. 157-160.

CLEMENTE, R. A.; HERNÁNDEZ, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, Madrid: Aljibe.

COWEN, E. L.; PEDERSON, A.; BABIGAN, H.; IZZO, L.; TROST, M. A. (1973). "Long-term follow-up of early detected vulnerable children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, núm. 41, p. 438-446.

ELZO, J.; ORIZO, F. A.; GONZÁLEZ-ANLEO, J.; GONZÁLEZ BLASCO, P.; LAESPADA, M. T.; SALAZAR, L. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

Frick, P. J. (1994). "Family dysfunction and the disruptive behavior disorders. A review of recent empirical findings". *Advances in Clinical and Child Psychology*, núm. 16, p. 203-226.

Ge, X.; Best, K. M.; Conger, R. D.; Simons, R. L. (1996). "Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems". *Developmental Psychology*, núm. 32, p. 717-731.

GOLOMBOK, S. (2000). *Parenting. What really counts?* Londres: Taylor and Francis Group.

GÓMEZ-GRANELL, C. (i col·l.). (2005). *Infància, família i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCÍA MILÀ, M.; RIPOLL-MILLET, A.; PANCHÓN, C. (coords.) (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.

HOLDEN, G.; EDWARDS, L. (1989). "Parental attitudes towards child rearing. Instruments, issues, and implications". *Psychological Bulletin*, núm. 106, p. 29-58.

LOEBER, R. (1985). "Patterns of development of antisocial child behavior". *Annals of Child Development*, núm. 2, p. 77-116.

LYKKEN, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. (1998). "The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children". *The American Psychologist*, núm. 53, p. 205-220.

MEGÍAS VALENZUELA, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

MERRELL, K. W.; GIMPEL, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Erlbaum.

PATTERSON, G. R. (1982). *Coercive family process: A social learning approach. Volume 3*. Eugene: Castalia.

PATTERSON, G. R.; REID, J. B.; DISHION, T. J. (1993). *A social interactional approach. Volume 4. Antisocial Boys*. Eugene: Castalia.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.; CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 5.

SHELTON, K. K.; FRICK, P. J.; WOOTTON, J. M. (1996). "Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children". *Journal of Clinical Child Psychology*, núm. 25, p. 317-329.

SILVA, F.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; ORTET, G. (1997). "La evaluación de la orientación interpersonal: revisión de una línea de investigación". *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 50, p. 85-112.

TORRUBIA, R.; BATLLE, R. (redactors) (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: FAPAC i Fundació Catalana de l'Esplai.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990). "Stress: A potencial disruptor of parent perceptions and family interactions". *Journal of Clinical Child Psychology*, núm. 19, p. 302-312.

1. Metodologia de l'estudi

Eduardo Doval i Albert Bonillo

ETAPES DE L'ESTUDI

En aquest estudi es pot distingir una sèrie de tasques que de vegades són seqüencials en el temps i altres cops simultànies. En primer lloc es van definir els objectius de l'estudi; posteriorment es van elaborar els qüestionaris, i en tercer lloc es van discutir els aspectes de procediment en el treball de camp i es van seleccionar i formar les persones encarregades de fer les enquestes. De manera simultània al disseny de la mostra, es va dur a terme un estudi pilot per tal de provar el procediment acordat i detectar possibles problemes amb els instruments. A continuació es va fer el treball de camp i simultàniament es van anar gravant les respostes recollides en una base de dades tot fent controls de qualitat d'aquests enregistraments. Un cop finalitzat el treball de camp es va fer un control de qualitat de la recollida de la informació mitjançant una trucada telefònica al 20% de les llars que havien participat en l'estudi. Finalment es va fer el tractament estadístic de les dades i la redacció d'aquest informe.

DISSENY DE LA MOSTRA

L'objectiu principal de l'estudi consisteix a analitzar les pautes educatives de les famílies catalanes amb fills i filles d'entre sis i dotze anys. Es tracta, doncs, de recollir i analitzar informació representativa d'aquests nois i noies i de les seves famílies. L'univers de l'estudi són les famílies amb, com a mínim, un fill o filla d'aquestes edats residents a Catalunya.

Atès que l'escolarització és obligatòria en aquesta franja d'edat, es va plantejar l'accés a les famílies a través dels col·legis dels seus fills i filles. D'aquesta manera, es va dissenyar un mostreig estratificat polietàpic tot considerant el territori, el nombre d'habitants i la titularitat del centre on estan escolaritzats els nois i les noies. Es van considerar sis territoris: les províncies de Girona, Lleida i Tarragona, la ciutat de Barcelona, la seva àrea metropolitana i la resta de la província de Barcelona. Les poblacions d'aquests territoris es van segmentar en funció del nombre d'habitants, en quatre categories: més de cinc-cents mil habitants, entre cinc-cents mil i cinquanta mil habitants, entre cinquanta mil i cinc mil habitants i menys de cinc mil habitants. Els col·legis es van classificar en funció de la seva titularitat, considerant els públics i els concertats. La taula 1 mostra la configuració dels estrats de l'estudi.

A l'estudi, les unitats finals d'anàlisi són els nois i les noies de sis a dotze anys i les seves famílies, però les primeres unitats mostrals són els centres educatius on estan escolaritzats. Així doncs, en primer lloc

es va fer un mostreig aleatori dels centres per estrat, i en segon lloc es va seleccionar de manera aleatòria un grup classe per centre. Només es van tenir en compte els grups de segon, quart i sisè de primària. Es va demanar la col·laboració a totes les famílies dels nois i de les noies del grup classe seleccionat.

Es va considerar que mil famílies constituïen una grandària de la mostra adequada. Amb el supòsit de màxima indeterminació ($p=q=0.5$), i d'un nivell de confiança del 95,5% i d'aquesta mida mostral, l'error mostral és de $\pm 3,19\%$.

Taula 1.

Distribució dels estrats considerats a la mostra

Territori	Titularitat	Hàbitat			
		Més de 500.000 h.	Entre 500.000 i 50.000 h.	Entre 50.000 i 5.000 h.	Menys de 5.000 h.
Barcelona ciutat	Públic	1			
	Concertat	2			
Àrea metropolitana	Públic		3	4	5
	Concertat		6	7	(8)
Resta de Barcelona	Públic		(9)	10	11
	Concertat		12	13	14
Girona	Públic		15	16	17
	Concertat		18	19	(20)
Lleida	Públic		21	22	23
	Concertat		24	25	(26)
Tarragona	Públic		27	28	29
	Concertat		30	31	(32)

Nota: Els estrats 8, 9, 20, 26 i 32, indicats entre parèntesis, van ser eliminats del mostreig.
 Font: Elaboració pròpia.

Basant-nos en experiències prèvies del mateix equip d'investigació, es va considerar que pels volts d'un 33% de les famílies contactades donarien el seu consentiment per a participar a l'estudi. Amb aquesta previsió, i tenint en compte la mida final de la mostra, caldria contactar amb tres mil trenta famílies. Considerant que el nombre mitjà d'alumnes de primària per grup de classe és dinou, per contactar amb tres mil trenta famílies cal accedir a cent seixanta classes i, tal i com es va dissenyar el mostreig, el mateix nombre de centres diferents. Aquesta xifra de primeres unitats mostrals és la que es va repartir de manera proporcional al nombre de centres per estrat, a partir de la informació de la base de dades de centres d'educació primària facilitada pel Departament d'Educació el gener de l'any 2005. La selecció dels centres per estrat, així com dels seus substituïts, es va fer de manera aleatòria. La distribució, per estrat, del nombre real de centres de primària de Catalunya, així com la seva representació mostral es pot veure a la taula 2.

Taula 2.

Distribució del nombre de centres de primària per estrat i, entre parèntesis, el nombre d'aquests previstos per a la mostra

Territori	Titularitat	Hàbitat				TOTAL
		Més de 500.000 h.	Entre 500.000 i 50.000 h.	Entre 50.000 i 5.000 h.	Menys de 5.000 h.	
Barcelona ciutat	Públic	161(12)				161(12)
	Concertat	178(14)				178(14)
Àrea metropolitana	Públic		259(19)	245(18)	68(6)	572(43)
	Concertat		170(13)	93(7)	4(0)	267(20)
Resta de Barcelona	Públic		8(0)	46(4)	84(6)	138(10)
	Concertat		8(1)	32(2)	12(1)	52(4)
Girona	Públic		17(1)	65(5)	125(10)	207(16)
	Concertat		10(1)	31(2)	3(0)	44(3)
Lleida	Públic		26(2)	18(1)	170(13)	214(16)
	Concertat		12(1)	9(1)	5(0)	26(2)
Tarragona	Públic		34(2)	64(5)	134(10)	232(17)
	Concertat		22(2)	13(1)	5(0)	40(3)
Total	Públic	161(12)	344(24)	438(33)	581(45)	1524(114)
	Concertat	178(14)	222(18)	178(13)	29(1)	607(46)
	Total	339(26)	566(42)	616(46)	610(46)	2131(160)

Font: Elaboració pròpia.

TREBALL DE CAMP

El treball de camp el va dur a terme un grup d'enquestadors i enquestadores de l'empresa GAPS, que van rebre entrenament específic en les característiques d'aquest estudi.

Cada enquestador o enquestadora es va encarregar de recollir la informació d'un grup de centres, entre tres i vuit segons la distribució territorial de la mostra. En primer lloc van contactar amb la direcció del centre, a qui prèviament havien enviat una carta de presentació del projecte en què s'explicava l'objectiu de l'estudi i les seves característiques i es demanava la col·laboració del centre. En cas d'acceptació, el centre informava per carta als pares i a les mares de la realització de l'estudi i demanava una confirmació per escrit, que s'adjuntava a la documentació enviada, de participació en l'estudi. El tutor de la classe escollida s'encarregava de recollir totes les autoritzacions. Finalment, el centre proporcionava a les persones encarregades de fer l'enquesta l'adreça de les famílies que havien manifestat la voluntat de participar en l'estudi.

En el cas que en una classe el percentatge d'acceptació fos superior al 33%, se seleccionava aleatòriament un 33% de llars i s'informava i s'agraïa a la resta el seu interès. En el cas que el percentatge de participació no arribés al 33%, s'estenia la invitació a participar a les famílies d'altres classes del centre del mateix curs, en cas que n'hi haguessin, o altrament, es va procurar aconseguir aquesta informació del centre de reserva, de característiques semblants al centre mostrejat en primera instància, amb l'objectiu d'assolir com a mínim un 20% de participació per estrat mostral.

Les persones encarregades de fer l'enquesta acordaven amb cada família un dia, una hora i un lloc per fer-la. Normalment l'entrevista es realitzava en el domicili familiar. El pare, la mare o la persona que tenia la tutoria legal contestava dos qüestionaris, un guiat per l'entrevistador (Qüestionari Heteroadministrat de Pares) i un altre que havien de llegir i contestar ells mateixos (Qüestionari Autoadministrat de Pares). En cas que el noi o la noia tingués dotze anys, també se'ls donava un qüestionari per contestar (Qüestionari Autoadministrat de Joves). D'altra banda, els tutors acadèmics dels nois i de les noies contestaven un qüestionari per a cadascun dels nois i noies de la seva classe que participaven a l'estudi (Qüestionari Autoadministrat de Mestres).

El treball de camp es va fer en dues fases. La primera durant el tercer trimestre del curs acadèmic 2004-2005 i la segona durant el primer trimestre del curs acadèmic 2005-2006. El motiu de fer la recollida de la informació en dues fases va ser que durant la primera fase, la participació de centres i de les famílies va ser menor del que s'havia previst, especialment en determinats estrats de la mostra i això va fer necessària la segona volta d'enquestes.

El treball de camp de la primera fase va començar el 29 de març de 2005 i va concloure la darrera setmana de juliol d'aquell any. Al final d'aquesta primera fase s'havia contactat amb quatre-cents seixanta-cinc centres, i aconseguit l'acceptació de cent setanta-cinc. Alguns d'aquests centres no van poder participar en l'estudi per manca de col·laboració de les famílies. Finalment es va recollir un total de nou-centes cinquanta autoritzacions de famílies de cent seixanta-nou centres, si bé durant el procés d'enquesta va ser impossible localitzar algunes d'aquestes famílies, mentre que altres es van desdir i finalment van rebutjar ser entrevistades.

Al final d'aquesta fase es van recollir dades informades per pares i mares i per tutors i tutores de vuit-cents setanta-sis nois i noies, i dos-cents vuitanta-quatre qüestionaris autoadministrats per nois i noies de sisè de primària. Els estrats amb un nivell de participació que no havia arribat al percentatge previst van ser cinc: l'estrat 3 (escoles públiques dels municipis de cinquanta mil a cinc-cents mil habitants de l'àrea metropolitana de Barcelona), l'estrat 4 (centres públics de l'àrea metropolitana de Barcelona de municipis amb un nombre d'habitants entre cinc mil i cinquanta mil), l'estrat 22 (escoles públiques de municipis de Lleida amb un nombre d'habitants entre cinc mil i cinquanta mil), l'estrat 27 (escoles públiques de municipis de cinquanta mil a cinc-cents mil habitants de municipis de Tarragona) i l'estrat 28 (centres públics de municipis de Tarragona amb un nombre d'habitants entre cinc mil i cinquanta mil).

Atès que el nombre de famílies enquestades en aquesta primera fase no va arribar a mil, nombre decidit en el mostreig, es va dissenyar la segona fase per tal de completar la mostra en la mesura del possible.

La segona fase es va centrar exclusivament en la recuperació de la informació no assolida durant la primera fase en els cinc estrats esmentats. El procediment seguit en aquesta fase va ser idèntic al de la primera. La segona fase es va iniciar l'octubre de l'any 2005 i va acabar el desembre del mateix any a les escoles i la primera quinzena del mes de gener del 2006 a les llars. Al final d'aquesta segona fase s'havia contactat amb cent noranta-un centres, cinquanta-tres dels quals (un 28%) van decidir participar en l'estudi. Es van enviar dues mil trenta-quatre autoritzacions a les famílies i l'equip d'investigació en va rebre només dues-centes vuitanta-cinc (un 14%).

En conjunt, al final de les dues fases, es van recollir qüestionaris en cent noranta-un centres i nou-centes quaranta-dues famílies. Les dades definitives de centres, per estrat, es poden veure a la taula 3 i les de famílies, a la taula 4. La taula 5 resumeix el nombre total de qüestionaris omplerts i analitzats en l'estudi.

Taula 3.

Distribució final del nombre de centres participants a l'estudi, per estrat

Territori	Titularitat	Hàbitat				TOTAL
		Més de 500.000 h.	Entre 500.000 i 50.000 h.	Entre 50.000 i 5.000 h.	Menys de 5.000 h.	
Barcelona ciutat	Públic	13				13
	Concertat	13				13
Àrea metropolitana	Públic		30	30	6	66
	Concertat		12	7		19
Resta de Barcelona	Públic			5	6	11
	Concertat		1	2	1	4
Girona	Públic		1	6	9	16
	Concertat		1	2		3
Lleida	Públic		3	3	11	17
	Concertat		1	1		2
Tarragona	Públic		4	12	7	23
	Concertat		3	9		4
Total	Públic	13	37	57	39	146
	Concertat	13	18	13	1	46
	Total	26	55	70	40	191

Font: Elaboració pròpia.

Taula 4.

Distribució final de famílies participants a l'estudi, per estrat

Territori	Titularitat	Hàbitat				TOTAL
		Més de 500.000 h.	Entre 500.000 i 50.000 h.	Entre 50.000 i 5.000 h.	Menys de 5.000 h.	
Barcelona ciutat	Públic	79				79
	Concertat	121				121
Àrea metropolitana	Públic		141	135	20	296
	Concertat		91	46		137
Resta de Barcelona	Públic			23	13	36
	Concertat		5	16	3	24
Girona	Públic		9	38	24	71
	Concertat		9	12		21
Lleida	Públic		10	10	20	40
	Concertat		8	5		13
Tarragona	Públic		20	36	22	78
	Concertat		17	9		26
Total	Públic	79	180	242	99	600
	Concertat	121	130	88	3	342
	Total	200	310	330	102	942

Font: Elaboració pròpia.

Taula 5.

Nombre de qüestionaris recollits a l'estudi

Persona enquestada	Format del qüestionari	Qüestionaris
Pares/mares	Heteroadministrat	942
	Autoadministrat	941
Nois/noies	Autoadministrat	273
Tutors/tutores acadèmics	Autoadministrat	940

Font: Elaboració pròpia.

Un cop recollits els qüestionaris, la informació es va enregistrar en una base de dades utilitzant el programari Gándia Barbwin (TESI, 2006). Posteriorment, aquesta base de dades va ser exportada a un format SPSS per al seu tractament estadístic. Aquest tractament es va fer amb el programa SPSS versió 15.0 (SPSS Inc., 2006).

ERROR MOSTRAL

Considerant que la mostra final de l'estudi va estar formada per nou-centes quaranta-dues famílies, i amb el supòsit de màxima indeterminació ($p=q=0.5$) i d'un nivell de confiança del 95,5%, l'error mostral dels resultats de l'estudi és de $\pm 3,3\%$.

ELS QÜESTIONARIS

Com ja s'ha comentat, a l'estudi es van emprar quatre qüestionaris: dos dirigits als pares i mares, un d'ells en format autoadministrat (Qüestionari Autoadministrat de Pares, QAP) i l'altre en format heteroadministrat (Qüestionari Heteroadministrat de Pares, QHP), un dirigit als tutors acadèmics dels nois i de les noies en format autoadministrat (Qüestionari Autoadministrat de Mestres, QAM) i l'últim dirigit als nois i noies de sisè de primària, també en format autoadministrat (Qüestionari Autoadministrat de Joves, QAJ). Hi havia una versió dels qüestionaris de pares en català i una altra en castellà.

Els autors de l'estudi es van encarregar de confeccionar tots els qüestionaris. Els qüestionaris autoadministrats estan formats per qüestionaris estandarditzats que els autors de l'estudi van seleccionar i compilar. Els autors també van decidir el contingut i format de les preguntes dels qüestionaris heteroadministrats, així com la redacció de les instruccions de tots els qüestionaris.

La taula 6 conté un resum de la informació i el nombre de preguntes de cadascun dels qüestionaris de l'estudi. Les preguntes de tots els qüestionaris tenen un format de resposta tancat, amb opcions de resposta definides clarament.

El QHP és el més extens de tots. Conté tres-centes seixanta-sis qüestions que s'agrupen en set grans apartats: dades familiars, relació entre la família i l'escola, activitats del noi o de la noia fora de l'horari

lectiu, recursos materials i despeses en educació, funcionament familiar (normes, conflictes i recursos educatius), valors familiars i posicionament religiós i polític dels membres de la família.

El QAP conté cent divuit qüestions, cent set de les quals corresponen a tres qüestionaris estandarditzats, el SDQ, l'APQ i el SFI que es comentaran posteriorment. Algunes preguntes fan referència a dificultats del noi o noia en la capacitat de concentració, en l'àrea de les emocions, en qüestions conductuals o en l'habilitat per establir o mantenir relacions socials (nou preguntes). Les altres dues preguntes del QAP fan referència a una valoració global de la família i del seu grau d'independència.

El QAM, amb setanta-cinc qüestions, també està format majoritàriament per les preguntes dels qüestionaris estandarditzats SDQ i SSBS-2. Les divuit preguntes restants fan referència a la valoració que els i les docents fan del rendiment acadèmic, del comportament i de les relacions socials dels seus alumnes.

El QAJ té noranta-nou qüestions, setanta-cinc de les quals provenen dels qüestionaris estandarditzats SDQ, APQ i ACA. La resta fan referència al consum de substàncies (alcohol, tabac i marihuana i haixix) i amb el tipus de relació amb els pares i els temes de conflicte i discussió amb ells.

Taula 6.

Continguts i nombre de qüestions dels quatre qüestionaris emprats en l'estudi

Qüestionari	Contingut	Qüestions
QHP	Dades personals	77
	Escola i família	32
	Activitats fora de l'horari lectiu	163
	Recursos materials i despeses en educació	55
	Valors	31
	Posicionament religiós i polític	8
	Total	366
QAP	SDQ	25
	APQ	48
	SFI	34
	Valoració global de la família i del grau d'independència familiar	2
	Dificultats del noi o noia (concentració, emocions, conducta i relacions)	9
	Total	118
QAM	SSBS-2	32
	SDQ	25
	Valoració específica del rendiment de l'alumne	16
	Comparació del noi o noia amb la resta de la classe	2
	Total	75
QAJ	APQ	57
	SDQ	5
	ACA	13
	Consum d'alcohol	4
	Consum de tabac	4
	Consum de marihuana i haixix	4
	Relació amb els pares i motius de discussió	12
	Total	99

Font: Elaboració pròpia.

Els qüestionaris estandarditzats

Els tres qüestionaris autoadministrats, dirigits a pares, mestres i joves, estaven formats bàsicament per cinc qüestionaris estandarditzats àmpliament utilitzats en els estudis de caire psicològic i amb prou evidències de la fiabilitat i validesa de les seves puntuacions. A la taula 7 es pot veure quins d'aquests qüestionaris estandarditzats conformen cadascun dels qüestionaris autoadministrats.

Taula 7.

Composició dels qüestionaris autoadministrats

	Qüestionaris autoadministrats		
	QAP	QAM	QAJ
SDQ	•	•	•
APQ	•		•
SFI	•		
SSBS-2		•	
ACA			•

Nota: Els punts indiquen quins qüestionaris estandarditzats (files) estan inclosos en els qüestionaris autoadministrats (columnes).
 Font: Elaboració pròpia.

El SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) o Qüestionari de Punts Forts i Febles va ser publicat per Goodman (2001). Està format per vint-i-cinc afirmacions enfocades a les conductes de nois i noies i adolescents de tres a setze anys (per exemple, “Sovint té atacs de nervis o és irascible” o “Es distreu amb facilitat, no es concentra”). Les possibles respostes són tres: “no és cert”, “alguna cosa és certa”, “definitivament és cert”. Els informants són els pares i mestres, i per això es van incloure en el QAP i el QAM, encara que a l'estudi es van incloure cinc d'aquestes preguntes en el QAJ per tal que els mateixos nois i noies s'autoavaluessin.

Aquest instrument permet avaluar problemes de conducta dels nois i noies, com ara la inatenció, la hiperactivitat o conductes no desitjables com mentir, desobeir o barallar-se, la relació amb els amics i companys fora de l'escola i també aspectes relacionats amb la socialització com ara les preocupacions i pors i la realització de conductes socialment desitjables.

L'APQ (Alabama Parenting Questionnaire), publicat per Frick (1991), és un qüestionari que permet avaluar les pràctiques educatives que utilitzen els pares de nois i noies d'entre sis i tretze anys, i per tant els estils parentals de criança. Està format per quaranta-dues qüestions (per exemple, “Té converses agradables amb el seu fill/la seva filla?” o “El seu fill/la seva filla surt amb amics que vostè no coneix?”) que es valoren en una escala de respostes ordenades (“mai”, “gairebé mai”, “de vegades”, “gairebé sempre” i “sempre”). A partir de les respostes es calculen cinc puntuacions que descriuen la implicació dels pares (a partir de la informació que proporcionen les qüestions relacionades amb el temps que passen amb els seus fills o filles, o l'interès per l'educació i els amics dels nois i noies), l'estil educatiu positiu (que avalua el reforçament de comportaments desitjables i l'expressió d'aprovació i d'emocions positives

dels pares envers els seus fills i filles), la monitorització i supervisió (que avalua el grau de coneixement i supervisió dels llocs i activitats que freqüenten els nois i les noies), la inconsistència en la disciplina (o dificultat per fer que es compleixen les indicacions i les ordres fins al final), i per acabar el càstig corporal (o l'ús del càstig físic com a mesura disciplinària). Es va incloure una versió per a pares al QAP i una altra per als nois i les noies al QAJ.

El SFI (Self-report Family Inventory) és un qüestionari format per trenta-sis qüestions i elaborat per Beavers, Hampson i Hulgus (1990) per avaluar el clima familiar, és a dir, la capacitat de la família per funcionar de manera conjunta i per trobar fonts de satisfacció interna. En l'estudi, es va incloure en el QAP.

El SSBS-2 (School Social Behavior Scales, Second Edition) va ser creat per Merrell (2002). Va dirigit a una població de nois i noies i adolescents de cinc a divuit anys i està format per trenta-dues afirmacions (com ara “És tolerant i s'adapta bé als altres companys i companyes” o “Manté la calma quan té dificultats”) que es poden valorar en una escala de cinc punts des de “mai” fins a “freqüentment”. Permet quantificar la relació del noi o la noia amb amics i companys i l'autocontrol i el grau d'obediència dels nois i les noies. La suma de totes les respostes es pot interpretar com el grau de competència social dels nois i noies avaluats.

L'ACA (Autoinforme de Conductes Antisocials), és un qüestionari de tretze preguntes derivat a partir d'un altre creat per Pérez i Torrubia (1985). Encara que n'existeix una versió per a joves i una altra per a adults, en aquest estudi només es va incloure la versió per a joves al QAJ. Les afirmacions, del tipus “He telefonat a persones només per divertir-me” o “M'he endut sense pagar coses de les botigues” només tenen dues respostes possibles: “sí” o “no”.

La traducció al català del SDQ ha estat feta per Maria Ordech, Amaia Hervás, Laura Llopart i Carmina Pla. La traducció de l'APQ, del SFI i del SSBS-2 l'ha fet l'equip d'investigació que dirigeix Rafael Torrubia.

CREACIÓ D'INDICADORS

La base de dades original, que conté la informació directa recollida a partir dels qüestionaris autoadministrats i heteroadministrats, es va ampliar amb una sèrie de noves variables que es van generar a partir d'aquesta informació. A l'estudi es van analitzar aquestes variables generades i algunes de les variables recollides originalment. Atès que no totes les variables recollides originalment van ser analitzades directament, per diferenciar la informació original de la que finalment va ser analitzada hem anomenat *indicadors* les variables originals o generades que hem inclòs en les nostres anàlisis. D'aquests indicadors en podem distingir cinc tipus.

En primer lloc, es va considerar una sèrie d'indicadors atenent directament a la pregunta original feta als entrevistats. Entre aquest tipus d'indicadors podríem destacar l'edat del noi, de la noia i dels pares, així com la fratria —és a dir, l'ordre que ocupa el noi/noia entre els seus germans— i l'estructura familiar. En aquests casos, l'indicador és tan immediat per l'entrevistat que és més adequat registrar-lo directament que no pas crear-lo a partir d'altres variables.

En segon lloc, es van generar uns indicadors a partir de criteris definits *a priori* pel grup d'investigació. L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO) va ser creat d'aquesta manera. Prové de la combinació de les variables nivell d'ingressos dels pares (amb les categories de resposta “menys de 600 euros”, “entre 600,01 i 1.800 euros”, “entre 1.800,01 i 3.000 euros” i “més de 3.000 euros”), categoria socioprofessional dels pares (etiquetada com a “alta” quan es tracta d'empresaris grans, directius i rendistes, com a “mitjana” quan ens referim a empresaris mitjans o petits, autònoms, professionals, tècnics, funcionaris i altres membres de les Forces Armades i de Seguretat i com a “baixa” quan es tracta de treballadors i empleats de serveis, de la indústria i la construcció i jornalers agrícoles) i la variable nivell d'estudis dels pares (classificada en quatre categories corresponents a “nivell baix” pels analfabets i els que tenen la primària sense acabar, “nivell mitjà” pels que han fet fins a secundària obligatòria, “nivell mitjà-alt” fins al cicle superior de la secundària i “nivell alt” pels que tenen estudis universitaris). La combinatòria d'aquestes tres variables, que es pot veure juntament amb el nombre de casos, a la taula 8, va generar l'indicador de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) amb les categories “baix”, “mitjà-baix”, “mitjà-alt” i “alt”.

Taula 8.

Categories de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) creades com a combinació dels nivells d'estudis, d'ingressos i de la categoria socioprofessional familiar

Estudis	Nivell d'ingressos	Categoria socioprofessional		
		Baixa	Mitjana	Alta
Sense estudis	Baix	ESEO Baix (0)	ESEO Baix (0)	ESEO Baix (0)
	Mitjà-baix	ESEO Baix (0)	ESEO Baix (0)	ESEO Mitjà-baix (0)
	Mitjà-alt	ESEO Baix (0)	ESEO Mitjà-baix (0)	ESEO Mitjà-alt (0)
	Alt	ESEO Mitjà-baix (0)	ESEO Mitjà-alt (0)	ESEO Mitjà-alt (1)
Baix	Baix	ESEO Baix (0)	ESEO Baix (1)	ESEO Mitjà-baix (0)
	Mitjà-baix	ESEO Baix (62)	ESEO Mitjà-baix (4)	ESEO Mitjà-baix (9)
	Mitjà-alt	ESEO Mitjà-baix (17)	ESEO Mitjà-baix (7)	ESEO Mitjà-alt (2)
	Alt	ESEO Mitjà-baix (3)	ESEO Mitjà-alt (3)	ESEO Alt (0)
Mitjà	Baix	ESEO Baix (2)	ESEO Mitjà-baix (0)	ESEO Mitjà-baix (2)
	Mitjà-baix	ESEO Mitjà-baix (65)	ESEO Mitjà-baix (40)	ESEO Mitjà-alt (21)
	Mitjà-alt	ESEO Mitjà-baix (82)	ESEO Mitjà-alt (73)	ESEO Mitjà-alt (5)
	Alt	ESEO Mitjà-alt (10)	ESEO Mitjà-alt (23)	ESEO Alt (4)
Alt	Baix	ESEO Mitjà-baix (0)	ESEO Mitjà-baix (0)	ESEO Mitjà-alt (0)
	Mitjà-baix	ESEO Mitjà-baix (12)	ESEO Mitjà-alt (22)	ESEO Mitjà-alt (8)
	Mitjà-alt	ESEO Mitjà-alt (42)	ESEO Mitjà-alt (94)	ESEO Alt (11)
	Alt	ESEO Mitjà-alt (26)	ESEO Alt (137)	ESEO Alt (25)

Nota: Entre parèntesis s'indica el nombre de casos.
 Font: Elaboració pròpia.

El tercer tipus d'indicadors es va crear a partir de criteris normatius. En aquesta categoria d'indicadors hi ha les puntuacions de cadascuna de les escales estandarditzades autoadministrades, com per exemple l'SFI o l'APQ, entre altres. Aquestes escales estandarditzades s'han utilitzat per a aconseguir uns indicadors fiables i vàlids d'uns constructes complexos (el clima familiar o les pràctiques educatives en els exemples anteriors).

La puntuació de cada escala estandarditzada es genera directament sumant la puntuació de les respostes als seus ítems. Si una persona no contesta alguna qüestió de l'escala, la resposta que manca se substitueix per la mitjana de respostes que aquesta persona dóna a la resta dels ítems de la mateixa escala. La imputació es va fer sempre que el nombre de respostes mancants dins d'una escala no afectés més del 30% dels ítems d'aquesta. En el cas que el nombre de respostes mancants fos superior a aquest percentatge, la puntuació de la persona en aquesta escala es va considerar "no calculable" ja que la manca d'informació minva substancialment la validesa de la puntuació.

Per interpretar les puntuacions obtingudes a partir del sumatori de les respostes als ítems s'ha de tenir en compte la quantitat d'ítems sumats. Imaginem una escala de trenta-quatre ítems i una altra de quaranta-vuit. Una mateixa puntuació directa, per exemple disset punts, en les dues escales no té per què tenir la mateixa interpretació. D'altra banda, aquestes puntuacions s'interpreten de manera normativa, és a dir, per comparació amb la resta de puntuacions de les persones d'un mateix grup normatiu de referència. D'aquesta manera, si la mitjana de puntuacions d'una escala en el grup de pares és de catorze punts, i un pare obté divuit punts, la seva puntuació s'interpretarà com a superior a la que es pot considerar habitual en la resta dels pares. La magnitud d'aquesta diferència se sol quantificar comparant-la amb la desviació típica de les puntuacions en la mostra normativa. Per exemple, si la desviació típica de l'exemple anterior fos de quatre punts, la puntuació d'aquest pare o mare seria superior a la de la mitjana de la mostra normativa en una desviació típica.

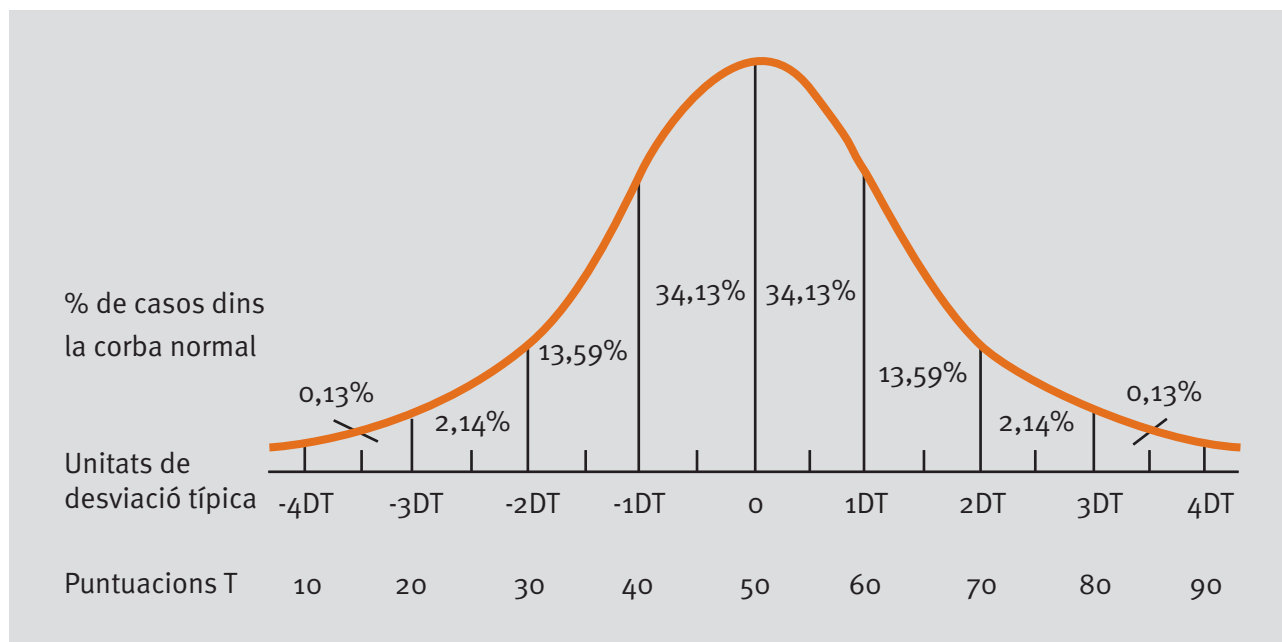
Habitualment les puntuacions de les escales obtingudes en una mostra normativa suficientment gran es distribueixen d'una forma normal. Pràcticament la totalitat de les puntuacions se situaran pels volts de tres desviacions típiques per sobre i per sota de la puntuació mitjana. El gràfic 1, que mostra la corba normal segmentada per desviacions típiques, i el percentatge de casos acumulats dins de cadascun dels segments pot ajudar a interpretar millor aquests resultats. Així doncs, a partir de la informació que ofereix aquest gràfic, podríem dir que el pare de l'exemple, que obté una puntuació superior a una desviació típica, té una puntuació que supera la puntuació obtinguda pel 84% dels pares de la mostra normativa. Aquest exemple ens dóna una referència del que comporta allunyar-se de la puntuació mitjana en més (o menys) d'una desviació típica.

Les puntuacions que indiquen el número de desviacions típiques respecte a la mitjana del grup de referència es denominen puntuacions típiques i s'obtenen restant a la puntuació directa la puntuació mitjana del grup de referència i dividint el resultat entre la desviació típica. La mitjana d'una puntuació típica és zero, valor que indica que la puntuació és igual a la puntuació mitjana del grup de referència. Les puntuacions típiques poden prendre valors negatius, si la puntuació és inferior a la puntuació mitjana, o positius, si és major, i la seva magnitud es quantifica en el nombre de desviacions típiques d'allunyament de la puntuació mitjana, de manera que en les puntuacions típiques, la unitat és la desviació típica.

Per tal d'evitar els valors negatius, habitualment les puntuacions típiques es transformen canviant els seus punts de referència, és a dir, la seva mitjana i la seva desviació típica. Això s'aconsegueix mitjançant una transformació lineal de la puntuació típica, que es multiplica per la nova desviació típica i al resultat se li suma el valor de la nova mitjana. A la puntuació típica resultant se la coneix amb el nom de *puntuació típica derivada*. Existeixen diversos tipus de puntuacions típiques derivades, però una de les més utilitzades és la que té mitjana cinquanta i desviació típica deu, i que rep el nom de *puntuació o nota T*, emprada per primer cop per McCall l'any 1939 per informar de les puntuacions obtingudes en tests

Gràfic 1.

Percentatge de casos acumulats en segments de la corba normal definits per les desviacions típiques i puntuacions T associades als llindars d'aquests segments



Font: Elaboració pròpia.

infantils d'habilitats mentals. Com es pot observar al gràfic 1, una puntuació T igual a cinquanta equival a una puntuació típica igual a zero, és a dir, a una puntuació observada igual que la puntuació mitjana del grup de referència. En l'escala de notes T, un salt de deu punts per sobre o per sota de la puntuació mitjana equival a una desviació típica de diferència respecte d'aquesta puntuació mitjana.

En aquest estudi, totes les puntuacions associades a escales s'han calculat com a notes T. Malgrat que en teoria una puntuació T pot fluctuar entre \pm infinit, és molt poc probable observar puntuacions fora del rang de zero a cent, cosa que fa aquesta puntuació molt intuïtiva fins i tot per a les persones no avesades.

El quart tipus d'indicadors es va crear combinant diverses puntuacions T. Per exemple, un dels indicadors de problemes de conducta i hiperactivitat es va generar a partir de la mitjana de les puntuacions T més altes de les proporcionades per mestres i pares en les escales de problemes de conducta i hiperactivitat. Prenent la puntuació més alta donem més validesa a l'informador que indica més presència del caràcter mesurat i, en obtenir la mitjana de dos variables que mesuren constructes diferents, pretenem obtenir un indicador resum d'ambdues. Val a dir que aquesta mitjana tindria poc valor comparatiu si les puntuacions mitjanes tinguessin unitats de mesura diferent.

L'última categoria d'indicadors generada va ser creada a partir de procediments estadístics. Aquests indicadors es diferencien dels anteriors en què l'agrupament de les famílies en un tipus o un altre depèn de les seves similituds en les respostes donades *versus* les donades per les altres famílies que també

han participat en l'estudi. Evidentment, en un estudi en què la composició de la mostra fos diferent, els agrupaments resultants també ho serien. Fins i tot, una altra tècnica estadística de conglomerats (*clusters*) podria generar resultats lleugerament diferents, com per exemple l'indicador de tipologia familiar segons l'estil educatiu, que es va generar a partir d'una anàlisi de conglomerats.

Un altre exemple d'indicador generat per un procediment estadístic el trobaríem en l'indicador que mesura les competències del noi/noia (vegeu el capítol 7, sobre les conseqüències dels processos de socialització). En aquest cas es va obtenir l'indicador a partir del resultat d'una anàlisi en components principals, tècnica de factorització que permet, entre altres coses, obtenir una puntuació única a partir de variables, però ponderant-les en funció de la seva "importància", és a dir, del pes que tenen en la mesura del constructe.

En el cas d'utilitzar l'anàlisi de conglomerats, es va aplicar el procediment d'anàlisi proposat per Picón, Varela i Real (2003), que consisteix a fer una anàlisi preliminar de les dades que es volen agrupar aplicant el mètode de Ward per valorar el nombre de conglomerats i obtenir-ne els centroides, i en una segona fase aplicar el mètode "k-means" emprant com a informació inicial els centroides obtinguts en la primera fase.

El procediment emprat per crear indicadors a partir de l'anàlisi en components principals va ser retenir els components que explicaven més variància i aplicar a la solució factorial obtinguda una rotació Varimax per tal d'intentar aconseguir una estructura factorial simple. Per aconseguir una interpretació més còmoda i alhora una major comparabilitat dels resultats, les puntuacions en els components obtinguts s'han transformat a puntuacions T.

CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA

Els resultats principals, que es mostraran en capítols següents, es presenten descrits per les variables hàbitat, titularitat del centre i curs, que defineixen la mostra, el sexe de l'alumne/a i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) familiar. La taula 9 conté la distribució de la mostra en funció d'aquestes característiques.

Com ja s'ha dit, finalment la mostra de l'estudi la van formar nou-centes quaranta-dues famílies, la meitat amb almenys un fill i l'altra meitat amb una filla de les edats estudiades. Com era d'esperar pel mostreig fet, la distribució de nois i noies per curs va ser de pràcticament un terç. Un 63,69% d'aquests joves anaven a col·legis de titularitat pública. El 21,23% dels col·legis mostrejats eren de Barcelona ciutat, el 32,17% estaven situats en ciutats d'entre cinquanta mil i cinc-cents mil habitants, el 35,77% en ciutats d'entre cinc mil i cinquanta mil habitants, i la resta, un 10,83%, en poblacions de menys de cinc mil habitants.

L'ESEO va ser generat, com ja s'ha explicat, a partir d'un conjunt de qüestions. Només s'ha pogut calcular si totes aquestes qüestions han estat contestades. Això ha estat així en vuit-centes tretze famílies. D'aquestes, l'estatus més freqüent és el mitjà-alt (un 40,59%) i el menys freqüent és l'estatus baix (un 8%). Pràcticament un 30% de les famílies tenien un estatus mitjà-baix i un 22% un estatus alt.

Taula 9.

Distribució de la mostra de l'estudi per titularitat del centre, hàbitat, curs acadèmic, sexe de l'alumne/a i estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)

Variable	Categories	n	%
Hàbitat	>500.000	200	21,23%
	50.000-500.000	303	32,17%
	5.000-50.000	337	35,77%
	<5.000	102	10,83%
Titularitat	Públic	600	63,69%
	Concertat	342	36,31%
Curs	2n	317	33,65%
	4t	350	37,15%
	6è	275	29,19%
Sexe	Noia	463	49,15%
	Noi	479	50,85%
ESEO	Baix	65	8,00%
	Mitjà-baix	241	29,64%
	Mitjà-alt	330	40,59%
	Alt	177	21,77%

Font: Elaboració pròpia.

Per tal d'avaluar la representativitat de la mostra, comparem algunes de les característiques de les famílies de l'estudi amb les dades poblacionals de l'any 2001 facilitades per l'IDESCAT.

Les taules 10 a 14 contenen informació que permet comparar la mostra de l'estudi amb les de la població de pares i mares amb fills d'entre sis i dotze anys (amb dades de l'any 2001), en relació, respectivament, amb l'edat dels pares i de les mares, el nombre de persones que viuen a la llar, el nivell d'estudis, el nivell d'ocupació i el lloc d'origen.

Taula 10.

Percentatge de pares i mares amb fills o filles d'entre sis i dotze anys a Catalunya (2001) i a la mostra de l'estudi, per edat

Edat de les persones amb fills o filles d'entre 6 i 12 anys	2001	Mostra
Menys de 20 anys	0,01%	
De 20 a 24 anys	0,22%	0,11%
De 25 a 29 anys	2,69%	1,91%
De 30 a 34 anys	13,21%	7,55%
De 35 a 39 anys	34,45%	28,32%
De 40 a 44 anys	31,52%	39,28%
De 45 a 49 anys	12,97%	16,93%
De 50 a 54 anys	3,77%	4,56%
De 55 a 59 anys	0,89%	0,98%
De 60 a 64 anys	0,19%	0,71%
65 anys i més	0,08%	0,12%

Font: IDESCAT i elaboració pròpia.

Taula 11.

Percentatge de pares i mares amb fills o filles d'entre sis i dotze anys a Catalunya (2001) i a la mostra de l'estudi, per nombre de persones que viu a la llar

Nombre de persones a les llars	2001	Mostra
2 persones	3,15%	2,98%
3 persones	23,47%	19,23%
4 persones	57,33%	54,73%
5 persones	12,64%	17,75%
6 persones	2,42%	3,61%
7 persones	0,59%	1,06%
8 persones	0,23%	0,43%
9 persones o més	0,16%	0,21%

Font: IDESCAT i elaboració pròpia.

Taula 12.

Percentatge de pares i mares amb fills o filles d'entre sis i dotze anys a Catalunya (2001) i a la mostra de l'estudi, per nivell d'estudis

Estudis dels pares i de les mares	2001	Mostra
Sense estudis	3,93%	0,70%
EGB, ESO o batxillerat elemental sense completar	17,18%	3,58%
Batxillerat elemental, EGB o ESO completa	34,04%	19,50%
Segon cicle de secundària, batxillerat superior i FP	27,73%	40,19%
Diplomatura, títol mitjà	7,60%	13,08%
Llicenciatura, enginyeria	8,64%	18,59%
Doctorat	0,88%	4,35%

Font: IDESCAT i elaboració pròpia.

Taula 13.

Percentatge de pares i mares amb fills o filles d'entre sis i dotze anys a Catalunya (2001) i a la mostra de l'estudi, per nivell d'ocupació

Nivell d'ocupació dels pares i de les mares	2001	Mostra
Ocupat	74,29%	88,16%
Desocupat, ha treballat abans	6,71%	3,44%
Pensió de jubilació	1,44%	–
Feines de la llar	14,80%	14,64%
Altres	2,76%	–

Font: IDESCAT i elaboració pròpia.

Taula 14.

Percentatge de pares i mares amb fills o filles d'entre sis i dotze anys a Catalunya (2001) i a la mostra de l'estudi, per lloc d'origen

Lloc d'origen dels pares i mares	2001	Mostra
Catalunya i Estat espanyol	92,39%	89,18%
Unió Europea, Amèrica del Nord, Oceania	2,33%	2,02%
Àfrica	2,22%	1,78%
Amèrica Central	0,40%	
Amèrica del Sud	2,22%	6,66%
Àsia	0,44%	0,36%

Font: IDESCAT i elaboració pròpia.

Els resultats comparatius indiquen que els pares i mares de la mostra semblen tenir unes característiques molt semblants als pares i mares de Catalunya que tenen fills o filles d'entre sis i dotze anys pel que fa al nombre de persones a la llar i al lloc d'origen. Sembla que la majoria dels pares i mares de la mostra tenen més edat que els de tota la població, solen tenir un nivell d'estudis més alt (un 17% de la població té una diplomatura, una llicenciatura o un doctorat, mentre que a la mostra aquest percentatge augmenta fins al 36%) i també un nivell ocupacional més alt (el 88% dels pares i de les mares tenien una ocupació, mentre que en la població aquest percentatge l'any 2001 era del 74%). Aquesta comparació fa pensar en un cert biaix de la mostra pel que fa a les característiques que defineixen l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, en el sentit que possiblement a la mostra hi hagi una certa sobrerrepresentació dels estatus mitjà-alt i alt.

BIBLIOGRAFIA

BEAVERS, W. R.; HAMPSON, R. B.; HULGUS, Y. F. (1990). *Beavers Systems Model Manual, 1990 Edition*. Dallas, TX: Southwest Family Institute.

FRICK, P. J. (1991). *Alabama Parenting Questionnaire. Unpublished rating scale*. University of Alabama.

GOODMAN, R. (2001). "Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, núm. 40, p. 1337-1345.

MERRELL, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales. Second Edition*. Eugene: Assessment-Intervention Resources.

PÉREZ, J.; TORRUBIA, R. (1985). "Sensation seeking and antisocial behavior in a student sample". *Journal of Personality and Individual Differences*, núm. 6, p. 401-403.

PICÓN, E.; VARELA, J.; REAL, E. (2003). “Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados”, a LÉVY, J-P. i VARELA, J. (eds.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

SPSS Inc. (2006). *Command Syntax Reference, version 15.0. User Guide*. Chicago: Autor.

TESI (2006). *Gandia BarbWin* [en línia] <<http://www.tesigandia.com>> [Informació del Programari consultada el 20 de juliol de 2006].

2. Gestió de dades i controls de qualitat

Albert Bonillo i Eduardo Doval

INTRODUCCIÓ

La gestió de dades (*data management* en la literatura científica anglosaxona) té com a objectiu operativitzar i tractar la informació recollida i fer-la útil per contestar les hipòtesis plantejades a l'inici de l'estudi, i es considera una tasca complexa, pròpia dels estudis científics, que comprèn un conjunt de fases seqüencials (Rondel, Varley y Weeb, 1999).

Una gestió de dades deficient pot arribar a proporcionar resultats incongruents i difícilment replicables, ja que tot error de gestió, per petit que sigui, es propaga i es magnifica en fases posteriors de l'estudi (Abelson, 1998; Lewis-Beck, 1995).

Malgrat que la falta de qualitat durant el procés de gestió de dades d'un estudi empitjora considerablement la seva validesa interna i externa, curiosament la preocupació per la qualitat del procés de gestió de dades no ha rebut plena atenció fins fa relativament pocs anys (Cobos, 1995; Gassman *et al.*, 1995; Granero, Doménech i Bonillo, 2001).

En contra de la creença generalitzada, l'ús de sistemes informàtics en el procés de gestió de les dades no assegura per si mateix el correcte funcionament de totes les operacions que comporta el maneig i l'anàlisi de la informació (Butcher, 1994). L'efecte GIGO, acrònim de *Garbage In - Garbage Out* (Cobos, 1995), exemplifica aquesta situació i evidencia que quan les dades analitzades no es corresponen amb la realitat que suposadament representen, no serveixen de res les eines informàtiques més potents, els programes de darrera generació o el personal més competent: si les dades són "escombraries" les conclusions que faciliten també ho seran, ja que cap tècnica estadística no pot millorar les dades.

Els errors en les dades solen estar relacionats amb una d'aquestes fases (Bonillo, 2003): 1) disseny dels formularis de recollida de dades; 2) procés de recollida de les dades; 3) disseny de l'estructura de la base de dades; 4) gravació de les dades a la base de dades, i 5) preparació de la matriu de dades per a l'anàlisi estadística. Evidentment, en cada fase la font d'error és diferent i, per tant, els mètodes de control s'han d'adaptar a les seves peculiaritats.

En aquest capítol es detallen els diversos tipus de controls que s'han realitzat en l'estudi per tal de garantir la qualitat de les dades.

DISSENY DELS FORMULARIS DE RECOLLIDA DE DADES

Després de confeccionar un primer esborrany de tots els qüestionaris (QHP, QAP, QAJ i QAM), es va fer una depuració d'algunes de les preguntes inicialment previstes. Es van eliminar aquelles qüestions que no s'adequaven correctament a l'objectiu de l'estudi, que proporcionaven informació tangencial o que proporcionaven informació repetida. Les qüestions que podien presentar ambigüitats de contingut es van tornar a formular.

Un cop feta aquesta primera depuració, i abans de començar el treball de camp, es va fer un estudi pilot amb cinquanta famílies, en una mostra accidental, per comprovar el procediment d'enquesta i acabar de depurar els instruments. L'estudi pilot es va a dur a terme durant el mes de febrer de 2005. Els comentaris fets pels participants van permetre evidenciar la necessitat de millorar algunes instruccions i vint-i-cinc qüestions del QHP, dues del QAP, una del QAM i dotze del QAJ. També es va modificar l'ordre de presentació de les opcions de resposta d'unes qüestions del QHP, de manera que les escales ordinals de resposta es presentessin en ordre creixent i no decreixent com a la primera versió.

Tot aquest procés ens va permetre millorar la validesa aparent dels instruments, i alhora la validesa del procés de resposta dels enquestats.

PROCÉS DE RECOLLIDA DE LES DADES

La recollida de les dades va ser realitzada per enquestadors i enquestadores professionals. Per tal de garantir la qualitat d'aquesta fase de l'estudi, els enquestadors van rebre una formació específica per a la correcta utilització dels qüestionaris i perquè la interacció amb les persones enquestades fos l'adient. En les sessions de formació l'equip d'investigació explicitava en primer lloc els objectius de cada element dels qüestionaris, explicava la manera adient de recollir la informació i, en una segona fase, es va procedir a l'entrenament per a la recollida de la informació amb casos simulats amb diversos nivells de dificultat i de fonts d'error previsibles.

Un cop finalitzat el procés de recollida de dades, es va voler verificar que, tant el procés de captació dels participants com de la recollida de les dades de les persones que van acceptar participar en l'estudi, s'havien fet amb el màxim de garanties de qualitat. En aquest sentit es van dur a terme dos petits estudis que es detallen a continuació.

Qualitat del procés de captació de les escoles

L'objectiu principal d'aquest estudi va ser intentar identificar els motius pels quals les escoles van acceptar o no de participar en l'estudi.

D'entre les escoles que havien participat a l'estudi, se'n van seleccionar aleatòriament dues de públiques i dues de concertades. D'entre les escoles contactades però que havien decidit no participar-hi

se'n van seleccionar a l'atzar deu de públiques i onze de concertades. D'aquestes, finalment, van acabar participant en aquesta part de l'estudi set de públiques i sis de concertades.

Es va dissenyar un petit qüestionari, diferent per a les escoles que hi havien participat i per a les que no ho havien fet, i un membre de l'equip d'investigació es va encarregar de fer una entrevista telefònica semiestructurada amb el tutor o la tutora de la classe que hi havia participat o amb la direcció de cada escola que no ho havia fet.

Les preguntes que es van fer als tutors o tutores van ser les següents:

- 1) Què recorda exactament de l'estudi?
- 2) Quins han estat els motius principals pels quals el centre ha decidit participar en aquest estudi?
- 3) Hi ha alguna cosa que li hagi semblat especialment positiva o rellevant de tot el procés?
- 4) Quins eren els aspectes de l'estudi que vostè milloraria?
- 5) Quins temes d'estudi serien d'utilitat i d'interès general per a la seva escola i per a les famílies catalanes?

Les preguntes que es van fer als directors i directores van ser les següents:

- 1) Què recorda exactament de l'estudi?
- 2) Quins han estat els motius principals pels quals el centre ha decidit no participar en aquest estudi?
- 3) Quins requisits hauria d'acomplir l'estudi perquè el seu centre decidís participar-hi?
- 4) Hi ha alguna cosa en particular que pensi que es pot millorar de cara a successives fases de l'estudi i que afavoririen la participació del seu centre?
- 5) Quins temes d'estudi serien d'utilitat i d'interès general per a la seva escola i per a les famílies catalanes?

Com a conclusions generals, podem dir que els centres que han participat acostumen a comptar amb la participació de les famílies en projectes com el que es va plantejar en l'estudi. Pel que fa als centres que no hi han participat, el motiu principal —apuntat per sis de les escoles consultades— és que no havien aconseguit la participació dels pares i mares, tot i que a l'escola l'estudi els semblava d'interès. Aquest problema es va trobar, especialment, en les escoles públiques. El segon motiu, senyalat especialment per les escoles concertades, feia referència al volum de treball de l'escola en les dates que es va fer l'estudi. Dues escoles concertades i una de pública van afirmar no decidir-se a participar en l'estudi per la longitud i complexitat dels qüestionaris. Finalment, com a casos puntuals, un centre va optar per no participar argumentant que algunes preguntes del qüestionari incidien massa en la vida privada de les famílies i un altre perquè la norma del centre era no participar en estudis d'aquest tipus.

De la informació recollida no sembla desprendre's cap motiu rellevant que posés en dubte la qualitat del procés de captació dels centres.

Qualitat de la recollida de les dades i satisfacció de les famílies participants

L'objectiu fonamental d'aquesta fase de control fou examinar la fiabilitat de les dades recollides durant el treball de camp. En segon terme també ens va interessar captar la impressió de les famílies sobre el procés de recollida de dades en què havien participat.

Amb aquests objectius es va realitzar una petita enquesta telefònica (ET en endavant) a un 20% de les llars que havien participat en l'estudi. Es va dissenyar un qüestionari que preguntava als pares sobre aspectes molt concrets de l'entrevista i dels qüestionaris que havien respost. Per tal de maximitzar la qualitat de recollida d'aquestes dades, l'ET es va realitzar amb l'ajut d'un formulari de Data Entry 4.0 (SPSS Inc., 2003) que permetia la captura directa (en línia) de les dades. Les trucades i el registre el va realitzar una operadora especialment entrenada i amb experiència en tasques semblants.

Entre el conjunt de preguntes que pretenien mesurar la fiabilitat de les respostes, s'interrogava sobre si recordaven que s'havia fet una entrevista relacionada amb el projecte "Família i educació a Catalunya", l'edat de la persona que va respondre a l'entrevista i l'idioma que va emprar per a respondre-la, si el noi o noia va assistir a l'escola bressol i quina o quines activitats extraescolars feia. Podem veure que es tracta de dades objectives i que donen poc espai a l'ambigüitat, qüestió important per poder valorar després les discrepàncies entre les respostes a l'ET i les registrades com a inconsistències i no com a respostes diferents però compatibles.

Entre les preguntes que pretenien mesurar la valoració que feien de la seva participació en el projecte, n'hi havia una sobre si pensaven que l'entrevista era "llarga", una altra sobre el tracte que havien rebut de l'enquestador i una tercera sobre si estarien disposats a participar en un projecte semblant en el futur.

Es va realitzar un mostreig per quotes fixant la grandària màxima de la mostra pels volts d'un 20% dels casos originals. Les quotes definides asseguraven que es mostrejava a tots els entrevistadors i a tots els estrats, definits aquests darrers com el creuament del territori (geogràfic del Principat) i l'hàbitat (o grandària de la població). Per escollir les llars a controlar de cada entrevistador quan aquest n'havia recollit més d'una en el mateix estrat, es va aplicar un algorisme aleatori que garantia una afixació proporcional al nombre de llars que havia entrevistat. Així, com més entrevistes havia realitzat més se n'escollien per realitzar el control telefònic. La mostra final va estar composta per dues-centes vint-i-sis llars. En el moment de l'entrevista telefònica, feia una mitjana de sis mesos que les persones mostrejades havien participat en l'estudi.

Malgrat el temps transcorregut entre l'entrevista i el control telefònic, el record que els participants presenten és més que destacable. Així, el 97% recorden l'entrevista i aspectes molt concrets d'aquesta. En la pràctica totalitat de subjectes (un 98%), l'edat que afirmen tenir coincideix amb la registrada o és un any més gran (cosa previsible, ja que, recordem, que havien transcorregut, com a mitjana, sis mesos des de la participació en el projecte) i en un 94% dels casos, l'activitat extraescolar realitzada pel noi o noia i registrada a l'ET coincideix amb alguna de les registrades a la entrevista. Finalment, hi ha una coincidència del 96% en l'idioma que afirmen haver emprat a l'entrevista i el que recordaven a l'ET.

Encara que el record és més que considerable, com podem veure en els resultats anteriors, es va realitzar una distribució de freqüències per entrevistador del nombre d'incongruències entre ambdós registres i

així observar si algun d'ells resultava poc fiable: les poques incidències trobades es distribuïen homogèniament entre els entrevistadors.

Respecte a la valoració de la seva participació en aquest projecte, important per valorar les molèsties que els va generar, el 91% dels pares o mares van manifestar que tornarien a participar en un estudi semblant i només una persona va afirmar haver rebut un tracte “poc correcte” de l'entrevistador. Si ens atenem al coneixement de la Fundació Jaume Bofill que tenen ara els participants en el projecte, el 70% va afirmar que la va conèixer arran de la seva participació en l'estudi.

DISSENY DE L'ESTRUCTURA DE LA BASE DE DADES

És freqüent que el disseny de l'estructura de la base de dades d'un estudi es realitzi mitjançant l'ús d'un sistema gestor de bases de dades (SGBD) o bé d'un programari dissenyat específicament per a la captura de dades. En ambdós casos, l'objectiu que es persegueix implica: 1) evitar redundàncies i duplicitats; 2) facilitar els canvis que en un futur calgui realitzar en l'estructura de les taules de la base de dades, i 3) reduir la magnitud dels canvis d'estructura de la base en les aplicacions que accedeixen a les dades (Jennings, 1997).

El disseny de la base de dades el va fer conjuntament l'equip d'investigació amb l'empresa GAPS, encarregada de l'enregistrament de les dades. En el disseny es va tenir especial cura d'aconseguir una base de dades amb una estructura clara —per exemple en la manera d'anomenar les variables i, si calia, les seves categories— i flexible, que pogués manipular-se amb facilitat i que fos fàcilment exportable a altres formats.

Formalment, la base de dades es va estructurar utilitzant el programari Gandia BarbWin (GB en endavant; TESI, 2006), que es va fer servir per digitalitzar les dades. Aquest programa permet exportar la base de dades en format SPSS, programa que es va utilitzar posteriorment per a la manipulació de les dades i les anàlisis estadístiques.

GRAVACIÓ DE LES DADES A LA BASE DE DADES

Una vegada definida l'estructura de la base de dades es procedeix a la captura de les dades. La gravació de les dades obtingudes pot realitzar-se de mode diferit (*off line*) o directe (*on line*). En el primer, que és el que es va utilitzar en l'estudi, les dades es troben contingudes en altres suports —habitualment en paper— i la tasca de l'operador consisteix a transferir-les a un suport magnètic. En la captura directa, la gravació es realitza de forma simultània al registre de la dada. Com ja s'ha indicat, en l'estudi la recollida de les dades es va fer en format paper.

En la gravació de les dades es van implementar amb GB tres tipus de controls que poden reduir sensiblement els errors gravats en les dades: les prevalidacions, les invalidacions i les postvalidacions.

Una prevalidació és una condició lògica associada a un camp (o variable) que s'avalua prèviament a introduir-hi cap valor i que determina si es permet la seva edició o si se li assigna un valor automàticament. Per exemple, una prevalidació no ha de permetre que les preguntes referents a la parella de qui respon es contestin quan prèviament la persona que contesta ha respost que no en té, de parella.

En GB és perfectament possible definir prevalidacions. Les prevalidacions programades en l'aplicatiu que registrava les dades de l'estudi impediien, per exemple, contestar a la pregunta de “quants dies es realitzen activitats extraescolars” quan abans s'havia contestat que el noi o noia no en realitzava, i impediien contestar a la pregunta de “amb quina religió se senten identificats els pares” si abans havien respost que no es consideraven religiosos. Val a dir que la programació de prevalidacions redueix sensiblement errors que en format paper són difícils d'evitar, ja que no és fàcil que l'entrevistador recordi quan no ha de registrar una pregunta perquè aquesta no té sentit.

Una invalidació és una protecció que només permet gravar dades en un camp si els valors a registrar es corresponen amb els definits en el camp. Aquesta protecció està implementada en tots els programaris que tenen el concepte de “format de camp”, bé sigui un SGBD, un programa especialitzat en la captura de dades, com era el nostre cas, o un programari estadístic. Per exemple, una invalidació no ha de permetre que s'introdueixi un valor cadena en un camp definit com a data i tampoc que s'enregistri un número amb decimals si el format del camp definit és per valors enters. Val a dir que definint en GB els camps amb el format adequat (numèric enter amb valors acotats, en la majoria dels casos) s'evitava introduir valors en format cadena, i això és el que es va fer en el nostre cas.

Una postvalidació és una protecció que determina el rang de valors admissible en un camp i les condicions que aquests han de complir respecte a altres camps. Per exemple, una postvalidació no ha de permetre introduir com a valor d'edat del noi o noia un valor inferior a les edats possibles en alumnes de primària.

En GB, també es poden programar postvalidacions. En el nostre cas, aquestes s'adreçaven a evitar dues tipologies d'error. D'una banda, es pretenia garantir que les variables no tinguessin valors fora del rang possible i de altra, assegurar la consistència entre els valors de diferents camps. Així, per a cada variable es van limitar els valors possibles a introduir als definits com a vàlids, i també es van programar incompatibilitats entre valors de diferents variables. Per esmentar alguns exemples del primer tipus d'error, en els qüestionaris autoadministrats no es podia registrar un valor numèric aliè al rang possible, determinat pel nombre d'alternatives de respostes. Per mencionar algunes postvalidacions adreçades a garantir la consistència entre variables, es va impedir contestar que “algú assisteix a les activitats escolars” i després dir que la freqüència d'assistència era “Mai” i també que el nombre d'aparells de televisió destinats a tota la família fos menor que els destinats només al noi o noia.

D'altra banda, GB permet definir un camp com a *variable multidimensional*, concepte anàleg al de camp de repetició (Codd, 1985a i b) o al de variable *multiresposta*. Per al lector poc avesat al tractament de dades, aquests camps es fan servir en aquelles preguntes que permeten contestar més d'una resposta, per exemple, en el registre de les activitats extraescolars que fa el noi o la noia, on és habitual que en realitzi més d'una.

Val a dir que la implementació de tots aquests controls no garanteix de cap manera que les dades registrades reproduïxin fidelment la realitat que pretenen registrar sinó que les dades que s'empraran a l'eta-

pa de definició i de generació de variables, i posteriorment a les anàlisis estadístiques, són *possibles* i *consistents* entre elles.

PREPARACIÓ DE LA MATRIU DE DADES PER A L'ANÀLISI ESTADÍSTICA

Estudiada la consistència dels valors i amb un grau raonable de confiança en la seva validesa, podem iniciar la creació dels indicadors que haurien de permetre contestar a les hipòtesis formulades a l'inici de l'estudi. Aquest pas previ a l'explotació estadística és molt delicat i hauria de merèixer una atenció especial dels investigadors (Clarke, 1993; Cody, 1999). El conjunt de fases seqüencials que resten tenen prou entitat per rebre nom propi, de manera que l'anomenarem *procés* (o *processament*) de dades.

Definim el procés de dades com la fase de la gestió que s'ocupa del tractament informàtic de les variables i els valors després de la seva captura. L'objectiu final del processament de dades és realitzar les anàlisis estadístiques que es considerin pertinents partint de la dada bruta gravada. Per garantir-ne la qualitat, aquest procés, com qualsevol altre de la gestió, ha de complir tres característiques: replicabilitat, traçabilitat i auditació.

Per tal de garantir aquestes tres propietats és indispensable que tota acció realitzada sobre les dades quedi enregistrada d'alguna manera. Els paquets estadístics de qualitat (SPSS i SAS, per destacar els dos d'ús més freqüent) disposen d'un editor de sintaxi que permet guardar els comandaments executats i replicar-los. Malgrat que l'ús de l'editor de sintaxi no implica per si mateix un augment de la qualitat, sí que permet auditar els processos realitzats i optimitzar-los per tal que no continguin errors i realitzin exactament el que l'investigador desitja. A més, una vegada programada una acció qualsevol en sintaxi, aquesta pot adaptar-se fàcilment a situacions semblants i aconseguir així reduir dràsticament el temps que s'hi ha dedicat. Vegem, a partir del gràfic 1, que recull el conjunt i la seqüència de processos necessaris, com s'articulen aquestes fases per tal d'assolir resultats òptims.

Tot procés de dades s'inicia a partir de la lectura de les dades originals, tant si estan gravades en un format com en un altre. Una vegada feta aquesta lectura és el moment de verificar-les, si s'ha establert algun procés de control de qualitat. Aquest procés de control pot ser o bé un procés de depuració i "neteja" d'errors, si la captura no s'ha fet amb tots els controls possibles, o bé una doble entrada (si s'ha previst aquesta estratègia per millorar la qualitat de la captura) o un control de qualitat telefònic.

Si a conseqüència de qualsevol d'aquests controls s'ha de realitzar un canvi en les dades perquè s'hi ha detectat un error, aquest s'ha de dur a terme en aquest moment i ha de quedar enregistrat en un fitxer de sintaxi. La importància de dur-lo a terme en aquest moment i no després és per evitar que els errors que poguessin contenir les dades no es propaguin a les fases següents i quedin arranats ja des d'ara. El motiu de quedar enregistrat en sintaxi és per tal que el procés pugui ser desfet si després es canvia la decisió presa, i perquè pugui ser revisat i auditat pels mateixos investigadors o per altres persones interessades.

La tercera fase del procés té com a objectiu fer els arranjaments genèrics sobre les dades originals que es considerin necessaris. Ens referim aquí a arranjaments com ara l'assignació d'etiquetes a les variables i

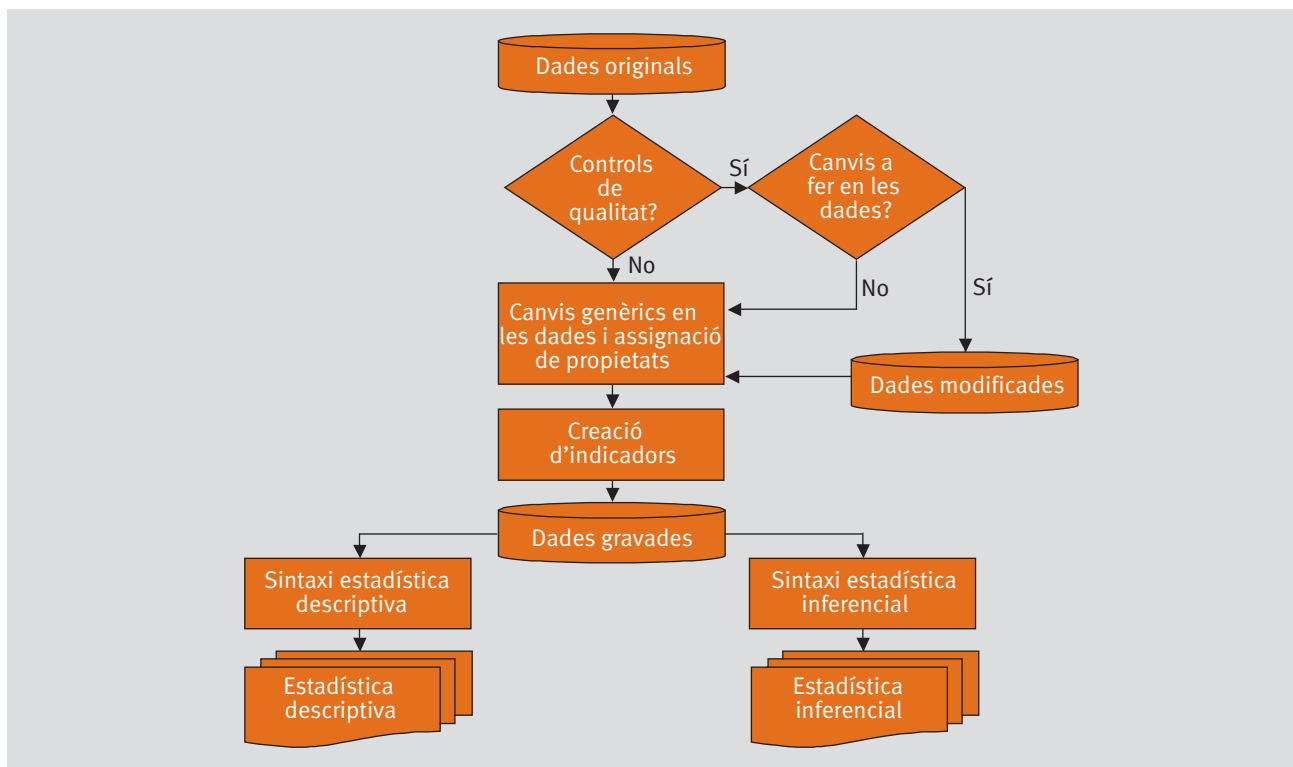
als valors originals, canvis de nom de variables que es considerin necessaris per ambigüïtat en el registre original, assignació d'escala de mesura a les variables i, en definitiva, l'examen —i la modificació, si pertoca— de totes les propietats de les variables originals.

La quarta fase correspon a la creació d'indicadors. Com ja hem reiterat, en la majoria d'ocasions les variables que s'analitzen estadísticament i que permeten contestar a les hipòtesis de l'estudi no acostumen a ser les respostes directes donades pels subjectes, sinó que són indicadors que s'han creat combinant la informació que ha estat recollida a través dels qüestionaris.

Lamentablement, els algorismes que permeten la creació d'indicadors rarament estan disponibles en llenguatge formal (ni tan sols dels indicadors més comuns, siguin sociològics, mèdics o psicològics) i cada investigador assumeix la responsabilitat de la seva definició. I és en aquest moment, precisament, quan apareixen les dues dificultats principals que es relacionen amb la manca de qualitat durant la fase de preparació de la matriu de dades. Aquestes són: 1) la falta de coneixement sobre la forma com funcionen els comandaments de creació i transformació de variables del programari utilitzat, i 2) la definició d'algorismes que no suporten la presència de valors desconeguts.

Gràfic 1.

Fases del processament de dades



Font: Elaboració pròpia.

Atès el raonament anterior, és important destacar que els diferents programaris estadístics tenen un comportament molt diferent davant les dades desconegudes, que són molt habituals en la investigació no experimental. Per exemple, alguns programes són extremament sensibles i deixen l'indicador

en blanc quan alguna de les variables que s'inclouen en la seva definició és buida i altres simplement ignoren aquesta manca de valor. Precisament, aquest comportament tan diversificat fa que l'usuari hagi de conèixer extensament les instruccions de creació i transformació de variables del programa que fa servir.

Una vegada generats tots els indicadors, aquesta fase ha de finalitzar gravant les dades (originals i noves) en un nou fitxer diferent de l'inicial, per permetre replicar el procés complet, si fos necessari, en les mateixes condicions que es va fer per primera vegada. D'igual manera, cada indicador generat durant aquesta fase ha de crear una nova variable i mantenir intactes les originals, per motius idèntics. En termes genèrics i com ja hem reiterat, tot procés (no només els estadístics o els relatius a les dades) que acabi alterant el producte inicial deixa de ser totalment reproduïble, cosa inacceptable si es vol garantir rigor, qualitat i traçabilitat.

La resta de fases a realitzar ja no estan relacionades amb la preparació de les dades, sinó amb la seva explotació. Cada bloc conceptual que es realitzi —estadística descriptiva, inferencial o qualsevol altre— ha de començar llegint les dades gravades en la matriu anterior i ha de fer-se generant també un arxiu de sintaxi per cada bloc. Les proves estadístiques realitzades tenen multitud de variants i particularitats i només si queden escrites les instruccions que les van generar un investigador extern pot auditar-les i garantir que són correctes.

A més, fer servir la sintaxi per fer les proves facilita enormement la feina dels mateixos investigadors, ja que realitzant petits canvis poden refer l'anàlisi que hagin detectat com a errònia, o simplement millorable, a més d'adaptar elements de sintaxi a noves proves semblants.

En el present estudi s'ha actuat d'acord amb aquest plantejament de procés de dades.

BIBLIOGRAFIA

ABELSON, R. P. (1998). *La estadística razonada: reglas y principios*. Barcelona: Paidós. (Edició original: Erlbaum, 1995.)

BONILLO, A. (2003). *Sistematización del proceso de depuración de los datos en estudios con seguimientos*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

BUTCHER, J. N. (1994). "Psychological assessment by computer: potential gains and problems to be avoid". *Psychiatric Annals*, núm. 24, p. 20-24.

CLARKE, P. A. (1993). "Data validation", a RONDEL R. K., VARLEY S. A. i WEEB C.F. (eds.) *Clinical data management*. Chichester: John Wiley & Sons, p. 189-212.

COBOS, A. (1995). "El síndrome GIGO". *JANO*, núm. 49, p. 481-482.

CODD, E. F. (1985a). "Does your DBMS run by the rules?". *Computerworld*, 21 octubre 1985.

CODD, E. F. (1985b). "Is your DBMS really relational?". *Computerworld*, 14 octubre 1985.

CODY, R. (1999). *Cody's Data Cleaning Techniques Using Sas Software*. Cary, NC: SAS Institute Inc.

GASSMAN, J. J.; OWEN, W. W.; KUNTZ, T. E.; MARTIN, J. P.; AMOROSO, W. P. (1995). "Data quality assurance, monitoring and reporting". *Controlled Clinical Trials*, núm. 16 (2 supl.), p. 104-136.

GRANERO, R.; DOMÉNECH, J. M.; BONILLO, A. (2001). "Estudio de la eficacia de la técnica de verificación aleatoria como alternativa a la doble entrada de datos: ventajas y limitaciones." *Metodología de Encuestas*, núm. 3, p. 1-13.

JENNINGS, R. (1997). *ACCESS 97. Edición especial*. Madrid: Prentice Hall.

LEWIS-BECK, M. S. (1995). *Data analysis: an introduction*. Beverly Hills, CA: Sage.

RONDEL, R. K.; VARLEY, S. A.; WEEB, C. F. (eds.) (1999). *Clinical data management* (2a ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

SPSS Inc. (2003). *Data Entry Builder 4.0. User Guide*. Chicago: Autor.

SPSS Inc. (2006). *Command Syntax Reference, version 15.0. User Guide*. Chicago: Autor.

TESI (2006). *Gandia BarbWin*. <<http://www.tesigandia.com>> [Informació del Programari consultada el 20 de juliol de 2006].

3. Característiques sociodemogràfiques de la mostra de l'estudi

Carmen Pérez

INTRODUCCIÓ

En aquest capítol ens plantegem descriure l'estructura familiar de la mostra, és a dir, les persones que conviuen amb el noi o la noia objecte d'estudi, la tipologia de l'estructura familiar, la seva grandària i l'edat dels progenitors en tenir el primer fill o la primera filla. En segon lloc, estudiarem l'origen i el lloc de naixement tant del noi o de la noia com dels seus progenitors. En tercer lloc, analitzarem quines són les principals llengües d'ús familiar i com l'ús de les llengües dins de la llar es relaciona amb l'origen dels progenitors. En quart lloc, veurem quin és el nivell d'estudis dels progenitors que han participat en aquest estudi. En cinquè lloc, passarem a veure quina és la situació laboral del pare i de la mare analitzant l'ocupació que tenen, el tipus de jornada laboral i si es troben en alguna de les que hem anomenat *situacions laborals adverses* (jornada rotativa, jornada extensa, treball en caps de setmana, a les nits o si es troben en situació d'atur). També, en sisè lloc, descriurem quin és el nivell d'ingressos mensuals de les nostres famílies i, en setè lloc, estudiarem el posicionament religiós tant del pare com de la mare i del noi o de la noia i farem el mateix, finalment, amb el posicionament polític però, en aquest cas, només dels progenitors.

Totes aquestes variables sociodemogràfiques que hem considerat en la nostra anàlisi les hem creuat amb el tipus de centre, és a dir, si és públic o concertat; amb el curs que estava cursant l'alumne en el moment de passar el qüestionari a les famílies —segon, quart o sisè de primària—; la grandària del lloc de residència de l'alumne —si és de menys de 5.000 habitants, entre 5.000 i 50.000 habitants, entre 50.000 i 500.000 habitants o més de 500.000 habitants—; l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, que hem agrupat en les categories baix, mitjà-baix, mitjà-alt i alt; i, per últim, segons el sexe de l'alumne/a. Aquests encreuaments s'han fet amb l'objectiu de detectar possibles diferències entre els grups. Les diferències que no són estadísticament significatives no es comenten en els resultats.

ESTRUCTURA FAMILIAR

Si analitzem la composició de les llars estudiades (taula 1), observem que el 98,7% dels nois i les noies conviu amb la seva mare, tant si és biològica com adoptiva, mentre que només el 86% conviu amb el seu pare. A més, un 77% té almenys un germà o una germana i gairebé el 8% també conviu amb altres familiars que no siguin els pares i els germans.

Tenint present l'hàbitat on viu el noi o la noia, veiem que com més petita és la població, més infants hi ha que viuen amb els seus progenitors, amb els seus germans i altres membres de la família —famílies extenses—, mentre que es redueix la presència a la llar de persones que no siguin familiars i del que s'anomenen famílies reconstituïdes, és a dir, noves parelles del pare o de la mare i fills fruit de relacions anteriors.

Si parem atenció a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO), podem veure que és a les famílies d'estatus més baixos on es dona més aquesta convivència amb altres familiars (15,4%) i en l'estatus mitjà-baix on hi ha més famílies reconstituïdes, sobretot, en el cas de la convivència amb la parella de la mare (6,2%) i els fills aportats per aquesta nova parella.

En el cas d'aquesta variable, no s'observen efectes significatius segons el curs del noi o la noia ni per sexe. En tot cas, cal destacar una presència més alta de famílies extenses —on són presents altres membres de la família a part dels progenitors i els fills— en el cas de nois o noies que assisteixen a l'escola pública que a la concertada i més famílies monomarentals, ja que el 88% dels nois i noies que van a escoles concertades conviu amb el seu pare biològic o adoptiu davant del 85% dels nois i noies que van a escoles públiques.

Taula 1.

Membres de la família que conviu amb el noi o la noia (% horitzontals)

Membres de la família que conviu amb el noi o la noia												
Variable	Categories	Mare (%)	Pare (%)	Germà/na (%)	Altres familiars de la mare (%)	Parella de la mare (%)	Fill/a d'un dels pares (%)	Altres familiars del pare (%)	Altres no familiars (%)	Fill/a de la parella del pare/mare (%)	Parella del pare (%)	n
Centre	Públic	98,7	85,0	75,3	6,8	4,7	4,3	3,2	1,7	0,8	0,2	599
	Concertat	98,8	88,0	79,5	2,6	3,5	2,6	0,9	1,2	0,9	0,6	342
Hàbitat	>500.000	98,5	86,5	73,0	5,5	4,0	2,5	1,5	3,5	1,5	0,0	200
	50.000-500.000	98,7	84,2	74,6	4,6	4,0	3,0	2,6	1,7	0,7	0,7	303
	5.000-50.000	98,5	85,7	80,1	5,1	5,1	5,1	1,8	0,6	0,9	0,3	336
	<5.000	100,0	92,2	80,4	7,8	2,9	3,9	4,9	0,0	0,0	0,0	102
ESEO	Baix	100,0	95,4	80,0	10,8	4,6	3,1	4,6	1,5	0,0	0,0	65
	Mitjà-baix	99,2	86,3	73,4	4,6	6,2	7,1	3,7	1,2	1,2	0,0	241
	Mitjà-alt	98,5	81,2	74,8	6,4	3,6	2,7	0,9	2,1	0,6	0,9	330
	Alt	98,9	95,5	84,7	1,1	2,3	2,8	0,0	1,1	0,6	0,0	177
Total		98,7	86,1	76,8	5,3	4,3	3,7	2,3	1,5	0,9	0,3	941

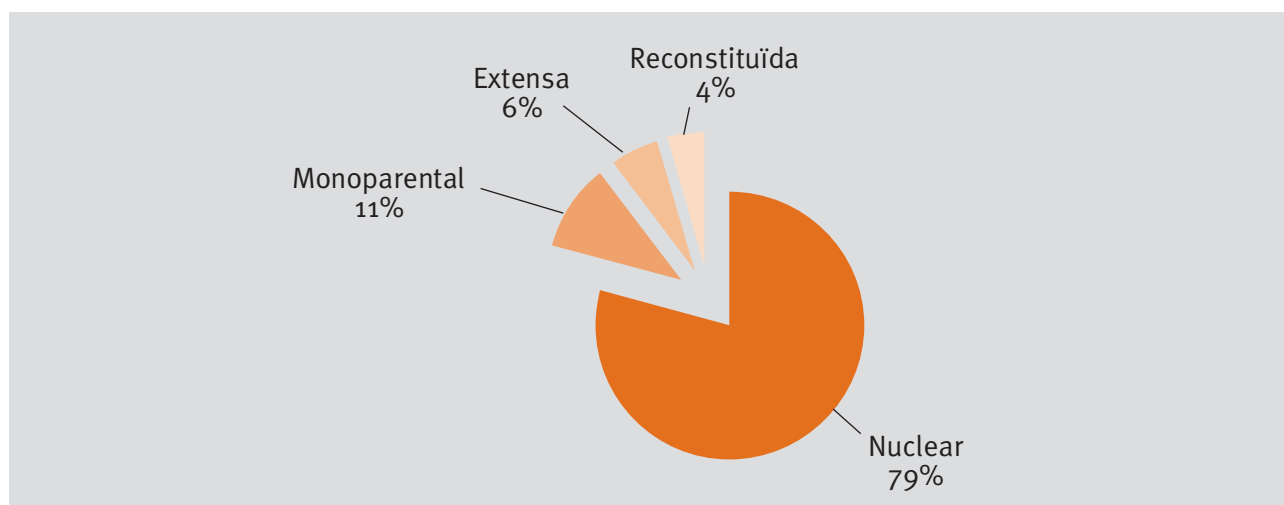
Font: Elaboració pròpia.

Així, segons les dades presentades en el gràfic 1 es pot apreciar com l'estructura familiar predominant a la mostra és la nuclear (79%) —formada per la mare i el pare i el/s fill/s—, seguida de les famílies monomarentals (11%) —majoritàriament formades per la mare i el/s fills/s—. Altres fórmules familiars que es presenten amb més baixa freqüència serien les famílies extenses (6%) i les famílies reconstituïdes (4%).

Aquestes estructures familiars es corresponen a les presents a la població total de Catalunya segons les dades de l'últim cens (IDESCAT, 2001).

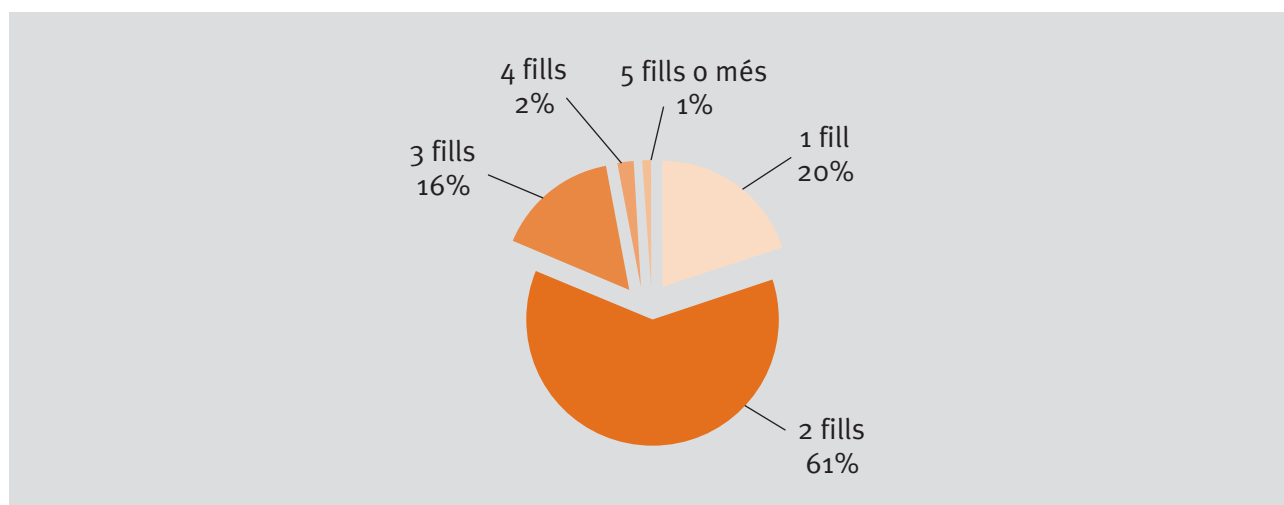
Pel que fa a la grandària de les famílies, observem en el gràfic 2 que un 61% de la mostra correspon a famílies amb dos fills, un 20% a fills únics i un 16% a famílies amb tres fills. Hi ha un percentatge molt baix de famílies que tenen quatre fills o més (3%). Aquesta composició familiar de la nostra mostra coincideix amb la que és més freqüent a Catalunya, que correspon a una família nuclear amb el pare, la mare i dos fills i/o filles (Cabré, 1999).

Gràfic 1.
Tipologies familiars (%)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2 .
Nombre de fills de les famílies de l'estudi (%)



Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem aquesta variable desglossada a la taula 2, podem observar que tot i que no hi ha diferències gaire rellevants, les famílies que porten els seus fills o filles a les escoles públiques acostumen a tenir menys fills que les que els envien a escoles concertades. I pel que fa a l'estatus social familiar, hi ha un 23,7% de famílies d'estatus alt que tenen tres fills, davant d'entre un 13% i un 17% de famílies d'altres estatus. Però és a partir de quatre fills on les famílies d'estatus alt i baix són més nombroses, fet que acostuma a produir-se en altres països occidentals, on justament les famílies amb un estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més alt i més baix són les que habitualment tenen un nombre de fills més gran.

Pel que fa a l'hàbitat, tot i que independentment de la seva grandària la majoria de les famílies té dos fills, cal destacar que gairebé una quarta part dels pares consultats que viuen en poblacions de més de cinquanta mil habitants tenen un únic fill o una única filla.

Taula 2.
Nombre de germans del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Nombre de germans						n
		0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	
Centre	Públic	21,2	61,4	14,9	2,2	0,3	0,0	599
	Concertat	17,8	59,1	19,3	2,6	0,9	0,3	342
Hàbitat	>500.000	24,0	54,5	18,0	3,5	0,0	0,0	200
	50.000-500.000	23,8	56,8	15,8	3,0	0,3	0,3	303
	5.000-50.000	15,2	66,4	15,8	1,5	1,2	0,0	336
	<5.000	16,7	64,7	17,6	1,0	0,0	0,0	102
ESEO	Baix	20,0	55,4	16,9	4,6	3,1	0,0	65
	Mitjà-baix	21,2	61,4	13,7	3,3	0,4	0,0	241
	Mitjà-alt	22,1	61,8	14,5	0,9	0,6	0,0	330
	Alt	13,0	59,3	23,7	3,4	0,0	0,6	177
Total		20,0	60,6	16,5	2,3	0,5	0,1	941

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'edat que tenen els pares i les mares en el moment que se'ls va passar el qüestionari, podem observar a la taula 3 que els pares tenen uns quaranta-tres anys de mitjana i les mares uns quaranta, sense constatar grans diferències en la relació amb les variables sociodemogràfiques considerades en aquest estudi.

Quant a l'edat dels progenitors en el moment del naixement del primer fill, la mitjana és de trenta-un anys per als pares i de vint-i-nou per a les mares, tot i que si analitzem les dades que es representen a la taula 4 veurem que a mesura que l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar és més baix, els pares són més joves en el moment de tenir el primer fill, especialment les mares, que tenen fills als vint-i-sis anys de mitjana quan es troben en l'estatus més baix i pels volts dels trenta-dos anys quan es classifiquen en l'estatus més alt.

Taula 3.

Edat dels pares del noi o la noia en respondre el qüestionari (anys decimals)

Variable	Categories	Edat dels pares en respondre el qüestionari					
		Pare			Mare		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	42,3	(5,9)	537	39,7	(5,2)	591
	Concertat	43,8	(4,9)	313	41,1	(4,4)	339
Curs	2n	41,1	(5,4)	288	38,3	(4,8)	315
	4t	43,1	(5,1)	313	40,6	(4,5)	343
	6è	44,6	(5,6)	249	42,0	(4,9)	272
Hàbitat	>500.000	43,6	(5,6)	181	40,6	(4,9)	197
	50.000-500.000	42,6	(5,8)	267	40,1	(5,4)	300
	5.000-50.000	42,7	(5,5)	305	40,0	(4,7)	331
	<5.000	42,6	(5,0)	97	40,3	(4,5)	102
ESEO	Baix	40,9	(5,5)	65	37,3	(5,6)	65
	Mitjà-baix	41,6	(5,6)	223	39,2	(4,8)	239
	Mitjà-alt	43,0	(5,0)	280	40,2	(4,4)	326
	Alt	44,8	(4,8)	173	42,8	(4,1)	175
Sexe	Noia	42,5	(5,2)	414	40,0	(4,9)	453
	Noi	43,2	(5,9)	436	40,4	(5,0)	477
Total		42,9	(5,6)	850	40,2	(5,0)	930

Font: Elaboració pròpia.

Taula 4.

Edat dels pares del noi o la noia en el moment del naixement del seu primer fill o filla (anys decimals)

Variable	Categories	Edat dels pares en el moment del naixement del seu primer fill o filla					
		Pare biològic			Mare biològica		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	31,4	(10,7)	599	28,8	(9,5)	599
	Concertat	31,3	(4,6)	342	29,2	(5,7)	342
Curs	2n	31,2	(7,4)	317	28,9	(7,3)	317
	4t	31,3	(8,8)	349	28,9	(7,9)	349
	6è	31,6	(10,6)	275	29,0	(9,8)	275
Hàbitat	>500.000	31,3	(7,3)	200	29,1	(8,6)	200
	50.000-500.000	31,2	(9,4)	303	28,6	(7,6)	303
	5.000-50.000	31,3	(9,0)	336	29,0	(8,9)	336
	<5.000	32,2	(10,5)	102	29,2	(8,1)	102
ESEO	Baix	30,6	(13,5)	65	25,7	(10,6)	65
	Mitjà-baix	29,1	(5,2)	241	27,5	(6,6)	241
	Mitjà-alt	31,9	(8,0)	330	29,3	(7,9)	330
	Alt	34,0	(11,9)	177	31,8	(11,0)	177
Sexe	Noia	31,6	(9,8)	462	29,3	(9,3)	462
	Noi	31,2	(8,1)	479	28,5	(7,3)	479
Total		31,4	(9,0)	941	28,9	(8,3)	941

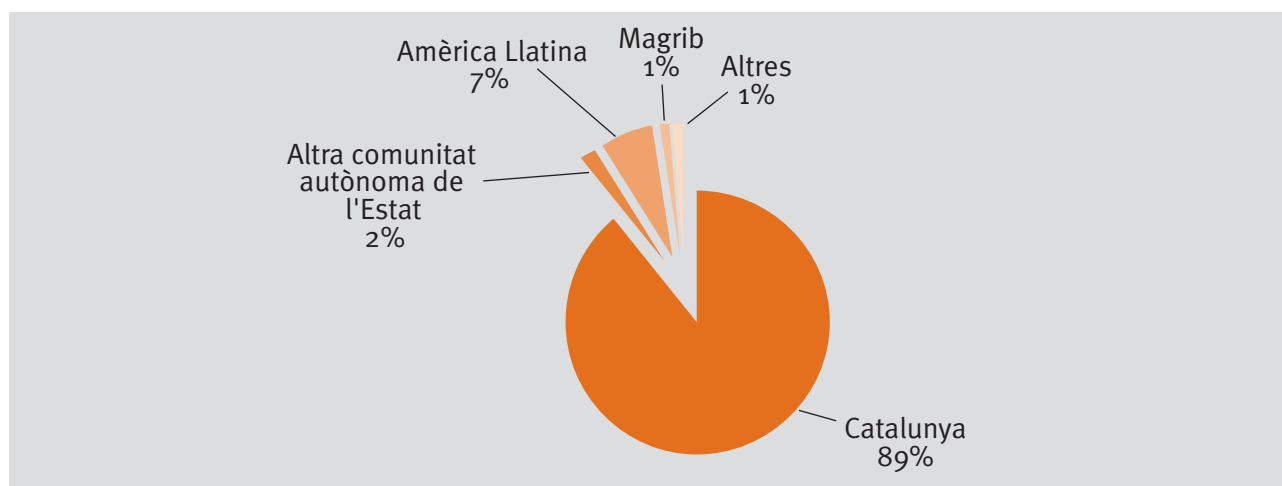
Font: Elaboració pròpia.

ORIGEN FAMILIAR

Respecte a l'origen familiar, cal remarcar que en la majoria de les famílies estudiades, tant els progenitors com els fills són autòctons. En el gràfic 3 sobre el lloc de naixement del noi o la noia veiem que la majoria dels joves que formen la mostra són catalans (89%), seguit d'un 7% de joves nascuts en algun país de l'Amèrica Llatina i un 2% de joves nascuts en una altra comunitat autònoma de l'Estat espanyol.

Gràfic 3.

Lloc de naixement del noi o la noia (%)



Font: Elaboració pròpia.

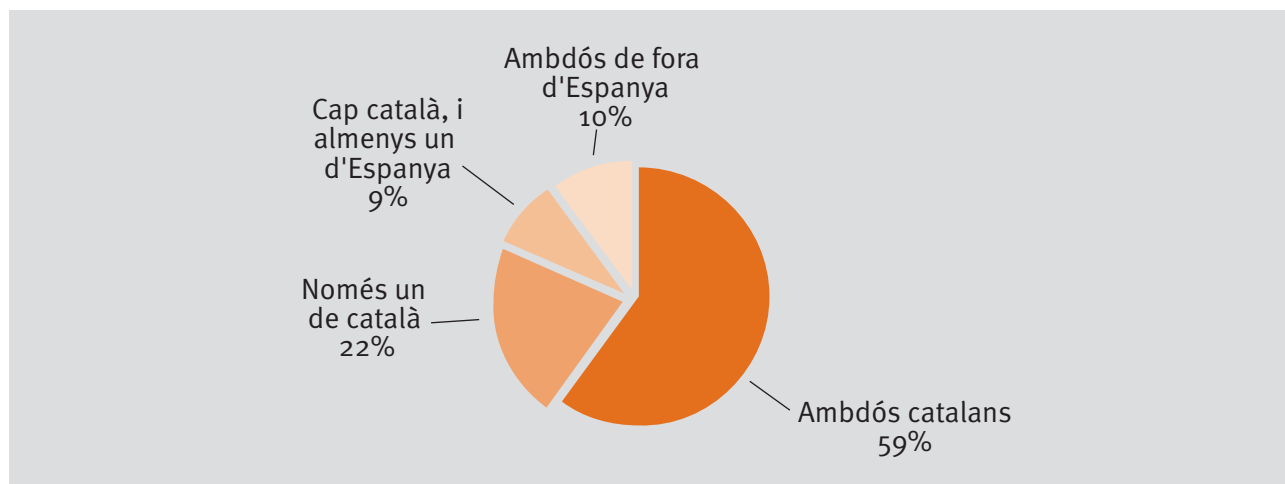
Quan s'estudien les dades de la procedència dels progenitors (gràfic 4), també s'observa un predomini de famílies on tots dos són catalans (59%) o un dels progenitors n'és (22%). Únicament un 10% de la mostra correspon a pares i mares que són de fora d'Espanya i un 9% a pares i mares on cap no és català però com a mínim un dels dos és d'Espanya.

Si es considera la procedència dels pares en funció de la titularitat del centre educatiu (taula 5), podem observar una major freqüència de fills i filles que assisteixen a centres privats concertats que tenen tots dos progenitors catalans (70,5%), davant de poc més de la meitat dels nois i noies que van a centres públics.

En la relació entre la procedència familiar i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, a mesura que augmenta és més probable trobar famílies on tots dos progenitors són catalans, mentre que gairebé un terç de les famílies d'estatus baix estan formades per pares i mares que són nascuts fora de l'Estat espanyol (31,3%).

Gràfic 4.

Procedència dels progenitors (%)



Font: Elaboració pròpia.

Taula 5.

Procedència dels progenitors del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Procedència dels progenitors				n
		Ambdós catalans (%)	Només un de català (%)	Cap de català, i almenys un d'Espanya (%)	Ambdós de fora d'Espanya (%)	
Centre	Públic	53,4	23,7	9,5	13,4	599
	Concertat	70,5	18,4	7,0	4,1	342
Hàbitat	>500.000	57,5	26,0	6,5	10,0	200
	50.000-500.000	61,7	19,5	8,9	9,9	303
	5.000-50.000	55,4	22,6	11,6	10,4	336
	<5.000	71,6	17,6	2,0	8,8	102
ESEO	Baix	27,7	35,4	6,2	30,8	65
	Mitjà-baix	53,9	20,3	10,8	14,9	241
	Mitjà-alt	67,3	19,7	7,6	5,5	330
	Alt	68,9	23,7	4,5	2,8	177
Total		59,6	21,8	8,6	10,0	941

Font: Elaboració pròpia.

Es pot observar a les taules 6 i 7 que més del 75% dels progenitors de famílies d'estatus mitjà-alt i alt són nascuts a Catalunya (percentatges que superen el 80% en el cas dels pares), seguits dels nascuts en una altra comunitat autònoma de l'Estat espanyol i a Europa, Amèrica del Nord, Nova Zelanda i Austràlia. Per contra, entre els progenitors d'estatus més baixos, tot i que el lloc de naixement més freqüent continua sent Catalunya, trobem percentatges importants de nascuts en altres comunitats autònomes de l'Estat

espanyol, a l'Amèrica Llatina i el Magrib. Aquest fet es relaciona amb el tipus d'immigració arribada a Catalunya en les últimes dècades, que majoritàriament s'ocupa en feines de baixa qualificació i poc remunerades, que fa que les famílies procedents d'aquestes àrees geogràfiques se situïn en l'estatus més baix, mentre que hi ha una altra immigració procedent de països occidentals que acostuma a ser grans empresaris i professionals liberals que se situen en l'estatus més alt.

Taula 6.
Lloc de naixement del pare del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Lloc de naixement del pare del noi o la noia							n
		Catalunya	Altra comunitat autònoma de l'Estat	Magrib	Àfrica subsahariana	Europa, Amèrica del Nord, Nova Zelanda, Austràlia	Àsia	Amèrica Llatina	
Centre	Públic	65,5	18,8	2,0	0,7	2,8	0,4	9,7	537
	Concertat	80,8	13,1	0,6	0,3	0,6	0,3	4,2	313
Hàbitat	>500.000	68,5	16,6	0,0	0,6	2,8	0,6	11,0	181
	50.000-500.000	73,5	14,2	2,6	0,4	1,9	0,4	7,1	268
	5.000-50.000	65,8	21,7	2,0	1,0	1,6	0,3	7,6	304
	<5.000	86,6	8,2	0,0	0,0	2,1	0,0	3,1	97
ESEO	Baix	44,6	23,1	10,8	3,1	0,0	1,5	16,9	65
	Mitjà-baix	59,2	22,9	0,9	0,9	2,2	0,0	13,9	223
	Mitjà-alt	82,1	12,5	0,0	0,0	1,4	0,7	3,2	280
	Alt	84,4	9,8	0,0	0,0	3,5	0,0	2,3	173
Total		71,2	16,7	1,5	0,6	2,0	0,4	7,6	850

Font: Elaboració pròpia.

Taula 7.
Lloc de naixement de la mare del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Lloc de naixement de la mare del noi o la noia							n
		Catalunya	Altra comunitat autònoma de l'Estat	Magrib	Àfrica subsahariana	Europa, Amèrica del Nord, Nova Zelanda, Austràlia	Àsia	Amèrica Llatina	
Centre	Públic	65,7	17,8	2,0	0,5	3,4	0,2	10,5	591
	Concertat	79,4	14,5	0,6	0,3	1,5	0,0	3,8	339
Hàbitat	>500.000	72,6	14,7	0,5	0,5	2,5	0,0	9,1	197
	50.000-500.000	71,4	16,9	2,3	0,3	1,0	0,0	8,0	301
	5.000-50.000	66,5	19,3	1,8	0,6	3,6	0,3	7,9	331
	<5.000	78,2	9,9	0,0	0,0	5,0	0,0	6,9	101
ESEO	Baix	46,9	20,3	10,9	3,1	1,6	1,6	15,6	64
	Mitjà-baix	68,2	15,5	0,8	0,4	2,5	0,0	12,6	239
	Mitjà-alt	75,8	16,0	0,0	0,0	2,5	0,0	5,8	326
	Alt	77,1	14,9	0,6	0,0	4,6	0,0	2,9	175
Total		70,6	16,6	1,5	0,4	2,7	0,1	8,1	930

Font: Elaboració pròpia.

LLENGUA D'ÚS FAMILIAR

La majoria dels membres de les famílies enquestades en el nostre estudi parlen català per comunicar-se entre elles. Tanmateix, quan estudiem el tipus de llengua emprada en relació amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, observem algunes diferències. Així, les dades que es mostren a les taules 8 i 9 indiquen que la comunicació dels pares i de les mares amb els fills es realitza en gairebé el 60% dels casos en català, mentre que la comunicació entre els pares i les mares no arriba a un 50% en aquesta llengua (taula 10). Per tant, malgrat que la majoria dels estudis de sociolingüística fets al Principat en els últims anys mostren que l'ús social del català està minvant entre els joves, cal pensar que si el català és la llengua de comunicació entre pares i fills, fins i tot en parelles que no es comuniquen entre elles en català, cada cop hi haurà més joves i infants que tinguin un major domini de la llengua catalana i que augmenti el percentatge d'ús de la llengua catalana en l'àmbit familiar, la qual cosa no garanteix *per se* un augment del seu ús social.

No obstant això, si analitzem l'ús de la llengua catalana segons la tipologia de centre, veiem que són les famílies de nois i noies que van a centres concertats les que més fan servir el català com a llengua familiar, mentre que els percentatges més alts de llengües diferents del català i el castellà els trobem en famílies que porten els seus fills i les seves filles a escoles públiques. Aquest fet segurament es correspon amb la major presència d'alumnat de famílies d'origen immigrant en les escoles públiques que en les concertades i a la major presència de nois i noies el pare i la mare dels quals són tots dos catalans a les escoles privades concertades.

També observem diferències si ho analitzem segons el tipus d'hàbitat, ja que és en les poblacions més petites on més es fa servir el català com a llengua de comunicació familiar, sobretot i amb una diferència percentual important respecte a la resta, en les poblacions de menys de cinc mil habitants.

Finalment, les famílies amb un estatus social alt i mitjà-alt són les que més fan servir el català en la comunicació amb els seus fills i les seves filles, amb uns percentatges pels volts del 70%, ja que, com hem

Taula 8.

Llengua més utilitzada entre el pare i el noi o la noia (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Llengua més utilitzada entre el pare i el noi o la noia			n
		Català	Castellà	Altres	
Centre	Públic	51,4	46,2	4,1	537
	Concertat	68,4	31,3	1,3	313
Hàbitat	>500.000	45,9	51,4	2,8	181
	50.000-500.000	59,3	39,6	4,1	268
	5.000-50.000	55,6	42,8	3,0	304
	<5.000	81,4	17,5	1,0	97
ESEO	Baix	18,5	70,8	12,3	65
	Mitjà-baix	42,6	55,6	2,2	223
	Mitjà-alt	72,1	28,9	0,7	280
	Alt	73,4	26,0	2,3	173
Total		57,6	40,7	3,1	850

Font: Elaboració pròpia.

vist en l'apartat anterior d'aquest mateix capítol, el gruix de les famílies de l'estatus social més alt està format per progenitors i fills nascuts a Catalunya. Per contra, la llengua d'ús majoritari entre les classes més baixes és el castellà, seguit pel català i molt a prop per altres llengües, ja que hi ha una major presència de població no catalana en els estatus més baixos.

Taula 9.

Llengua més utilitzada entre la mare i el noi o la noia (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Llengua més utilitzada entre la mare i el noi o la noia			n
		Català	Castellà	Altres	
Centre	Públic	53,2	45,3	4,1	592
	Concertat	66,4	33,3	1,5	339
Hàbitat	>500.000	53,3	47,2	1,0	197
	50.000-500.000	58,1	41,5	3,7	301
	5.000-50.000	55,0	42,9	3,9	331
	<5.000	76,5	20,6	2,9	102
ESEO	Baix	26,2	67,7	12,3	65
	Mitjà-baix	45,2	53,6	2,5	239
	Mitjà-alt	69,0	31,6	1,2	326
	Alt	69,1	27,4	4,0	175
Total		58,0	40,9	3,1	931

Font: Elaboració pròpia.

Taula 10.

Llengua més utilitzada entre el pare i la mare (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Llengua més utilitzada entre el pare i la mare			n
		Català	Castellà	Altres	
Centre	Públic	41,4	55,0	4,7	531
	Concertat	56,8	44,8	1,0	310
Hàbitat	>500.000	36,5	64,0	2,8	178
	50.000-500.000	47,7	50,0	3,8	266
	5.000-50.000	44,0	53,3	3,7	300
	<5.000	74,2	24,7	2,1	97
ESEO	Baix	13,8	70,8	15,4	65
	Mitjà-baix	37,1	62,4	3,2	221
	Mitjà-alt	58,7	42,8	0,0	276
	Alt	60,8	38,6	2,9	171
Total		47,1	51,2	3,3	841

Font: Elaboració pròpia.

Si analitzem la llengua de comunicació dels progenitors amb els seus fills i filles segons el seu lloc de naixement (taules 11 i 12), podem observar que tot i que el 75% dels pares i mares nascuts a Catalunya es comuniquen amb els seus fills i filles en català, hi ha un 26% que ho fan en castellà. Per contra, hi ha un 19% dels pares i un 23,4% de les mares que tot i que han nascut en una altra comunitat autònoma de

l'Estat espanyol, parlen amb els seus fills en català. Aquí hauríem de tenir present que dins d'aquesta categoria es poden englobar persones nascudes al País Valencià, les Illes Balears o Aragó que tinguin com a llengua pròpia el català.

En aquest sentit és important destacar que, tot i que pels volts del 85% dels progenitors nascuts al Magrib parlen amb els seus fills en la llengua del seu país d'origen, un 15,4% dels pares i un 21,4% de les mares ho fan en castellà; però no hi ha cap cas en la nostra mostra que ho faci en català.¹ Pel que fa als pares i mares nascuts en algun país de l'Amèrica Llatina, tot i que més del 90% es comunica amb els seus fills en castellà, hi ha un 7,7% dels pares i un 5,3% de les mares que ho fan en català.

Taula 11.

Llengua més utilitzada entre el pare i el noi o la noia segons el lloc de naixement del pare (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Llengua més utilitzada entre el pare i el noi o la noia segons el lloc de naixement del pare			n
		Català	Castellà	Altres	
Lloc de naixement del pare	Catalunya	75,2	26,0	0,0	605
	Altra comunitat autònoma	19,0	82,4	0,7	142
	Magrib	0,0	15,4	84,6	13
	Àfrica subsahariana	0,0	40,0	60,0	5
	Europa, Amèrica del Nord, Nova Zelanda, Austràlia	17,6	35,3	52,9	17
	Àsia	0,0	66,7	33,3	3
	Amèrica Llatina	7,7	92,3	1,5	65
	Altres	0,0	0,0	0,0	0
	Total		57,6	40,7	3,1

Font: Elaboració pròpia.

1. Tot i així, aquestes dades s'han de prendre amb certa reserva perquè només en tenim de tretze pares i catorze mares nascuts al Magrib.

Taula 12.

Llengua més utilitzada entre la mare i el noi o la noia segons el lloc de naixement de la mare (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Llengua més utilitzada entre la mare i el noi/la noia segons el lloc de naixement de la mare			n
		Català	Castellà	Altres	
Lloc de naixement de la mare	Catalunya	75,2	26,2	0,2	657
	Altra comunitat autònoma	23,4	80,5	0,0	154
	Magrib	0,0	21,4	85,7	14
	Àfrica subsahariana	0,0	75,0	50,0	4
	Europa, Amèrica del Nord, Nova Zelanda, Austràlia	20,0	32,0	48,0	25
	Àsia	0,0	0,0	100,0	1
	Amèrica Llatina	5,3	94,7	1,3	75
	Altres	0,0	0,0	0,0	0
Total		58,0	41,0	3,1	930

Font: Elaboració pròpia.

NIVELL D'ESTUDIS FAMILIAR

Pel que fa al nivell d'estudis dels pares i les mares podem observar a les taules 13 i 14 que, en general, hi ha un nivell educatiu força elevat ja que la majoria de la mostra presenta estudis secundaris de segon cycle i FP (39,7% dels pares i 39,5% de les mares) o superiors (35,5% dels pares i 37% de les mares).

Si desglossem el nivell d'estudis segons les diferents variables sociodemogràfiques considerades en el nostre estudi podem veure que, pel que fa a l'hàbitat, hi ha una major presència de pares i mares amb estudis universitaris en els grans nuclis urbans.

També és significatiu que el 48,9% dels pares i el 50,7% de les mares que porten als seus fills a escoles privades concertades tenen estudis universitaris.

D'altra banda, pràcticament la totalitat dels pares i mares d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar baix tenen estudis iguals o inferiors a la secundària obligatòria, mentre que hi ha prop d'un 84% de pares i mares de classe alta que tenen estudis universitaris finalitzats. Per tant, podem dir que hi ha una relació directa entre l'estatus social familiar i el nivell d'estudis, la qual cosa era d'esperar ja que aquesta és una de les variables que ha estat considerada per elaborar la variable de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar.

Taula 13.
Nivell d'estudis del pare del noi o la noia (%horitzontals)

Variable	Categories	Nivell d'estudis del pare del noi o la noia				n
		Primària no finalitzada	Fins a secundària obligatòria	Fins al cicle superior de la secundària	Estudis universitaris finalitzats	
Centre	Públic	6,0	24,6	40,6	28,9	537
	Concertat	2,6	10,5	38,0	48,9	313
Hàbitat	>500.000	1,7	10,5	40,9	47,0	181
	50.000-500.000	6,3	18,3	34,7	40,7	268
	5.000-50.000	4,9	23,4	40,8	30,9	304
	<5.000	5,2	26,8	47,4	20,6	97
ESEO	Baix	32,3	64,6	3,1	0,0	65
	Mitjà-baix	2,2	34,5	58,3	4,9	223
	Mitjà-alt	1,1	6,8	48,2	43,9	280
	Alt	0,0	0,0	16,2	83,8	173
Total		4,7	19,4	39,7	35,5	850

Font: Elaboració pròpia.

Taula 14.
Nivell d'estudis de la mare del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Nivell d'estudis de la mare del noi o la noia				n
		Primària no finalitzada	Fins a secundària obligatòria	Fins al cicle superior de la secundària	Estudis universitaris finalitzats	
Centre	Públic	4,9	24,0	41,8	29,3	591
	Concertat	2,1	11,9	35,3	50,7	337
Hàbitat	>500.000	1,0	12,2	34,7	52,0	196
	50.000-500.000	5,0	21,7	35,7	37,7	300
	5.000-50.000	5,2	20,0	45,8	29,1	330
	<5.000	2,0	26,5	39,2	32,4	102
ESEO	Baix	20,0	78,5	1,5	0,0	65
	Mitjà-baix	3,3	31,4	59,4	5,9	239
	Mitjà-alt	0,6	8,0	44,2	47,2	326
	Alt	0,0	0,0	16,6	83,4	175
Total		3,9	19,6	39,5	36,9	928

Font: Elaboració pròpia.

SITUACIÓ LABORAL FAMILIAR

En relació amb la situació laboral dels progenitors, queda clarament representat el predomini de pares treballadors a jornada completa (94,8%) sobre les mares, que es distribueixen principalment entre la jor-

nada completa (55,1%), la jornada parcial (21,2%) i les mestresses de casa (14,6%), tal i com s'observa a les taules 15 i 16. D'aquestes dades en podem extreure que la modalitat familiar més estesa a Catalunya és la de la família amb doble ingrés (Chinchilla i Poelmans, 2003).

Pel que fa a la situació laboral dels pares, no s'observen efectes significatius segons el tipus de centre, hàbitat o estatus social. En el cas de les mares, en canvi, podem veure a la taula 17 que hi ha una major presència de mares treballadores, sobretot a jornada completa, de nois i noies que van a escoles concertades.

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional, de la mateixa manera que els pares, les mares d'estatus alt són les que treballen majoritàriament a temps complet (76,6%), mentre que el percentatge més alt de dones que treballen a temps parcial, que tenen jornades rotatives, que estan a l'atur i mestresses de casa, es troba en els estatus més baixos. En aquest sentit, cal ressaltar que un 24,6% de les mares d'estatus baix són mestresses de casa, mentre que aquest percentatge és només d'un 7,4% per a les mares d'estatus mitjà-alt i d'un 5,1% per a les d'estatus alt. A més, hi ha pràcticament el doble de mares d'estatus baix que tenen una feina de mitja jornada que les d'estatus alt.

Taula 15.

Situació laboral del pare en el moment de l'estudi (% horitzontals)

Variable	Categories	Situació laboral del pare en el moment de l'estudi						n
		Jornada completa	Temps parcial	Jornada intermitent	Treball rotatiu	Aturat	Jubilat	
Centre	Públic	93,8	1,7	0,9	0,7	1,3	1,5	534
	Concertat	96,5	1,6	0,3	0,0	0,6	1,0	313
Hàbitat	>500.000	97,8	0,6	0,6	0,6	0,6	0,0	181
	50.000-500.000	92,9	3,0	1,1	0,7	0,4	1,9	268
	5.000-50.000	94,0	1,3	0,7	0,3	2,0	1,7	302
	<5.000	96,9	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	96
ESEO	Baix	95,4	3,1	0,0	1,5	0,0	0,0	65
	Mitjà-baix	95,5	0,4	1,3	0,9	0,9	0,9	223
	Mitjà-alt	96,8	1,8	0,0	0,0	0,4	1,1	278
	Alt	97,7	1,2	0,6	0,0	0,0	0,6	173
Total		94,8	1,7	0,7	0,5	1,1	1,3	847

Font: Elaboració pròpia.

Per tant, podem veure a la taula 17 que el 77,5% de les nostres famílies estan formades per una parella en què tots dos treballen fora de casa, seguit per un 15,1% de parelles en les quals un treballa i l'altre és inactiu —segurament, mestresses de casa—, i un 5,4% de parelles en les quals un treballa i l'altre busca feina. Si analitzem aquestes dades segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar veiem que només en el 66,2% de les famílies d'estatus baix treballen tots dos membres de la parella, mentre que aquest percentatge ascendeix al 92,1% en les famílies d'estatus alt. De fet, més d'una quarta

Taula 16.

Situació laboral de la mare en el moment de l'estudi (% horitzontals)

Variable	Categories	Situació laboral de la mare							n
		Jornada completa	Temps parcial	Mestressa de casa/feines de casa	Aturada	Jornada intermitent	Treball rotatiu	Jubilada	
Centre	Públic	51,4	22,5	16,3	5,6	1,5	1,7	1,0	590
	Concertat	61,7	18,9	11,8	6,2	0,9	0,0	0,6	339
Hàbitat	>500.000	58,4	21,8	10,7	7,1	0,0	2,0	0,0	197
	50.000-500.000	58,7	17,3	16,0	5,0	1,3	0,7	1,0	300
	5.000-50.000	49,1	23,6	17,0	7,0	1,5	0,9	0,9	330
	<5.000	57,8	23,5	10,8	2,0	2,9	1,0	2,0	102
ESEO	Baix	33,8	27,7	24,6	7,7	0,0	4,6	1,5	65
	Mitjà-baix	47,7	26,4	17,6	5,4	0,8	1,3	0,8	239
	Mitjà-alt	65,2	20,0	7,4	4,3	2,2	0,6	0,3	325
	Alt	76,6	16,0	5,1	1,7	0,0	0,0	0,6	175
Total		55,1	21,2	14,6	5,8	1,3	1,1	0,9	929

Font: Elaboració pròpia.

part de les famílies d'estatus baix són parelles en les quals un treballa fora de casa i l'altre és inactiu, la qual cosa es correspon amb el que hem comentat més amunt sobre la major presència de mestresses de casa als estatus més baixos.

Taula 17.

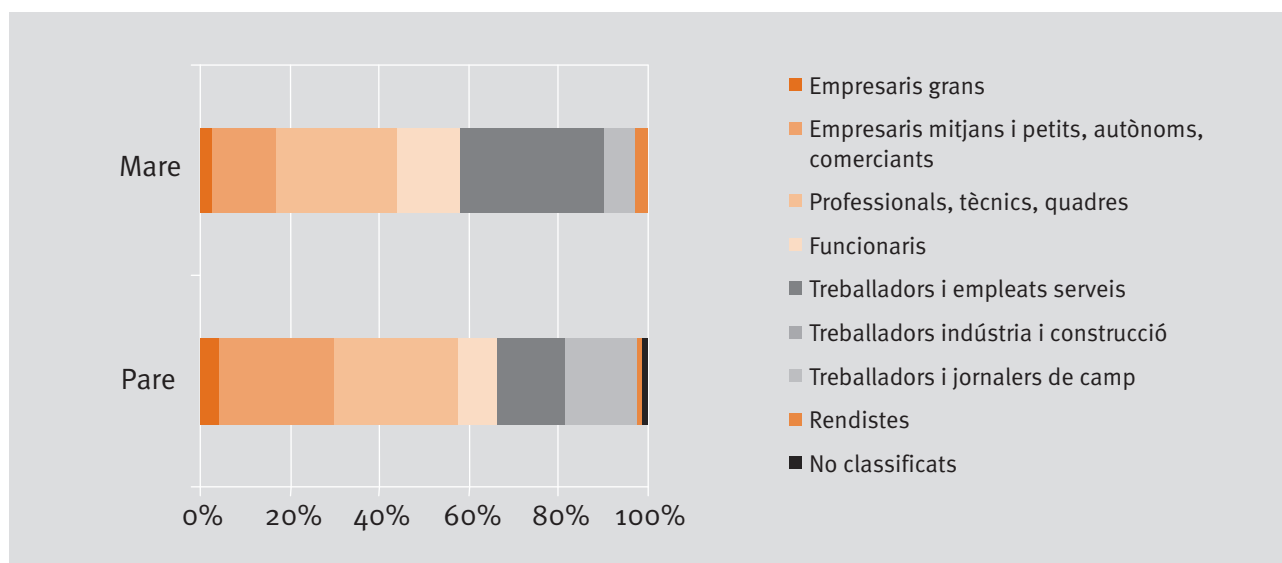
Situació laboral familiar (% horitzontals)

Variable	Categories	Situació laboral familiar						n
		Ocupat+ ocupat	Desocupat+ ocupat	Desocupat+ desocupat	Inactiu+ inactiu	Inactiu+ ocupat	Inactiu+ desocupat	
Centre	Públic	75,7	5,4	0,8	0,8	16,9	0,3	597
	Concertat	80,7	5,6	0,9	0,6	12,0	0,3	342
Hàbitat	>500.000	82,0	7,0	0,5	0,5	10,0	0,0	200
	50.000-500.000	76,8	4,0	1,3	1,0	16,9	0,0	302
	5.000-50.000	73,4	6,6	0,9	0,6	17,6	0,9	335
	<5.000	84,3	2,9	0,0	1,0	11,8	0,0	102
ESEO	Baix	66,2	7,7	0,0	0,0	26,2	0,0	65
	Mitjà-baix	74,7	6,2	0,0	0,0	19,1	0,0	241
	Mitjà-alt	87,0	4,5	0,0	0,0	8,5	0,0	330
	Alt	92,1	1,7	0,0	0,0	6,2	0,0	177
Total		77,5	5,4	0,9	0,7	15,1	0,3	939

Font: Elaboració pròpia.

Quant al tipus d'ocupació, es pot observar al gràfic 5 que en el cas de les mares hi ha una elevada freqüència de treballadores i empleades de serveis (31,9%), així com de professionals, tècnics i quadres intermedis (26,9%). Tot i que en menor freqüència també s'observa un nombre important de mares en les categories d'empresaris mitjans i petits, autònoms i comerciants (14,4%) i en funcionariat (14,3%). En canvi, entre els pares, tot i que es manté la freqüència elevada de professionals, tècnics i quadres intermedis (27,3%), destaquen també els empresaris mitjans i petits, autònoms i comerciants (26%) i els treballadors de la indústria i la construcció (15,8%).

Gràfic 5.
Ocupació del pare i de la mare (%)



Font: Elaboració pròpia.

Finalment, hem analitzat la presència de situacions laborals adverses en el pare i la mare. Hem considerat que un pare o una mare ha patit una situació laboral adversa quan ha estat en una situació laboral especial (jornada rotativa, jornada extensa, treball en caps de setmana, treball de nit o atur) per un període mínim de tres anys des del naixement del noi o de la noia. Així, si valorem la situació laboral familiar en funció del nombre de situacions laborals adverses del pare i de la mare observem, a la taula 18 (pare) que no hi ha diferències apreciables ni per sexe de l'alumne/a ni per l'ESEO. En canvi, sí que se n'observen en funció de la titularitat, del curs i de l'hàbitat. En el primer cas, els pares de la pública que han indicat haver patit alguna situació laboral adversa, tendeixen a acumular més situacions d'aquestes que els de la concertada. Pel que fa a l'hàbitat, la quantitat de situacions laborals adverses tendeix a ser superior en els pares de la ciutat de Barcelona. Finalment el curs acadèmic està relacionat directament amb el nombre d'aquestes situacions laborals adverses, potser a causa de les majors oportunitats que els pares dels fills més grans han tingut de patir aquest tipus de situacions. En el cas de les mares aquestes possibles relacions no es mostren tan evidents (taula 19).

Taula 18.

Percentatge de pares amb situacions laborals adverses durant un mínim de tres anys des del naixement del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Nombre de situacions laborals adverses del pare				n
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	
Centre	Públic	67,5	22,0	7,9	2,6	191
	Concertat	79,8	14,9	4,3	1,1	94
Hàbitat	>500.000	60,3	27,6	8,6	3,4	58
	50.000-500.000	74,2	15,7	6,7	3,4	89
	5.000-50.000	73,9	18,9	6,3	0,9	111
ESEO	<5.000	77,8	18,5	3,7	0,0	27
	Baix	73,3	26,7	0,0	0,0	30
	Mitjà-baix	71,7	15,2	7,6	5,4	92
	Mitjà-alt	73,2	22,0	4,9	0,0	82
Sexe	Alt	76,2	16,7	4,8	2,4	42
	Noia	73,0	21,2	4,4	1,5	137
	Noi	70,3	18,2	8,8	2,7	148
Total		71,6	19,6	6,7	2,1	285

Font: Elaboració pròpia.

Taula 19.

Percentatge de mares amb situacions laborals adverses durant un mínim de tres anys des del naixement del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Nombre de situacions laborals adverses de la mare				n
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	
Centre	Públic	76,0	18,4	4,0	1,6	125
	Concertat	73,6	20,8	5,7	0,0	53
Hàbitat	>500.000	68,4	26,3	2,6	2,6	38
	50.000-500.000	75,4	14,0	8,8	1,8	57
	5.000-50.000	79,4	17,6	2,9	0,0	68
ESEO	<5.000	73,3	26,7	0,0	0,0	15
	Baix	72,2	11,1	16,7	0,0	18
	Mitjà-baix	75,9	16,7	7,4	0,0	54
	Mitjà-alt	66,7	28,3	1,7	3,3	60
Sexe	Alt	77,3	22,7	0,0	0,0	22
	Noia	77,4	20,2	1,2	1,2	84
	Noi	73,4	18,1	7,4	1,1	94
Total		75,3	19,1	4,5	1,1	178

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a quines són aquestes situacions adverses, en el cas dels pares (taula 20), de tots els que han estat en una o més situacions laborals adverses durant almenys tres anys des del naixement del seu fill o de la seva filla, un 61,4% estan o han estat treballant amb una jornada extensa; seguit per un 33,7% que han treballat o treballen els caps de setmana, els que tenen o han tingut una jornada rotativa (23,5%), és a dir, aquells la feina dels quals implica rotació de torns i, finalment, un 19,3% que està o ha estat treballant de nit.

Taula 20.

Percentatge de pares amb diferents situacions laborals adverses durant un mínim de tres anys des del naixement del noi o la noia (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Situacions laborals adverses del pare des del naixement del noi o la noia					n
		Jornada rotativa (%)	Jornada extensa (%)	Caps de setmana (%)	Nits (%)	Atur (%)	
Centre	Públic	29,3	55,5	37,2	22,5	1,0	191
	Concertat	11,7	73,4	26,6	12,8	2,1	94
Hàbitat	>500.000	22,4	62,1	43,1	25,9	1,7	58
	50.000-500.000	23,6	70,8	30,3	11,2	3,4	89
	5.000-50.000	26,1	54,1	30,6	23,4	0,0	111
	<5.000	14,8	59,3	37,0	14,8	0,0	27
ESEO	Baix	30,0	26,7	33,3	33,3	3,3	30
	Mitjà-baix	28,3	55,4	32,6	30,4	0,0	92
	Mitjà-alt	14,6	67,1	37,8	8,5	3,7	82
	Alt	7,1	85,7	31,0	9,5	0,0	42
Sexe	Noia	21,9	64,2	34,3	13,9	0,0	137
	Noi	25,0	58,8	33,1	24,3	2,7	148
Total		23,5	61,4	33,7	19,3	1,4	285

Font: Elaboració pròpia.

En relació amb la titularitat del centre, dels pares que han estat en alguna situació laboral adversa, és més comú entre els pares que porten els fills a l'escola concertada tenir una jornada extensa (73,4%). Altrament, les feines de cap de setmana, de nit o amb jornades rotatives són més freqüents en pares de nois i noies que van a escoles públiques.

La variable més discriminativa seria l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar ja que, com hem comentat anteriorment, en el cas de més del 85% dels pares amb un estatus social alt que han estat o estan en una situació laboral adversa aquesta és una jornada laboral extensa, mentre que aquest percentatge és molt inferior en els pares d'estatus baix i mitjà-baix. En canvi, els pares d'estatus socials baixos són els que tenen principalment feines de nit i amb torns rotatius.

Pel que fa a les mares (taula 21), un 19,7% de les mares que han estat en alguna situació laboral adversa durant almenys tres anys des del naixement del seu fill o la seva filla es troben o s'han trobat a l'atur, una mica més d'un terç ha treballat durant el cap de setmana i aproximadament un 30% ha tingut una feina amb una jornada extensa o rotativa. A més, gairebé un 15% ha treballat o treballa de nit.

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, la situació laboral adversa més freqüent entre les mares d'estatus alt és la jornada extensa (50%).

Taula 21.

Percentatge de mares amb diferents situacions laborals adverses durant un mínim de tres anys des del naixement del noi o la noia (resposta múltiple; % horitzontals)

Variable	Categories	Situacions laborals adverses de la mare des del naixement del noi o la noia					n
		Jornada rotativa (%)	Jornada extensa (%)	Caps de setmana (%)	Nits (%)	Atur (%)	
Centre	Públic	29,6	28,0	36,8	15,2	21,6	125
	Concertat	28,3	35,8	39,6	13,2	15,1	53
Hàbitat	>500.000	31,6	26,3	44,7	23,7	13,2	38
	50.000-500.000	28,1	40,4	31,6	14,0	22,8	57
	5.000-50.000	30,9	25,0	35,3	11,8	20,6	68
	<5.000	20,0	26,7	53,3	6,7	20,0	15
ESEO	Baix	38,9	27,8	38,9	16,7	22,2	18
	Mitjà-baix	29,6	25,9	35,2	18,5	22,2	54
	Mitjà-alt	36,7	33,3	43,3	15,0	13,3	60
	Alt	18,2	50,0	40,9	9,1	4,5	22
Sexe	Noia	27,4	26,2	39,3	14,3	19,0	84
	Noi	30,9	34,0	36,2	14,9	20,2	94
Total		29,2	30,3	37,6	14,6	19,7	178

Font: Elaboració pròpia.

NIVELL D'INGRESSOS FAMILIARS

Pel que fa al nivell d'ingressos familiars, el 27% de les famílies tenen uns ingressos mensuals nets superiors als tres mil euros al mes. De fet, gairebé la meitat de la mostra ingressen més de dos mil quatre-cents euros al mes, la qual cosa s'explica fàcilment si recordem que la gran majoria de les famílies representades en el nostre estudi tenen un doble ingrés, ja que tant el pare com la mare tenen una feina remunerada.

Com podem observar a la taula 22, el 43,6% de les famílies que porten als seus fills i les seves filles a escoles concertades tenen uns ingressos mensuals superiors als tres mil euros mensuals davant el 17,5% que assisteix a una escola pública. Per contra, la majoria de les famílies a les escoles públiques tenen uns ingressos inferiors als dos mil quatre-cents euros mensuals.

Pel que fa a l'hàbitat, s'observen diferències molt significatives pel que fa al nivell d'ingressos familiars. Així, a mesura que augmenta la grandària de la població, també augmenta el percentatge de famílies amb ingressos superiors a dos mil quatre-cents euros mensuals.

Finalment, és lògic pensar que hi ha una relació directa entre el nivell d'ingressos i l'estatus socioeconòmic ocupacional familiar, ja que els ingressos ha estat un dels criteris utilitzats per construir aquesta variable. Així, mentre que la totalitat de les famílies que tenen un estatus social baix disposa d'uns ingressos mensuals inferiors als mil vuit-cents euros, gairebé el 94% de les famílies d'estatus alt té uns ingressos superiors als tres mil euros mensuals.

Taula 22.
Ingressos familiars mensuals nets (% horitzontals)

Variable	Categories	Ingressos familiars mensuals nets						n
		<600 €	600,01 -1.200 €	1.200,01 -1.800 €	1.800,01 -2.400 €	2.400,01 -3.000 €	>3.000,01 €	
Centre	Públic	1,1	16,5	24,0	23,1	17,9	17,5	571
	Concertat	0,3	4,9	14,4	16,9	19,9	43,6	326
Hàbitat	>500.000	0,5	8,2	17,3	14,8	14,3	44,9	196
	50.000-500.000	1,0	15,9	20,4	12,8	20,8	29,1	289
	5.000-50.000	0,9	11,4	21,5	29,7	17,4	19,2	317
	<5.000	0,0	12,6	24,2	28,4	25,3	9,5	95
ESEO	Baix	4,6	30,8	64,6	0,0	0,0	0,0	65
	Mitjà-baix	0,8	18,3	35,7	33,2	10,8	1,2	241
	Mitjà-alt	0,0	6,7	8,8	27,9	37,6	19,1	330
	Alt	0,0	0,0	0,0	1,1	5,1	93,8	177
Sexe	Noia	0,9	13,2	19,4	20,5	18,9	27,1	439
	Noi	0,7	11,4	21,6	21,2	18,3	26,9	458
Total		0,8	12,3	20,5	20,8	18,6	27,0	897

Font: Elaboració pròpia.

POSICIONAMENT RELIGIÓS FAMILIAR

Pel que fa al posicionament religiós del pare i de la mare, el percentatge més alt de famílies declaren que un dels dos membres de la parella és vinculat a una religió però no practicant i l'altre no religiós (36%), o ambdós membres diuen ser agnòstics o ateus (20%). A més, un 10% dels pares es declaren tots dos practicants i un 4% tots dos vinculats a una religió però no practicants. Cal destacar l'elevat índex de no resposta en aquesta variable pel que fa al posicionament del pare (27,6%).

Respecte al posicionament religiós dels progenitors i del noi o de la noia, observem a les taules 23, 24 i 25 que hi ha un percentatge més alt de nois i noies practicants que de progenitors —un 24,8% dels nois davant d'un 15,8% dels pares i un 19% de les mares—, la qual cosa ens porta a pensar que la pràctica religiosa es va abandonant al llarg dels anys, tot i que no necessàriament la creença, tal i com demostren les dades. També s'ha de tenir present que molts nois i moltes noies del nostre estudi estan en edat de fer la primera comunió i, per tant, pot ser freqüent que assisteixin a catequesi i que per aquest motiu els seus progenitors els posicionin com a practicants.

Tanmateix, també és significatiu l'alt percentatge de pares i mares que declaren que els seus fills i filles són indiferents o agnòstics (20,6%), la qual cosa, no ho hem d'oblidar, potser no deixa de ser una projecció de la religiositat que els pares i mares consultats atribueixen als seus fills i filles, ja que aquesta qüestió no ha estat directament preguntada als nois i noies.

Si relacionem el posicionament religiós amb la titularitat del centre al qual assisteix el noi o la noia, es pot observar una freqüència més elevada de pares i fills no religiosos —ateus i agnòstics— en els centres públics que en els concertats, amb una diferència percentual tant per al pare com per a la mare d'uns deu punts. Aquestes dades són fins a un cert punt lògiques, ja que una part important dels centres concertats del nostre país són catòlics.

Quant a l'hàbitat, s'observa una presència major de pares, mares i fills vinculats a una religió en poblacions més petites, tot i que aquest vincle no s'ha de relacionar amb la pràctica ja que, per exemple, hi ha més pares i fills practicants en les poblacions de més de cinc-cents mil habitants que en les poblacions més petites. Aquest fet es pot associar a una presència més gran de població immigrada en els grans nuclis urbans, població que presenta una pràctica religiosa més alta que l'autòctona.

Taula 23.
Posicionament religiós del noi o la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Posicionament religiós del noi o la noia				n
		Vinculat a una religió i practicant	Vinculat a una religió, però no practicant	Indiferent, agnòstic	No creient, ateu	
Centre	Públic	20,5	45,4	24,1	10,1	507
	Concertat	31,9	48,1	14,8	5,2	310
Hàbitat	>500.000	31,6	40,1	19,2	9,0	177
	50.000-500.000	23,9	45,9	21,6	8,5	259
	5.000-50.000	21,7	50,0	19,7	8,6	290
	<5.000	24,2	48,4	23,1	4,4	91
ESEO	Baix	28,8	52,5	13,6	5,1	59
	Mitjà-baix	25,8	47,5	19,0	7,7	221
	Mitjà-alt	19,6	45,6	24,2	10,7	281
	Alt	33,8	40,1	19,0	7,0	142
Total		24,8	46,4	20,6	8,2	817

Font: Elaboració pròpia.

En relació amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar destaca el nombre de pares i mares practicants en els estatus més baixos així com en el més alt, tot i que el gruix de la nostra mostra se situa entre els vinculats a una religió però no practicants, i el mateix passa en el cas de les mares i els fills i filles. A més, trobem un percentatge superior de practicants en l'estatus més alt, mentre que les persones que es declaren creients però no practicants, sense que hi hagi diferències percentuals gaire notables, les trobem situades en un nombre major en l'estatus baix i mitjà-baix.

Taula 24.
Posicionament religiós del pare (% horitzontals)

Variable	Categories	Posicionament religiós del pare del noi o la noia				n
		Vinculat a una religió i practicant	Vinculat a una religió, però no practicant	Indiferent, agnòstic	No creient, ateu	
Centre	Públic	11,8	44,1	24,7	19,4	372
	Concertat	20,6	43,2	21,0	15,2	310
Hàbitat	>500.000	17,9	36,3	23,5	22,3	179
	50.000-500.000	16,5	43,8	24,2	15,5	194
	5.000-50.000	15,4	47,2	20,6	16,8	214
	<5.000	11,6	49,5	25,3	13,7	95
ESEO	Baix	19,6	54,9	17,6	7,8	51
	Mitjà-baix	17,2	49,5	19,8	13,5	192
	Mitjà-alt	10,1	41,2	28,2	20,6	238
	Alt	19,7	36,1	23,8	20,4	147
Total		15,8	43,7	23,0	17,4	682

Font: Elaboració pròpia.

Taula 25.
Posicionament religiós de la mare (% horitzontals)

Variable	Categories	Posicionament religiós de la mare del noi o la noia				n
		Vinculada a una religió i practicant	Vinculada a una religió, però no practicant	Indiferent, agnòstica	No creient, atea	
Centre	Públic	14,8	51,5	20,8	12,9	581
	Concertat	26,3	50,6	13,6	9,5	338
Hàbitat	>500.000	23,1	46,2	14,9	15,9	195
	50.000-500.000	19,5	50,5	18,2	11,8	297
	5.000-50.000	16,3	53,5	19,7	10,5	325
	<5.000	18,6	54,9	19,6	6,9	102
ESEO	Baix	25,4	57,1	11,1	6,3	63
	Mitjà-baix	22,3	52,5	15,5	9,7	238
	Mitjà-alt	11,8	52,0	22,6	13,6	323
	Alt	23,1	45,7	17,9	13,3	173
Total		19,0	51,1	18,2	11,6	919

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la religió amb la qual s'identifiquen les famílies enquestades (taules 26, 27 i 28), més del 90% dels que responen a la pregunta trien l'opció de l'Església catòlica —el 92% dels pares, el 92,9% de les mares i el 94,6% dels fills—, mentre que la segona religió amb una presència més important, tot i que a molta distància de la primera, és la dels islamistes sunnites —el 2,5% dels pares, l'1,9% de les mares i l'1,8% dels fills o filles—, seguida de les esglésies evangèliques —l'1,8% dels pares, l'1,6% de les mares i l'1,6% dels fills—.

Si analitzem les diferències entre escoles públiques i concertades, observem que hi ha una major varietat de religions presents a l'escola pública que a la concertada, on trobem un 98,4% de nois i noies catòlics a la concertada davant d'un 91,7% en les escoles públiques, i un 1,2% i un 0,4% d'islamistes sunnites i evangelistes, respectivament, davant d'un 2,1% i un 2,5% a les escoles públiques.

Taula 26.
Religió amb la qual se sent identificat el pare (% horitzontals)

Variable	Categories	Religió amb la qual se sent identificat el pare									n
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Centre	Públic	88,4	0,7	0,3	2,4	0,3	3,1	0,3	0,3	4,1	292
	Concertat	97,4	0,0	0,0	1,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	196
Hàbitat	>500.000	92,8	1,0	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	97
	50.000-500.000	91,8	0,0	0,0	1,3	0,0	3,8	0,0	0,0	3,1	159
	5.000-50.000	90,8	0,6	0,6	1,1	0,6	3,4	0,6	0,6	1,7	174
	<5.000	94,8	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	58
ESEO	Baix	68,8	0,0	0,0	8,3	2,1	12,5	0,0	0,0	8,3	48
	Mitjà-baix	92,3	1,4	0,0	2,8	0,0	1,4	0,7	0,7	0,7	142
	Mitjà-alt	95,0	0,0	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	141
	Alt	98,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	93
Total		92,0	0,4	0,2	1,8	0,2	2,5	0,2	0,2	2,5	488

(1) Església catòlica, (2) Testimonis de Jehovà, (3) Comunitats jueves, (4) Esglésies evangèliques, (5) Església de Jesucrist dels Sants dels Últims Dies, (6) Comunitats islàmiques sunnites, (7) Comunitats islàmiques xiïtes, (8) Esglésies ortodoxes, (9) Altres.
Font: Elaboració pròpia.

Taula 27.

Religió amb la qual se sent identificada la mare (% horitzontals)

Variable	Categories	Religió amb la qual se sent identificada la mare										n
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Centre	Públic	89,8	1,0	2,1	0,5	2,4	0,3	0,5	0,3	0,0	3,1	381
	Concertat	97,6	0,0	0,8	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	254
Hàbitat	>500.000	92,6	0,7	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	3,0	135
	50.000-500.000	93,6	0,5	1,0	0,5	3,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	202
	5.000-50.000	92,8	0,4	1,3	0,4	2,2	0,4	0,4	0,0	0,0	1,8	223
	<5.000	92,0	1,3	1,3	0,0	0,0	0,0	1,3	1,3	0,0	2,7	75
ESEO	Baix	73,1	0,0	5,8	1,9	11,5	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	52
	Mitjà-baix	92,7	1,7	2,2	0,0	0,6	0,6	1,1	0,0	0,0	1,1	178
	Mitjà-alt	97,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	200
	Alt	97,4	0,0	0,9	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	117
Total		92,9	0,6	1,6	0,3	1,9	0,2	0,3	0,2	0,2	1,9	635

(1) Església catòlica, (2) Testimonis de Jehovà, (3) Esglésies evangèliques, (4) Església de Jesucrist dels Sants dels Últims Dies, (5) Comunitats islàmiques sunnites, (6) Comunitats islàmiques xiïtes, (7) Esglésies ortodoxes, (8) Església Adventista del Setè Dia, (9) Hinduisme, (10) Altres. Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'hàbitat, trobem més famílies que se senten identificades amb alguna religió diferent de la catòlica en poblacions més grans, segurament, com assenyalàvem anteriorment, per la major presència de població immigrada en aquestes localitats.

Taula 28.

Religió amb la qual se sent identificat el noi/la noia (% horitzontals)

Variable	Categories	Religió amb la qual se sent identificat el noi o la noia										n
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Centre	Públic	91,7	1,2	2,5	0,3	2,1	0,3	0,3	0,3	0,3	1,2	326
	Concertat	98,4	0,0	0,4	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	243
Hàbitat	>500.000	96,0	0,8	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	126
	50.000-500.000	94,3	0,6	1,1	0,6	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	174
	5.000-50.000	93,1	1,0	1,5	0,0	2,5	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	203
	<5.000	97,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	66
ESEO	Baix	76,1	0,0	4,3	0,0	13,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	46
	Mitjà-baix	93,2	1,9	2,5	0,0	0,6	0,6	0,6	0,0	0,0	0,6	162
	Mitjà-alt	98,9	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	179
	Alt	99,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	103
Total		94,6	0,7	1,6	0,2	1,8	0,2	0,2	0,2	0,2	0,7	569

(1) Església catòlica, (2) Testimonis de Jehovà, (3) Esglésies evangèliques, (4) Església de Jesucrist dels Sants dels Últims Dies, (5) Comunitats islàmiques sunnites, (6) Comunitats islàmiques xiïtes, (7) Esglésies ortodoxes, (8) Església Adventista del Setè Dia, (9) Altres. Font: Elaboració pròpia.

Finalment, quant a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, a mesura que incrementa, també augmenta la presència de persones identificades amb la religió catòlica i minva el nombre de persones que professen altres religions, fet que s'explica perquè la majoria de les famílies d'origen immigrant del nostre estudi se situen en l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més baix, a excepció dels nascuts en altres zones d'Europa i als països anglosaxons. En aquest sentit, cal destacar que, tot i que el 68,8% dels pares, el 73,1% de les mares i el 76,1% dels nois i noies d'estatus baix es declaren catòlics, pels volts d'un 12% de pares, mares i fills d'aquest estatus es declaren islamistes sunnites i entre un 4% i un 8% evangelistes; mentre que en l'estatus alt i mitjà-alt pràcticament la totalitat de la mostra —ja siguin pares, mares o nois o noies— es declaren catòlics.

POSICIONAMENT POLÍTIC FAMILIAR

En demanar als progenitors el seu posicionament polític també s'observa un elevat nombre d'omissió de respostes (32%). En la distribució de les posicions, les categories més destacades corresponen a pares on ambdós es defineixen d'esquerres (28%), seguit de pares ambdós de centre (27%). Una altra categoria amb una certa freqüència seria la dels pares on un dels membres es defineix d'esquerres i l'altre de centre (9%), seguit per un 2% de parelles on tots dos són de dretes, un 1% on un d'ells és de centre i un altre de dretes i, finalment, un altre 1% on un membre de la parella és de dretes i l'altre d'esquerres.

Si distingim el posicionament polític de les persones que l'han indicat en funció de la titularitat de l'escola a la qual assisteixen els fills i filles (taula 29), s'observa una major tendència cap a posicions d'esquerres en els progenitors de fills i filles escolaritzats en centres públics. Així, un 52,7% dels pares i un 57,1% de les mares de nois i noies que van a escoles públiques es defineixen d'esquerres, davant el 35,4% dels pares i el 34,7% de les mares de nois que van a centres concertats. Tot i així, la distribució de pares i mares de dretes és força similar entre centres públics i concertats, i hi ha una major presència de posicionaments de centre en aquests últims.

No s'observen diferències significatives segons el tipus d'hàbitat però, en relació amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional en funció del posicionament polític familiar, cal remarcar el creixement de les postures de centre a mesura que incrementa l'estatus social i a la vegada que s'observa un efecte invertit per a les postures d'esquerres, essent els pares d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més baix aquells on ambdós membres es defineixen majoritàriament com d'esquerres —el 50,8% dels pares i el 51,6% de les mares—. Tanmateix, tot i que amb una baixa incidència, les postures de dretes o de centre-dreta es donen a l'estatus alt, tot i què també a l'estatus més baix.

Taula 29.
Posicionament polític del pare i de la mare (% verticals)

Variable	Categories	Posicionament polític		
		Pare	Mare	
Centre	Públic	Dreta	5,0	4,2
		Centre-dreta	6,7	3,0
		Centre	10,0	8,4
		Centre-esquerra	23,4	26,1
		Esquerra	52,7	57,1
		Extrema esquerra	2,2	1,2
		n	402	429
	Concertat	Extrema dreta	0,4	0,0
		Dreta	6,2	3,7
		Centre-dreta	12,4	9,8
		Centre	20,4	21,5
		Centre-esquerra	23,4	29,6
		Esquerra	35,4	34,7
		Extrema esquerra	1,8	0,7
n	274	297		
Hàbitat	>500.000	Dreta	5,8	4,3
		Centre-dreta	13,6	11,6
		Centre	14,3	16,5
		Centre-esquerra	22,7	24,4
		Esquerra	42,2	42,1
		Extrema esquerra	1,3	1,2
		n	154	164
	50.000-500.000	Extrema dreta	0,5	0,0
		Dreta	4,5	2,8
		Centre-dreta	7,7	5,7
		Centre	12,3	13,4
		Centre-esquerra	22,3	24,8
		Esquerra	50,0	52,0
		Extrema esquerra	2,7	1,2
	n	220	246	
	5.000-50.000	Dreta	7,0	4,6
		Centre-dreta	7,0	2,1
		Centre	17,1	15,1
		Centre-esquerra	27,2	34,0
		Esquerra	40,8	43,7
		Extrema esquerra	0,9	0,4
		n	228	238
	<5.000	Dreta	2,7	5,1
		Centre-dreta	9,5	5,1
		Centre	10,8	5,1
		Centre-esquerra	16,2	23,1
		Esquerra	55,4	60,3
		Extrema esquerra	5,4	1,3
n		74	78	

Variable	Categories	Posicionament polític					
		Pare	Mare				
ESEO	Baix	Dreta	14,7	6,1			
		Centre-dreta	5,9	3,0			
		Centre	5,9	12,1			
		Centre-esquerra	20,6	18,2			
		Esquerra	52,9	60,6			
		n	34	33			
	Mitjà-baix	Dreta	6,8	6,6			
		Centre-dreta	8,2	6,0			
		Centre	11,6	8,6			
		Centre-esquerra	21,1	27,8			
		Esquerra	50,3	49,7			
		Extrema esquerra	2,0	1,3			
	n	147	151				
	Mitjà-alt		Extrema dreta	0,4	0,0		
			Dreta	3,9	3,1		
			Centre-dreta	5,8	3,5		
			Centre	12,8	11,8		
			Centre-esquerra	27,9	29,3		
			Esquerra	46,5	51,2		
			Extrema esquerra	2,7	1,0		
			n	258	287		
			Alt		Dreta	3,0	3,0
					Centre-dreta	14,6	10,2
					Centre	22,0	19,2
					Centre-esquerra	20,7	26,9
					Esquerra	37,8	39,5
					Extrema esquerra	1,8	1,2
n			164	167			
Total		Extrema dreta	0,1	0,0			
		Dreta	5,5	4,0			
		Centre-dreta	9,0	5,8			
		Centre	14,2	13,8			
		Centre-esquerra	23,4	27,5			
		Esquerra	45,7	47,9			
		Extrema esquerra	2,1	1,0			
		n	676	726			

Font: Elaboració pròpia.

CONCLUSIONS

Com a conclusió, podem dir que l'estructura familiar majoritària a la nostra mostra, igual que per al conjunt de Catalunya, és la família nuclear formada pel pare, la mare i majoritàriament per dos fills i/o filles, tot i que hi ha més d'un 10% de les famílies de la mostra que estan formades per la mare i el/s fill/s, i en els grans nuclis urbans són força freqüents els fills o filles únics. També és més freqüent en les famílies que viuen en poblacions petites i les d'estatus més baix la presència d'altres familiars a la llar a part dels progenitors i els fills.

En les últimes dècades s'ha anat observant una tendència en les parelles a tenir el primer fill o filla a una edat més tardana. Aquesta tendència es veu corroborada en la nostra mostra en què els homes, de mitjana, són pares per primera vegada als trenta-un anys i les dones als vint-i-nou, tot i que com hem vist anteriorment, les famílies d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més baix acostumen a tenir el seu primer fill o filla a una edat més primerenca, probablement perquè són homes i dones que han abandonat els estudis i s'han incorporat al mercat laboral més aviat que les parelles d'estatus superiors.

Per que fa a l'origen de les famílies del nostre estudi, gairebé el 90% dels nois i noies i el 70% dels pares i mares són nascuts a Catalunya, seguits per més d'un 15% de nascuts en altres territoris de l'Estat espanyol i a prop d'un 8% a l'Amèrica Llatina. La presència en la nostra mostra de pares i mares nascuts en altres països és molt més reduïda, ja que en algunes ocasions per problemes idiomàtics aquest tipus de població és més reticent a participar en qualsevol tipus d'estudi, o com han declarat alguns directors o directores o tutors i tutores dels centres que han participat en el nostre estudi, perquè costa més de potenciar la participació dels pares i mares d'origen immigrant en les activitats escolars en general.

Pel que fa a la llengua de comunicació dins de la llar, hem vist que gairebé el 60% dels pares i mares de la nostra mostra parlen amb els seus fills i filles en català, tot i que no arriba al 50% les parelles que es comuniquen entre elles en aquesta llengua. Això està relacionat amb el fet que la majoria de les famílies de la nostra mostra són nascudes a Catalunya, tot i que hem vist que més d'un 25% d'aquestes famílies d'origen català es comuniquen amb els seus fills en castellà, mentre que més d'un 20% de pares i mares que han nascut fora del Principat es comuniquen amb els seus fills i les seves filles en català. Aquestes dades matisen una mica la idea que l'ús del català gairebé no creix en les últimes dècades a causa d'una presència cada vegada més gran de població immigrada, ja que com acabem d'afirmar hi ha un percentatge important de pares i mares catalans que no fan servir aquesta llengua amb els seus fills i filles. Tot i així, la integració lingüística continua sent un repte, ja que segons les nostres dades, només pels volts d'un 6% de pares i mares d'origen llatinoamericà diuen fer servir el català per parlar amb els seus fills i no hi ha en la nostra mostra cap pare o mare d'origen africà o asiàtic que faci servir el català, mentre que alguns sí que utilitzen el castellà. Per tant, podem afirmar que la llengua que principalment adopten els immigrants que no tenen el castellà com a llengua primera, és el castellà en detriment del català.

Quant al nivell d'estudis familiars, hem vist que les famílies de la nostra mostra tenen un nivell força elevat i que hi ha més presència de nois i noies en escoles privades concertades com més alt és el nivell d'estudis dels seus pares i mares, ja que normalment els progenitors amb més nivell educatiu estan més predisposats a invertir part dels seus ingressos en l'educació dels seus fills i filles. D'altra banda, la presència tan majoritària de pares i mares amb estudis universitaris en la nostra mostra es correspon a la d'altres estudis d'aquestes mateixes característiques, ja que les persones amb un nivell educatiu superior acostumen a ser les més predisposades a participar en enquestes d'aquest tipus.

Pel que fa a la situació laboral dels pares i mares del nostre estudi, la majoria treballen a jornada completa i són quadres intermedis i treballadores en el sector dels serveis, en el cas de les mares, i empresaris mitjans i petits, en el cas dels pares. Tot i així, cal destacar que més d'un 20% de les mares treballa a mitja jornada i més d'un 10% són mestresses de casa.

Pel que fa a les situacions laborals adverses que poden afectar l'educació dels fills i filles i el temps de disposició familiar, tot i que la majoria de les nostres famílies no n'ha patit cap, és rellevant destacar

que en les famílies d'estatus alt són força freqüents les jornades extenses —jornades de més de deu hores—, mentre que en les famílies d'estatus socials més baixos trobem casuístiques més variades com les jornades rotatives, les feines de cap de setmana o de nit, i gairebé la meitat de les mares que ha patit una situació laboral adversa des del naixement del seu fill o la seva filla ha estat en situació d'atur en els últims tres anys. Tot i així, el més freqüent en la nostra mostra són les famílies amb doble ingrés, és a dir, que tant el pare com la mare treballin fora de casa.

Aquest fet està directament relacionat amb el nivell d'ingressos familiars, ja que gairebé la meitat de la mostra té uns ingressos mensuals nets superiors als dos mil quatre-cents euros al mes, i són les famílies que porten els seus fills i filles a escoles concertades i els que viuen en poblacions més grans els que tenen un nivell d'ingressos superior.

Pel que fa al posicionament religiós familiar, havíem vist que hi ha un major nombre de nois i noies practicants que de progenitors, i que les famílies que viuen en poblacions més grans i les que es trobem en un estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més baix són les més practicants. Això segurament està relacionat amb el fet que en aquests estrats es troba gran part de la població immigrada de la nostra mostra, població que té més pràctica religiosa que l'autòctona. No obstant això, la majoria de la mostra afirma sentir-se vinculada a l'Església catòlica, tot i que no es declaren practicants.

Finalment, quant al posicionament polític, un 28% de les parelles es declaren d'esquerres i un 27% de centre, mentre que les posicions de dreta, tot i que molt minoritàries en la nostra mostra, les trobem repartides entre l'estatus més alt i el més baix. Per tant, podem dir que és força freqüent que les parelles es formin entre persones que tenen la mateixa ideologia política, ja que només un 1% de les parelles declara que l'un és de dretes i l'altre d'esquerres.

BIBLIOGRAFIA

CABRÉ, A. (1999). *El sistema català de reproducció*. Barcelona: Editorial Proa.

CHINCHILLA, N.; POELMANS, S. (2003). *Dues professions i una família*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2001). *Cens de població*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

4. Família i escola

Rafael Torrubia

INTRODUCCIÓ

Des de fa moltes dècades, les famílies dels països occidentals deleguen en l'escola una part de les seves responsabilitats educatives per tal que l'escola els ajudi en la integració social dels seus fills i filles. Família i escola comparteixen la responsabilitat de ser els dos agents socialitzadors més importants abans de l'adolescència.

Fins més enllà de la segona meitat del segle xx, la finalitat última de l'escolarització va ser la instrucció i la formació intel·lectual de nois i noies, embolcallada per un conjunt de valors que gairebé ningú no qüestionava. A causa dels canvis socials i de les transformacions en la institució familiar (Brullet i Torrabadella, 2004), aquest objectiu s'ha anat modificant durant les últimes dècades. Per a Delors (1996), l'educació en els nostres dies es fonamenta en quatre pilars: aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a viure i aprendre a ser. Aquest nou plantejament representa un canvi de paradigma educatiu que s'havia anat gestant durant l'últim quart del segle.

Les demandes socials a l'escola no paren de créixer. Se li exigeix que s'encarregui d'ensenyar-ho gairebé tot, sense deixar de banda l'educació cívica, l'educació emocional, l'educació religiosa... I a més, tot això acompanyat de l'educació en uns valors que massa sovint entren en contradicció amb allò que nois i noies veuen i viuen a casa. Els centres han anat assumint responsabilitats educatives que abans no tenien per adaptar-se als nous temps i per donar resposta a les noves necessitats socials i familiars. De forma paral·lela, s'ha produït una diversificació dels recursos educatius que estan a l'abast de les famílies i que de vegades poden entrar en competència amb l'escola: la televisió, les activitats extraescolars i de lleure, Internet... Fins i tot les famílies, gràcies als nivells educatius més elevats, poden ajudar molt més que abans els seus fills i filles en les tasques d'aprenentatge.

L'escola del nostre país és formalment participativa. Això vol dir que les decisions importants no les poden prendre els equips directius de forma unilateral, sinó que han d'haver estat preses pel consell escolar del centre, òrgan de govern on està representada tota la comunitat educativa. A més, els pares tenen garantit per llei el dret a organitzar-se dins els centres com a associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA).

A l'escola actual també se li exigeix la contribució a la conciliació de la vida laboral i la familiar. Actualment, la major part de centres tenen servei de menjador, serveis d'acollida per a abans o després de l'horari lectiu i oferta d'activitats extraescolars. El desenvolupament d'aquests serveis i d'aquestes activitats

ha generat, especialment en el cas de l'escola pública, la participació de pares i mares per tal de fer-los possibles. Les AMPA han estat els òrgans vertebradors d'aquesta participació (FAPAC, 1999). Molt sovint, els serveis i les activitats han estat possibles gràcies a la sinergia creada entre les AMPA i els equips de mestres (Torrubia i Batlle, 2002). Aquest model no sempre és extrapolable a l'escola concertada, ja que en molts casos, les AMPA no tenen una implicació tan directa en els serveis i en les activitats extraescolars i és el mateix titular del centre qui les impulsa i les gestiona.

Una altra de les característiques del nostre sistema educatiu és la dualitat de xarxes de centres sostinguts amb fons públics: els centres de titularitat pública i els de titularitat privada concertats. D'acord amb Bonal i Larios (2006), tot i que hi ha uns antecedents històrics que justifiquen aquesta situació, després de més de trenta anys de democràcia continuem tenint un sistema educatiu que està molt lluny de garantir la igualtat d'oportunitats i que presenta un grau elevat de polarització social. Aquesta dualitat ha tendit a incrementar-se amb el pas del temps a causa del comportament de la demanda. Hi ha sectors de famílies que perceben que els riscos d'escolaritzar els fills i les filles en determinats centres, molts de titularitat pública, són massa elevats i acaben optant per l'escola concertada. És important saber les motivacions de les famílies a l'hora d'escolaritzar els seus fills i filles. És força probable que aquestes estiguin en el rerefons de la decisió d'escolaritzar-los en uns tipus de centre o en un altre.

La forma d'educar de les famílies també ha experimentat transformacions importants. Per citar alguns exemples, en no gaire temps hem passat d'una família autoritària a una família democràtica i negociadora (Meil, 2006); de tenir-ho tot pautat des del naixement dels fills a no tenir res segur. Tot i que molt lentament, la nostra societat sembla avançar de forma irreversible cap a cotes de major coresponsabilitat entre pares i mares (Ajuntament de Barcelona, 2006; Sánchez Miret i Llàcer Palanca, 2005). La major part de pares i mares no poden comptar amb altres persones de la llar per tal que supleixin la seva absència i necessiten cercar altres tipus de recursos educatius i de cura.

Malgrat l'aparent immutabilitat dels objectius de l'escola des que es va aconseguir la seva universalització en el món occidental, les extraordinàries transformacions socials han tingut com a conseqüència que l'escola del segle XXI sigui molt diferent de la del segle XX. Les seves funcions han canviat substancialment, i això seria atribuïble entre altres motius al fet que els alumnes d'avui ja no són els mateixos que els d'ahir (Funes, 2004) com tampoc no són iguals les seves famílies (Brullet i Torradabella, 2004).

No sembla pas que l'escola catalana estigui assolint l'objectiu de compensar les desigualtats socials en la mateixa mesura que ho està fent la d'altres països; els resultats acadèmics dels nostres alumnes estan força relacionats amb l'estrat social en el qual s'ubiquen les seves famílies (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006). Això és així, entre altres raons, perquè el nostre país és un dels que té uns nivells d'inversió en educació més baixos d'entre els països desenvolupats (Bonal i Albaigés, 2006), i aquesta és una llosa que dificulta que l'escola acompleixi la seva missió de compensar les desigualtats socials.

Cada vegada és més gran la diversitat de normes i valors que conviuen en la nostra societat i en les famílies de les escoles. Aquest augment de la diversitat de formes de fer i de viure, propiciat pels canvis socials, s'ha vist potenciat pel fenomen migratori dels darrers anys. Avui dia les comunitats escolars dels nostres centres estan formades per nois i noies i famílies de procedències molt diverses, tot i que en aquest aspecte podem trobar casuístiques molt diferents en el nostre sistema educatiu. Si d'una cosa

podem estar segurs, és que no hi ha una família prototípica, sinó que n'hi ha moltes que conviuen en un mateix territori i dins d'una mateixa escola: la diversitat és la norma.

En un món tan complex com l'actual, família i escola no poden treballar aïllades en l'educació dels infants. Independentment que els pares siguin bons o mals educadors o que estiguin més o menys motivats, si un docent vol educar no té més remei que comptar amb els pares per tal que hi hagi coherència entre el que es fa a casa i allò que es fa a l'escola. En altres paraules, avui dia no és possible educar adequadament a l'escola si no s'estableix una certa complicitat amb la família. La necessitat d'una bona relació família-escola ha esdevingut una exigència estratègica del nostre temps sense la qual serà molt difícil assolir l'objectiu d'educar les noves generacions.

Les transformacions socials, en la família i en l'escola, generen molts interrogants sobre les creences i les actituds de les famílies respecte al moment històric actual o sobre les conductes més habituals en relació amb l'escola. La informació de què disposem sobre aquest tema en el nostre país és encara força limitada i fragmentada. D'altra banda, la implementació de polítiques adequades que permetin avançar vers la coresponsabilització dels dos principals agents socialitzadors, requereix disposar d'informació de primera mà. En aquest capítol s'aborden cinc aspectes de la relació entre la família i l'escola. El primer està relacionat amb el procés d'escolarització des de dos punts de vista: l'edat d'escolarització i les raons que esmenten les famílies per triar escola; el segon aspecte fa referència a les variables sociodemogràfiques i familiars relacionades amb l'escolarització en centres públics i en centres concertats; el tercer, amb la participació de les famílies en l'escola, desglossat en quatre temes: el membre de la família que fa la tasca d'interlocució amb l'escola i l'AMPA, el grau de participació, la valoració de la utilitat de la participació, i la relació entre participació i nivell acadèmic; el quart fa referència a l'opinió que tenen les famílies sobre el repartiment de funcions entre família i escola; i finalment, el cinquè està relacionat amb el grau de satisfacció de les famílies amb el funcionament de l'escola dels seus fills i filles. L'anàlisi es fa a partir de les dades obtingudes a través de les entrevistes amb pares i mares; en conseqüència, proporciona informació sobre el punt de vista dels pares, que no ha de ser necessàriament coincident amb el que podrien tenir els mestres.

EL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ

El període de bonança econòmica de què hem gaudit en els darrers anys ha permès avançar fins als tres anys l'edat a partir de la qual l'educació és gratuïta i allargar l'etapa obligatòria fins als setze. Però sovint els canvis socials són més ràpids que la capacitat de les administracions o del teixit social per reaccionar i, al mateix temps que s'han produït aquests avenços, han aparegut noves fonts de desigualtat social. Aquest és el cas del dèficit actual de places educatives en el primer cicle d'educació infantil, provocat per la incorporació dels dos cònjuges al món laboral en la majoria de famílies joves.

L'escolarització en l'etapa de zero a tres anys té una funció educativa i pot ser un factor compensador de desigualtats, especialment en els nois i noies de famílies amb més dificultats, ja que són precisament aquests tipus de contextos familiars els que menys garanteixen en aquestes edats les interaccions que generen situacions dirigides a desenvolupar determinats aspectes del desenvolupament cognitiu i social (Cabrera, 2004).

El primer cicle d'educació infantil també té una funció social, ja que permet a les famílies conciliar la seva vida laboral amb la familiar. Malgrat l'esforç realitzat durant els darrers anys per les administracions, encara hi ha un dèficit important d'oferta pública en aquesta etapa i diferències molt notables entre els diversos territoris del país (Bonal, Rambla, Ajenjo, 2004). Això es tradueix en el fet que no totes les famílies disposen de les mateixes oportunitats quan es plantegen escolaritzar els fills en aquestes edats, i que les estratègies educatives i de cura que utilitzen siguin ben diverses.

Un segon element relacionat amb els processos d'escolarització fa referència als plantejaments que fan les famílies en el moment de triar escola per als fills i filles. Un requisit previ és que existeixi la possibilitat real de triar, ja que en les poblacions més petites o en el medi rural la tria acaba en moltes ocasions per ser impossible a efectes pràctics. Altres variables estan relacionades amb els valors i les creences sobre el paper de l'escola i de l'educació en general, amb les expectatives de les famílies sobre què esperen de l'educació dels fills i amb els seus recursos econòmics. És possible que per a algunes famílies aquest procés sigui força complex i generi força dubtes, mentre que en altres, no és plantegi ni tan sols la tria. En conjunt, les raons adduïdes per les famílies per a escolaritzar els fills ens poden donar elements per a detectar les diferents maneres d'entendre el paper de l'escola en els processos de socialització i per a explicar el desequilibri que existeix en el nostre país entre les dues xarxes educatives sostingudes amb fons públics (Bonal i Larios, 2006).

En aquest apartat ens hem proposat l'estudi de dos aspectes relacionats amb el procés d'escolarització. En primer lloc, es fa una descripció de l'edat d'incorporació al sistema educatiu dels nois i de les noies de la mostra, independentment que s'hagi produït en una escola bressol o en un CEIP, s'analitzen les variables sociodemogràfiques i familiars que hi estan relacionades i les possibles repercussions de l'edat d'escolarització en el nivell acadèmic dels alumnes en el moment de l'estudi. Un segon objectiu ha estat investigar les raons per triar a quina escola anava el noi o la noia en el moment de l'estudi i esbrinar quines són les variables sociodemogràfiques i familiars que influeixen en les raons que esmenten pares i mares.

L'edat d'escolarització

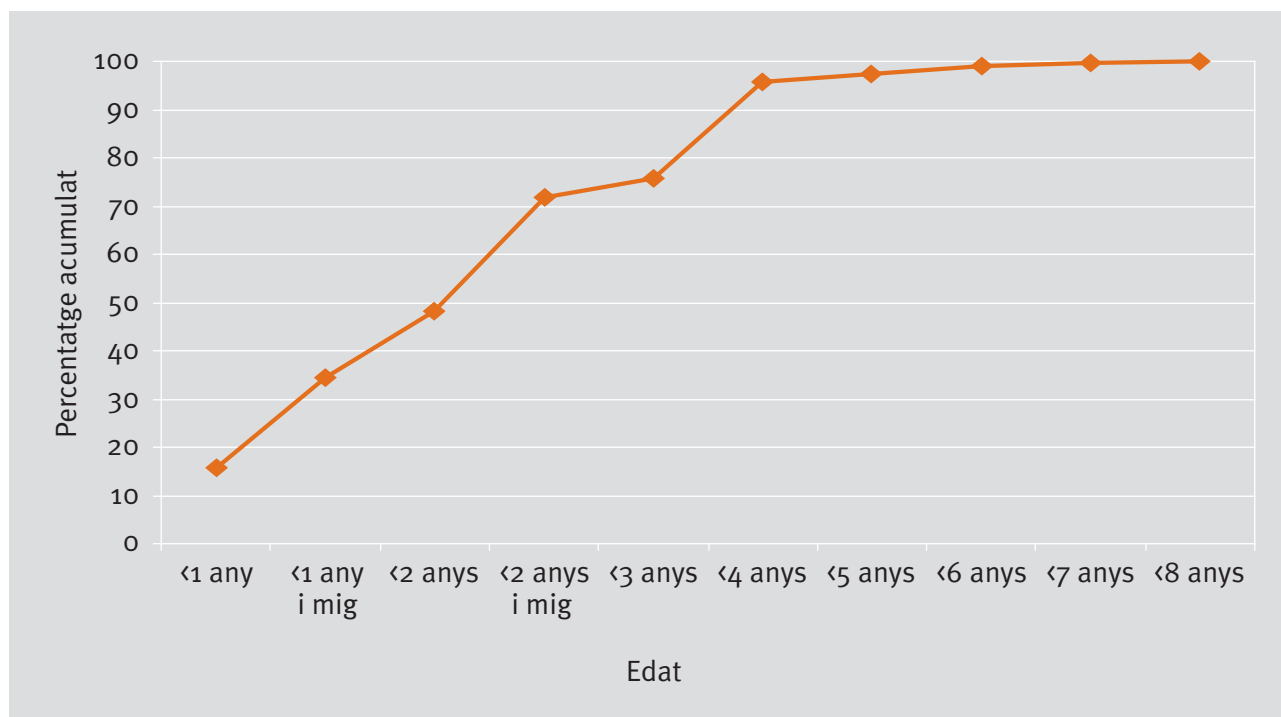
La informació s'ha obtingut a partir d'una pregunta del Qüestionari Heteroadministrat de Pares en què es demanava a quina edat havia començat el noi o la noia l'escolarització, incloent l'escola bressol. Hi havia deu categories de resposta que anaven des d'"abans d'un any" fins als "set anys o més tard".

Les dades referents als percentatges acumulats de nois i noies escolaritzats a cadascuna de les edats, es presenten al gràfic 1. Un 15,8 % dels nois i noies va ser escolaritzat abans del primer any de vida, un 34,3% abans de l'any i mig, un 48,3 % abans del segon any, un 71,8% abans dels dos anys i mig, un 75,7% abans dels tres anys, un 95,7 % abans dels quatre, un 97,4% abans dels cinc, un 98,9% abans dels sis, un 99,6% abans dels set anys i un 99,7% als set anys o més tard. Aquests resultats ens indiquen que la major part de nois i noies del nostre estudi han cursat íntegrament la segona etapa d'educació infantil.

Quan s'analitza la distribució dels casos no escolaritzats abans dels quatre anys, es pot constatar que la gran majoria són nois i noies no nascuts a l'Estat espanyol, molts dels quals probablement encara no

Gràfic 1.

Percentatge acumulat de nois i noies escolaritzats a determinades edats



Font: Elaboració pròpia.

vivien al nostre país a l'edat de tres anys (taula 1). En conjunt, les dades ens indiquen que la incorporació al sistema educatiu de l'alumnat català segueix una progressió lineal ascendent des dels primers mesos de vida fins als tres anys i que gairebé tots els infants que viuen a Catalunya s'escolaritzen per cursar El3 abans de finalitzar el tercer any de vida, curs a partir del qual l'ensenyament és gratuït en els centres sostinguts amb fons públics, tot i no ser obligatori.

Taula 1.

Percentatges d'escolarització abans dels quatre anys segons el lloc de naixement del noi o de la noia

Variables	Categories	(%)	n
Lloc de naixement del noi o de la noia	Catalunya	99,4	838
	Una altra comunitat autònoma	100	18
	Fora de l'Estat espanyol	57,3	82
Total		95,7	938

Font: Elaboració pròpia.

L'EDAT D'ESCOLARITZACIÓ EN FUNCIÓ DE VARIABLES INDIVIDUALS, SOCIODEMOGRÀFIQUES I FAMILIARS

A la taula 2 es presenten els percentatges acumulats de nois i noies escolaritzats a determinades edats segons la titularitat del centre, el curs del noi o de la noia, l'hàbitat, l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) i el sexe de l'alumne/a. L'evolució de la incorporació a l'escola és diferent en funció del tipus de centre d'escolarització en el moment de l'estudi. Si bé els nivells fins abans d'un any i mig són força similars, a partir d'aquesta edat i fins als tres anys, els percentatges corresponents a alumnes de centres concertats són significativament superiors als de centres públics, essent les diferències de deu, divuit i quinze punts percentuals respectivament.

Els percentatges d'escolarització tendeixen a ser inversament proporcionals al curs. Tot i que l'efecte no és estadísticament significatiu, aquesta dada confirmaria la tendència cap a un avançament de l'edat d'escolarització, propiciada, essencialment, per un increment progressiu en l'oferta de places escolars de primer cicle d'educació infantil en moltes poblacions del país. A partir d'aquests resultats, podríem concloure que la tendència observada apunta vers una escolarització a edats cada cop més primerenques que s'aniria produint de forma paral·lela a l'augment de l'oferta (taula 2).

L'anàlisi segons la grandària de l'hàbitat mostra que els percentatges d'escolarització entre un i tres anys són significativament diferents entre les diverses categories d'aquesta variable. Concretament, són superiors a la ciutat de Barcelona i a les poblacions de menys de cinc mil habitants que a les altres dues categories de poblacions. Aquest resultat coincideix amb Bonal i Albaigés (2006) i probablement està relacionat amb la major oferta en aquests dos tipus de municipis (taula 2).

L'anàlisi també mostra una relació estadísticament significativa entre l'ESEO i l'edat d'incorporació a l'escola. En general, les famílies d'estatus més elevats escolaritzen els fills i les filles abans que les d'estatus més baixos. Aquesta relació és especialment significativa a les edats d'un i dos anys. Pel que fa al primer any de vida, només els percentatges corresponents a l'estrat baix són significativament diferents dels dels altres estrats. Aquesta tendència es continua mantenint quan s'exclou de les anàlisis l'alumnat nascut fora de l'Estat espanyol. Això permet descartar que la diferència observada pugui explicar-se únicament pel fet que una part important de nois i noies d'estatus baix no vivien a Catalunya quan tenien aquesta edat. A partir dels tres anys, novament són només els nois i les noies d'estatus baix els que es diferencien de la resta per presentar percentatges d'escolarització menors. En aquest cas, les diferències desapareixen si es considera només els nois i les noies nascuts a l'Estat espanyol i no es té en compte l'alumnat d'incorporació tardana.

Les raons per explicar les diferències observades poden ser diverses. Probablement la més important podria estar relacionada amb el dèficit de places de titularitat pública a preus assequibles per a les famílies en aquesta etapa educativa i en conseqüència, amb la despesa econòmica que suposa l'escolarització abans dels tres anys. Aquesta manca de recursos per finançar l'escolarització en els estrats més baixos, implicaria una major dificultat per conciliar els horaris laborals amb els familiars en les llars en què el pare i la mare treballen. L'existència d'un major nombre de famílies extenses en aquests estrats i/o l'assumpció de més responsabilitats educatives de les àvies, els avis i altres familiars serviria per compensar parcialment aquest dèficit.

Taula 2.

Percentatges acumulats de nois i noies escolaritzats a determinades edats segons la titularitat del centre, el curs del noi o la noia, l'hàbitat, l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i el sexe del noi o la noia

Variable	Categories	Edat d'escolarització										n
		<1 any (%)	<1 any i mig (%)	<2 anys (%)	<2 anys i mig (%)	<3 anys (%)	<4 anys (%)	<5 anys (%)	<6 anys (%)	<7 anys (%)	>7 anys (%)	
Centre	Públic	15,9	33,1	44,8	65,4	70,2	94,0	96,2	98,5	99,7	100,0	598
	Concertat	15,8	36,4	54,3	83,0	85,3	98,8	99,7	99,7	99,7	100,0	341
Curs	2n	16,5	36,4	50,3	74,7	77,8	95,6	97,5	98,4	98,4	100,0	316
	4t	16,3	34,7	48,4	71,6	75,9	96,6	98,0	100,0	100,0	100,0	349
	6è	14,6	31,4	45,6	68,6	73,0	94,9	96,7	98,2	98,2	100,0	274
Hàbitat	>500.000	18,0	35,5	54,0	76,5	78,5	94,5	97,0	98,5	99,5	100,0	200
	50.000-500.000	16,2	33,8	45,7	66,9	70,9	95,0	96,7	98,0	99,7	100,0	302
	5.000-50.000	14,3	31,9	43,3	69,9	75,5	96,7	98,2	100,0	100,0	100,0	335
	<5.000	15,7	41,2	60,8	73,2	85,3	97,1	98,0	99,0	99,0	100,0	102
ESEO	Baix	6,3	12,5	21,9	40,6	45,3	82,8	89,1	96,9	98,4	100,0	64
	Mitjà-baix	18,7	31,1	41,1	65,6	69,7	93,8	97,1	98,8	99,6	100,0	241
	Mitjà-alt	16,1	39,1	54,2	77,9	82,1	97,9	98,8	99,7	100	100,0	330
	Alt	20,3	47,5	66,1	88,7	89,8	99,4	99,4	99,4	99,4	100,0	177
Sexe	Noia	15,8	31,9	45,6	67,7	72,2	95,2	97,0	99,1	99,1	100,0	461
	Noi	15,9	36,6	50,8	75,7	79,1	96,2	97,9	98,7	98,7	100,0	478
Total		15,8	34,3	48,3	71,8	75,7	95,7	97,4	98,9	99,6	100,0	939

Font: Elaboració pròpia.

Una altra raó per a explicar les diferències en funció de l'ESEO estaria relacionada amb el fet que una part de les famílies, moltes d'elles d'estrats baixos, optarien per la no incorporació de la mare al món laboral. En aquests casos, la mare assumiria les tasques educatives i de cura dels fills fins als tres anys i no es produiria la necessitat d'escolaritzar el noi o la noia abans del començament de P3. En el nostre estudi, l'estatus de mestressa de casa apareix clarament relacionat de forma negativa amb l'ESEO, essent d'un 24,6% en les famílies amb estatus baix, d'un 17,6% en les de mitjà-baix, del 7,4% en les de mitjà-alt i del 5,1% en l'alt. Quan es compara l'escolarització de nois i noies les mares del quals són mestresses de casa amb les que no ho són, les dades ens indiquen de forma estadísticament significativa que els nivells d'escolarització entre zero i tres anys són inferiors en el primer grup que en el segon (taula 3), la qual cosa donaria suport a la hipòtesi.

L'anàlisi de les dades per sexe (taula 2), ens mostra una certa tendència a escolaritzar abans dels tres anys més els nois que les noies. Les diferències s'observen a partir del segon any de vida però no abans. Quan s'analitzen per separat les dades per cada estrat socioeconòmic, s'observa que la diferència significativa entre sexes es dona per als estrats baix i mitjà-baix i mitjà-alt, però no per a l'estrat alt. Aquesta diferència en els nivells d'escolarització no apareix associada ni a la procedència familiar ni al lloc de naixement del noi o de la noia.

Taula 3.

Percentatges acumulats de nois/noies escolaritzats a diverses edats significatives les mares dels quals són mestresses de casa, comparats amb la resta de famílies

Variable	Categoria	Edat d'escolarització										n
		<1 any (%)	<1 any i mig (%)	<2 anys (%)	<2 anys i mig (%)	<3 anys (%)	<4 anys (%)	<5 anys (%)	<6 anys (%)	<7 anys (%)	>7 anys (%)	
Situació ocupacional de la mare	Ocupada, aturada o jubilada	17,6	37,2	52,7	75,1	78,5	96,3	98,0	99,1	99,6	100,0	792
	Mestressa de casa	5,2	15,6	21,5	51,9	59,3	93,3	94,8	98,5	100,0	100,0	135
Total		15,8	34,3	48,3	71,8	75,7	95,7	97,4	98,9	99,6	100,0	939

Font: Elaboració pròpia.

Els perfils d'escolarització de l'alumnat segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar són força diferents entre l'alumnat dels centres públics i el dels concertats (taula 4). Abans de l'edat d'un any, els percentatges d'escolarització dels alumnes de centres públics es relacionen positivament amb l'ESEO, mentre que en els centres concertats la relació observada és la inversa. Entre un any i un any i mig, la relació ESEO-escolarització es manté per als alumnes de centres públics però desapareix per als de centres concertats. A partir d'un any i mig i fins al final dels tres anys, els nivells d'escolarització es relacionen positivament amb l'ESEO independentment de la titularitat de l'escola.

Els percentatges acumulats d'escolarització des del naixement fins al final dels tres anys de l'estrat baix i mitjà-baix dels centres concertats són clarament superiors als del mateix estrat dels centres públics, mentre que amb l'estrat alt ocorre just el contrari durant els dos primers anys de vida (tres primeres categories de la taula). Tot sembla indicar que durant els dos primers anys de vida dels seus fills, les famílies

Taula 4.

Percentatges acumulats de nois i noies escolaritzats a diverses edats significatives segons la titularitat del centre i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar

Centre	ESEO	Edat d'escolarització										n
		<1 any (%)	<1 any i mig (%)	<2 anys (%)	<2 anys i mig (%)	<3 anys (%)	<4 anys (%)	<5 anys (%)	<6 anys (%)	<7 anys (%)	>7 anys (%)	
Públic	Baix / Mitjà-baix	13,7	24,8	33,8	56,4	61,1	89,7	94	97,9	99,1	100	234
	Mitjà-alt	17,7	39,9	55,6	73,7	79,3	97	98	99,5	100	100	198
	Alt	28,8	60,3	72,6	87,7	90,4	100	100	100	100	100	73
Total		17,4	35,8	47,9	67,7	72,5	94,1	96,4	98,8	99,6	100	505
Concertat	Baix / Mitjà-baix	23,9	35,2	47,9	73,2	76,1	97,2	100	100	100	100	71
	Mitjà-alt	13,6	37,9	52,3	84,1	86,4	99,2	100	100	100	100	132
	Alt	14,4	38,5	61,5	89,4	89,4	99	99	99	99	100	104
Total		16,3	37,5	54,4	83,4	85,0	98,7	99,7	99,7	99,7	100	307

Font: Elaboració pròpia.

d'estatus elevat dels centres concertats utilitzen altres tipus de recursos educatius o de cura amb més freqüència que les del mateix estatus dels centres públics (taula 4).

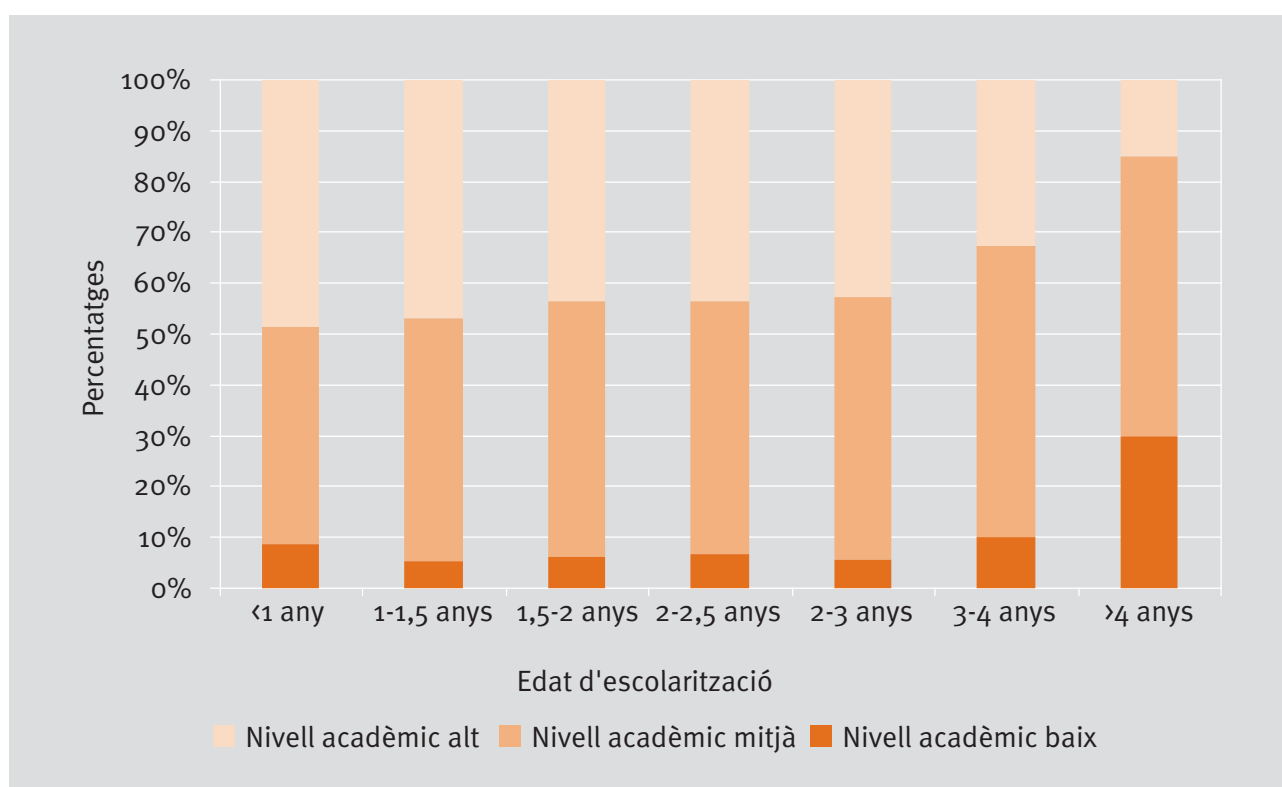
Una altra dada força rellevant és que la relació inversa entre ESEO i edat d'escolarització és molt més marcada per als alumnes dels centres públics que per als dels centres concertats. L'augment sobtat en els percentatges d'escolarització en els alumnes dels centres concertats a partir dels dos anys podria estar relacionat amb el fet que l'escolarització a aquesta edat facilitaria l'accés a una plaça en el mateix centre a partir dels tres anys.

EDAT D'ESCOLARITZACIÓ I NIVELL ACADÈMIC EN EL MOMENT DE L'ESTUDI

La quantificació del nivell global de l'alumne s'ha realitzat calculant la mitjana aritmètica de les valoracions fetes pel tutor o la tutora escolar en set àrees de coneixement diferents: coneixement del medi, català, castellà, llengua estrangera, matemàtiques, educació artística i educació física. El tutor o la tutora valorava el nivell de l'alumne en cada àrea com a baix (puntuació 1), mitjà (puntuació 2) o alt (puntuació 3). Quan la mitjana de les set valoracions era $\leq 1,49$, es classificava el nivell global com a baix, quan la mitjana estava entre 1,5 i 2,49, el nivell es qualificava com a mitjà i quan la mitjana era $\geq 2,5$ es considerava que el nivell era alt. El gràfic 2 mostra el nivell acadèmic dels nois i de les noies en el moment de

Gràfic 2.

Nivell acadèmic de l'alumne en el moment de l'estudi segons l'edat d'escolarització



Font: Elaboració pròpia.

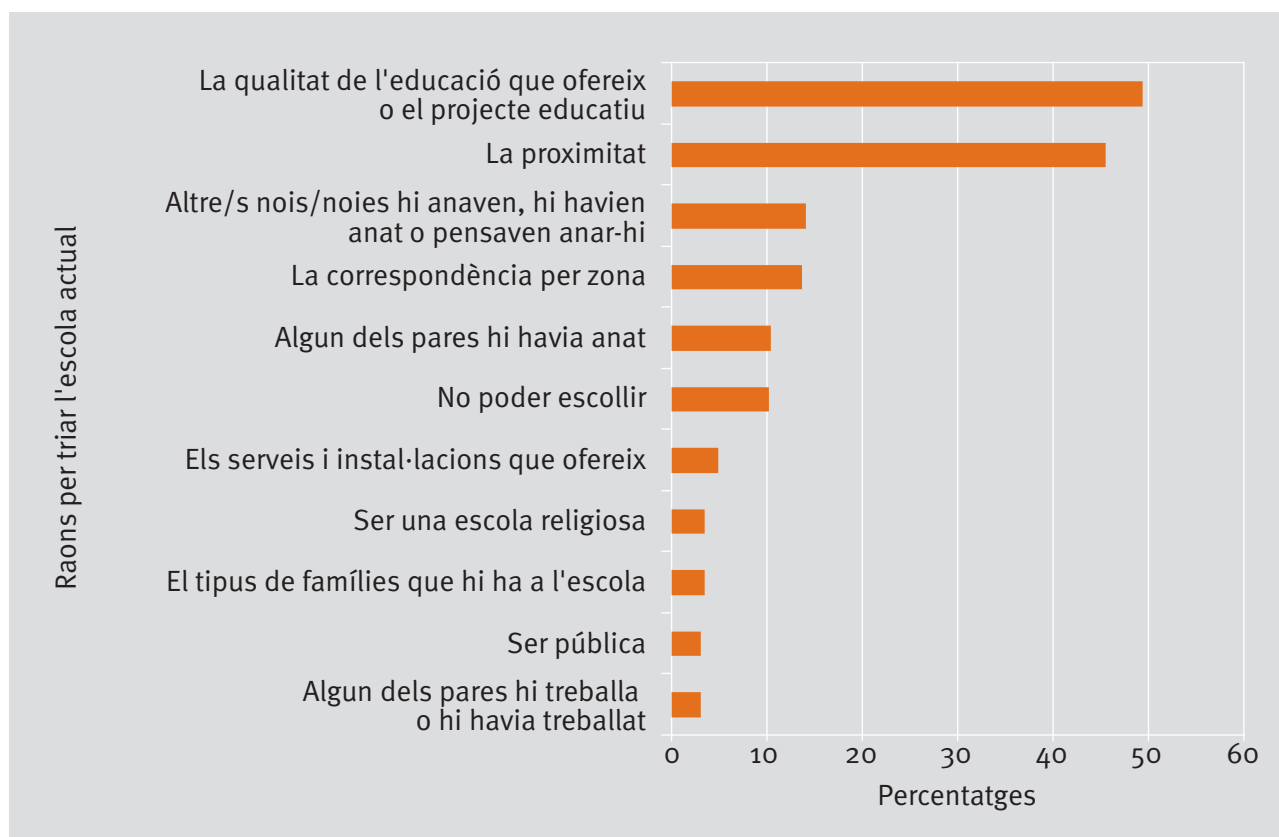
l'estudi segons l'edat en què van ser escolaritzats. La tendència general és que a mesura que augmenta l'edat d'escolarització la proporció de nois i noies amb nivell alt va disminuint de forma estadísticament significativa. També cal destacar que la proporció de nois i noies amb nivell acadèmic baix augmenta de forma molt clara quan l'escolarització es produeix després dels quatre anys. Cal recordar que la major part de nois i noies d'aquest grup eren nascuts fora de l'Estat espanyol i molt probablement d'incorporació tardana al sistema educatiu.

Raons per triar escola

En aquest apartat, s'analitzen les raons per triar escola esmentades per tota la mostra i la seva relació amb variables sociodemogràfiques i familiars. La informació es va obtenir a partir d'una pregunta oberta en què es demanava "Quina o quines raons han estat determinants en la tria de l'escola actual del noi o la noia?". El pare o la mare podien donar un màxim de dues respostes. Posteriorment, l'enquestador les codificava en una de les categories ja existents en el protocol de recollida d'informació o creava una nova categoria en el cas que la categoria no estigués contemplada inicialment.

Gràfic 3.

Percentatges de pares i mares que mencionen determinades raons per triar l'escola actual (resposta múltiple; màxim dues respostes)



Nota: S'han seleccionat només les raons esmentades per més d'un 3% de la mostra.

Font: Elaboració pròpia.

En el gràfic 3 es presenten les raons esmentades per més d'un 3% de la mostra, independentment que s'hagués fet en primer o segon lloc. Dues grans motivacions, una relacionada amb la qualitat (49,4%) i l'altra amb la proximitat (45,4%) apareixen com les més habituals a l'hora de triar escola; entre les dues representen més de la meitat de les respostes donades i només un 22,5% de la mostra no n'esmenta cap. Un 38,1% dels pares i mares que mencionen la proximitat també esmenten la qualitat, i un 35,1% dels que mencionen la qualitat també esmenten la proximitat. Un 17,3% del total de la mostra esmenta les dues raons.

Prop d'una sisena part de la mostra (14%) esmenta el fet que altres nois/noies hi anaven, un 13,6% esmenta la correspondència per zona, un 10,5% diu haver triat perquè algun dels pares ja hi havia anat, un 10,2% diu que no ha pogut escollir. La resta de raons han estat "Els serveis i les instal·lacions" (5,0%), "Ser una escola religiosa" (3,5%), "El tipus de famílies que hi ha a l'escola" (3,4%), "Ser pública" (3,1%) i "Algun dels pares hi treballa o hi havia treballat" (3,1%).

LES RAONS PER TRIAR ESCOLA SEGONS VARIABLES INDIVIDUALS, SOCIODEMOGRÀFIQUES I FAMILIARS

Les principals raons per triar escola són força diferents i, en molts casos, les diferències són estadísticament significatives, entre les famílies dels centres públics i les dels concertats. La taula 5 mostra els percentatges corresponents a les respostes dels dos grups. Mentre que en els centres públics la proximitat, amb un 51,8%, és la primera raó i la qualitat o el projecte la segona (40,5%), en els concertats l'ordre s'inverteix: la qualitat o el projecte és esmentada per un 64,9% de famílies d'aquest grup, mentre que la proximitat és mencionada per un 34,2%. La correspondència per zona és esmentada per un 20,7% de les famílies de la pública però només per un 1,2% de la concertada; aquesta dada també contribuiria a donar suport a la hipòtesi que les raons per triar escola són força diferents entre les famílies de la pública i les de la concertada. D'altra banda, la percepció de no haver pogut escollir es dona amb una freqüència quatre vegades superior entre les famílies de la pública que entre les de la concertada (14% *versus* 3,5%). La tradició familiar (algun dels pares hi havia anat) té un pes important entre els alumnes de la concertada (19%) mentre que no es gaïre rellevant entre els de la pública (5,7%). Les raons relacionades amb el fet que altres nois i/o noies hi anaven o hi havien anat, els serveis i les instal·lacions i el tipus de famílies que hi ha a l'escola, no mostren diferències significatives segons la titularitat del centre. Finalment, un 9,6% de famílies de centres concertats esmenten el fet que l'escola sigui religiosa i un 4,8% de les de la pública esmenten el fet que fos pública. Les majors diferències entre centres públics i concertats és donen amb la qualitat/projecte.

L'anàlisi de les raons per triar escola segons la grandària de la població on viu la família mostra tres raons la freqüència de les quals augmenta a mesura que l'hàbitat és més petit: la proximitat, la correspondència per zona i el fet de no poder escollir (taula 6). En les dues últimes, la relació és més evident, ja que en ambdós casos estan relacionades amb l'oferta de places escolars en el territori. En conseqüència, mentre que a la ciutat de Barcelona només un 8% de pares i mares menciona alguna d'aquestes raons, en els pobles de menys de cinc mil habitants ho fa gairebé el 57%. La possibilitat real d'escollir centre educatiu va disminuint a mesura que les poblacions són més petites. Hi ha tres raons que mostren la tendència contrària: la qualitat/projecte, altres nois/noies hi anaven, i algun dels

Taula 5.

Percentatges de pares i mares que mencionen determinades raons per triar l'escola actual segons la titularitat del centre (n=942; % verticals; resposta múltiple, màxim dues respostes)

Raó per triar escola	Centre		Total (% Sí)
	Públic (% Sí)	Concertat (% Sí)	
La qualitat de l'educació que ofereix o el projecte educatiu	40,5	64,9	49,4
La proximitat	51,8	34,2	45,4
Altres/nois/noies hi anaven, hi havien anat o pensaven anar-hi	12,7	16,4	14,0
La correspondència per zona	20,7	1,2	13,6
Algun dels pares hi havia anat	5,7	19,0	10,5
No poder escollir	14,0	3,5	10,2
Els serveis i les instal·lacions que ofereix	4,5	5,8	5,0
Ser una escola religiosa	0,0	9,6	3,5
El tipus de famílies que hi ha a l'escola	3,5	3,2	3,4
Algun dels pares hi treballa o hi havia treballat	2,2	4,7	3,1
Ser pública	4,8	0,0	3,1

Nota: S'han seleccionat només les raons esmentades per més d'un 3% de la mostra.

Font: Elaboració pròpia.

pares hi havia anat. Aquestes són més freqüents en les poblacions de més de cinc mil habitants que en les poblacions petites. Probablement, com que l'oferta en les poblacions grans és més àmplia, una part de les famílies d'aquestes poblacions es pot plantejar triar en funció de la qualitat, de la tradició familiar o de l'ideari del centre, mentre que això seria poc realista fer-ho en famílies de poblacions de menys de cinc mil habitants.

Pel que fa a les raons segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (taula 7), l'elecció per raons de qualitat o projecte tendeix a créixer significativament a mesura que augmenta l'ESEO. Així, els percentatges passen d'un 36,3% en famílies d'ESEO baix/mitjà-baix fins a un 68,9% en les famílies de nivell alt. La tendència contrària s'observa pel que fa a l'elecció per motius de proximitat, ja que aquesta raó és esmentada per un 50% de les famílies d'ESEO baix/mitjà baix mentre que només l'esmenten un 33,9% de les famílies d'ESEO alt. La correspondència per zona no apareix com una raó rellevant en els sectors amb major poder adquisitiu i major nivell cultural mentre que sí que ho és pels altres grups. Semblantment, la percepció de no poder triar estaria relacionada negativament amb l'ESEO. La tria vinculada a la titularitat religiosa de l'escola es mostra positivament relacionada amb l'ESEO. No s'observen diferències significatives en "Altres nois i noies hi anaven", "Algun dels pares hi havia anat", "Els serveis i les instal·lacions que ofereix", "El tipus de famílies que hi ha a l'escola", "Algun dels pares hi treballa" i "Ser pública".

No s'observa cap relació segons el curs ni segons el sexe de l'alumne. Les anàlisis fetes segons el nivell d'estudis del pare i de la mare mostren resultats molts semblants als obtinguts segons l'ESEO.

Taula 6.

Percentatges de pares i mares que mencionen determinades raons per triar l'escola actual segons l'hàbitat (n=942; % verticals; resposta múltiple, màxim dues respostes)

Raó per triar escola	Hàbitat				Total (% SÍ)
	>500.000 (% SÍ)	500.000-500.000 (% SÍ)	5.000-50.000 (% SÍ)	<5.000 (% SÍ)	
La qualitat de l'educació que ofereix o el projecte educatiu	61,0	52,5	47,2	24,5	49,4
La proximitat	45,0	45,2	42,1	57,8	45,4
Altre/s nois/noies hi anaven, hi havien anat o pensaven anar-hi	19,0	12,2	16,3	2,0	14,0
La correspondència per zona	4,0	10,6	16,6	31,4	13,6
Algun dels pares hi havia anat	15,0	10,9	10,4	1,0	10,5
No poder escollir	4,0	7,9	11,3	25,5	10,2
Els serveis i les instal·lacions que ofereix	3,5	7,6	4,5	2,0	5,0
Ser una escola religiosa	11,0	2,3	1,2	0,0	3,5
El tipus de famílies que hi ha a l'escola	2,5	4,3	4,2	0,0	3,4
Algun dels pares hi treballa o hi havia treballat	2,5	4,3	4,2	0,0	3,4
Ser pública	2,5	1,7	2,7	9,8	3,1

Nota: S'han seleccionat només les raons esmentades per més d'un 3% de la mostra.

Font: Elaboració pròpia.

Taula 7.

Percentatges de pares i mares que mencionen determinades raons per triar l'escola actual segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (n= 942; % verticals; resposta múltiple, màxim dues respostes)

Raó per triar escola	ESEO			Total (% SÍ)
	Baix / Mitjà-baix (% SÍ)	Mitjà-alt (% SÍ)	Alt (% SÍ)	
La qualitat de l'educació que ofereix o el projecte educatiu	36,3	53,6	68,9	50,4
La proximitat	50,0	45,5	33,9	44,6
Altre/s nois/noies hi anaven, hi havien anat o pensaven anar-hi	13,7	12,7	18,6	14,4
La correspondència per zona	18,3	14,5	2,3	13,3
Algun dels pares hi havia anat	10,1	10,9	11,3	10,7
No poder escollir	12,7	9,7	3,4	9,5
Els serveis i les instal·lacions que ofereix	5,9	4,5	4,5	5,0
Ser una escola religiosa	2,6	2,7	9,0	4,1
El tipus de famílies que hi ha a l'escola	2,3	5,5	2,3	3,6
Algun dels pares hi treballa o hi havia treballat	2,3	4,2	2,3	3,1
Ser pública	1,6	3,6	4,5	3,1

Nota: S'han seleccionat només les raons esmentades per més d'un 3% de la mostra.

Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Pel que fa a l'edat d'escolarització, els resultats confirmen la universalització del segon cicle d'educació infantil malgrat no ser una etapa educativa obligatòria. La pràctica totalitat de la mostra, amb l'excepció d'una part de l'alumnat nascut fora de l'Estat espanyol, ha estat escolaritzada abans dels quatre anys. El fet que aproximadament la meitat dels nouvinguts s'hagin escolaritzat a edats més tardanes probablement està relacionat amb l'edat que tenien en arribar al nostre país.

La incorporació al sistema educatiu es produeix de forma progressiva i a un ritme força constant. Des dels primers mesos de vida els percentatges de nois i noies escolaritzats van augmentant fins arribar a nivells superiors al 95% al final dels tres anys. També és important senyalar que els percentatges d'escolarització del nostre estudi a l'etapa de zero a tres anys són superiors als del conjunt de la població de Catalunya per al curs 2003-2004 (González, 2006).

Els percentatges acumulats d'escolarització des d'abans del primer any fins als tres anys estan directament i significativament relacionats amb l'ESEO. Aquesta tendència és la mateixa que s'observa en altres estudis realitzats al nostre país emprant variables que hi estan relacionades, com ara el nivell d'ingressos de la llar (González, 2006). Les persones dels estrats mitjans-alts i alts escolaritzen els seus fills abans que les dels estrats mitjans-baixos i els baixos. Segons les dades, les diferències podrien estar relacionades, entre altres coses, amb el fet que en els estrats baixos hi ha un percentatge superior de mares no ocupades (mestresses casa) i que el percentatge de famílies extenses és superior. Aquestes dues circumstàncies podrien fer que no fos imprescindible l'escolarització dels infants. Probablement també estan relacionades amb el dèficit de places de titularitat pública a preus assequibles per a totes les economies familiars. Si tenim present que els nois i les noies de famílies amb menys recursos econòmics i culturals serien els que més es podrien beneficiar d'una escolarització precoç, podem concloure que quan es comença a cursar P3 ja hi ha desigualtats educatives entre l'alumnat en funció de l'ESEO.

El percentatge d'alumnes escolaritzats a partir d'un any i mig d'edat i fins abans dels quatre anys és superior en els alumnes de la concertada que en els de la pública. Aquest resultat suggereix que el procés d'escolarització de l'alumnat dels dos tipus de centres no és ben bé igual i ens alerta sobre el bagatge educatiu diferent que presenta l'alumnat dels centres públics i el dels centres concertats en començar el segon cicle d'educació infantil. El creixement sobtat dels nivells d'escolarització en els alumnes dels centres concertats a partir dels dos anys podria estar relacionat amb el fet que l'escolarització abans de cursar P3, en aquests centres o en centres que hi estan vinculats, podria ser una garantia de continuïtat per a cursar-hi també el segon cicle d'educació infantil, mentre que això no seria possible en les escoles públiques, ja que no tenen oferta educativa abans dels tres anys i tots els alumnes han de sotmetre's als processos de preinscripció i matriculació. Les diferències observades en l'edat d'escolarització podrien ser un element més per explicar les desigualtats en rendiment acadèmic entre l'alumnat dels centres públics i el dels centres concertats (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006).

L'edat d'escolarització es relaciona amb el nivell acadèmic de l'alumnat. Com més tardana és la incorporació al sistema educatiu, pitjor és el nivell acadèmic en el moment de l'estudi. Aquest efecte és especialment evident en els alumnes incorporats al sistema educatiu a partir dels quatre anys. Els nostres resultats van en la mateixa línia que molts estudis que demostren que l'escolarització precoç té efectes beneficiosos per a l'alumnat, en ajudar a desenvolupar determinats tipus de competències necessàries

per a una bona socialització dels infants (Waldfogel, 2002). També ens alerten de la necessitat de proporcionar una atenció especial als alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu, ja que en el nostre cas són els que presenten un nivell acadèmic pitjor.

Pel que fa a les raons de la tria de l'escola actual que les famílies esmenten, les dues variables més mencionades han estat la qualitat i la proximitat; la primera molt més per pares de l'escola concertada i la segona per pares de la pública. Esmentar aspectes de qualitat podria ser indicatiu d'una certa preocupació per donar la millor educació als fills, de tenir la percepció que no totes les escoles són iguals i que n'hi ha unes de millors que les altres. Probablement aquesta percepció deu estar associada amb l'existència en algunes famílies d'un procés proactiu de recerca de diferents alternatives i seria un índex indirecte d'allò que els pares esperen de l'escola. En el nostre estudi, les famílies que esmenten la qualitat tenen un nivell de despesa a l'escola més gran que les que no l'esmenten; i aquest efecte continua mantenint-se després de controlar l'ESEO i el tipus de centre.

L'esment de la proximitat podria ser indicatiu que es valora una escola vinculada al territori, però també d'un plantejament més basat en la comoditat que no pas en la recerca de la millor alternativa d'entre les possibles; una tercera possibilitat seria que estigués reflectint la percepció de les famílies que totes les escoles ofereixen el mateix i, per tant, com més a prop millor. L'esment de la correspondència per zona podria tenir un significat semblant al de la proximitat, però també podria estar relacionat amb la percepció de no poder triar.

Es podrien delimitar dues grans estratègies en el procés d'elecció de centre: una basada en aspectes de proximitat geogràfica al domicili, de territorialitat ("proximitat" i "correspondència per zona") i una altra basada en criteris de "qualitat/projecte", de tradició ("algun dels pares hi havia anat") i en aspectes identitaris ("ser religiosa"). Cada estratègia es presentaria associada a un perfil sociològic determinat. El perfil de la primera serien famílies d'ESEO baix o mitjà-baix i la segona famílies d'ESEO alt o mitjà-alt de nuclis urbans grans. Probablement, dins de cadascun dels grups també es podrien delimitar subgrups. Per exemple, l'elecció per motius de proximitat tant podria estar vinculada amb actituds de defensa d'una escola arrelada al territori com ser indicadora d'una actitud de comoditat.

La qualitat i la proximitat també són les dues raons esmentades amb més freqüència en altres estudis. També s'hi mantenen les diferències de percentatges d'aquestes dues raons entre centres públics i concertats. Fernández Esquinas i Pérez Yruela (1999), en un estudi fet a Andalusia, troben que qualitat i proximitat eren esmentades respectivament pel 21,8% i el 55,0% de pares de l'escola pública, mentre que els percentatges equivalents per a la concertada eren el 42,5% i el 31,2% respectivament. En un altre estudi amb una mostra de tot l'Estat espanyol Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer (2001) troben que la qualitat és esmentada pel 40% de pares i mares i la proximitat pel 54% i que la distribució entre centres públics i concertats també segueix el mateix patró que en el nostre estudi.

Una altra conclusió important que es desprèn de l'anàlisi de les dades és que les possibilitats reals de triar escola són força diferents en funció del lloc de residència i de l'ESEO. Pel que fa a la influència de l'hàbitat, sembla clar que la possibilitat de triar va augmentant de manera directament proporcional a la grandària del municipi. Pel que fa a la influència de l'estatus, aquest podria estar relacionat amb diversos fenòmens, dels quals en voldríem destacar almenys dos: d'una banda, les diferències de poder adquisitiu, que permetrien a algunes famílies però no a unes altres, accedir a determinats tipus d'oferta

educativa. De l'altra, les diferències de nivell cultural dels pares, que podrien estar relacionades amb les seves expectatives respecte a l'educació dels fills.

VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES I FAMILIARS RELACIONADES AMB L'ESCOLARITZACIÓ EN CENTRES PÚBLICS I EN CENTRES CONCERTATS

El sistema públic d'educació del nostre país és un sistema peculiar en què conviuen dues tipologies de centres: els de titularitat pública i els privats concertats. La proporció d'escolarització de l'alumnat de primària en el conjunt del territori és aproximadament d'un 60% en centres públics i d'un 40% en centres concertats (Bonal i Albaigés, 2006). Les famílies poden optar teòricament pel tipus de centre que vulguin, però en realitat aquesta llibertat d'elecció queda molt limitada, ja que l'oferta dels centres concertats tendeix a concentrar-se en les poblacions grans i mitjanes i les diferències en la despesa que suposa escolaritzar un fill en un tipus de centre o en un altre són força importants (vegeu el capítol sobre les despeses de les famílies en educació). A més, en alguns aspectes, la normativa no és la mateixa per als dos tipus de centres; per exemple, existeix un preu màxim de menjador en els centres públics mentre que no hi ha un preu màxim en els centres concertats i aquests centres poden oferir una hora complementària diària sufragada pels pares, mentre que això no ha estat mai possible en els centres públics.¹ La conseqüència és que les dues xarxes són força diferents en aspectes tan importants com el tipus d'alumnat que escolaritzen (Bonal i Larios, 2006) o en els resultats que assoleixen en les proves estandarditzades de coneixements (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006).

En l'apartat anterior hem pogut comprovar que les raons per triar escola de les famílies dels centres públics i de les dels centres concertats són, en general, força diferents i que les variables més rellevants per explicar les diferències estarien relacionades amb l'oferta educativa que hi ha al territori i amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar.

En aquest apartat es fa una anàlisi de les característiques sociodemogràfiques i familiars que estan associades amb el tipus d'escola on van els nois i les noies. En primer lloc, s'estudia la distribució de l'ESEO per a cada tipologia de centre (públic *versus* concertat) i a continuació es fa una anàlisi del tipus de centre on estan escolaritzats els nois i les noies en funció de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, hàbitat, procedència dels pares, posicionament religiós i posicionament polític dels pares.

Estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar segons la titularitat dels centres

Tal com mostra la taula 8, la distribució de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar de les famílies és força diferent en cada tipologia de centre. L'alumnat dels centres públics s'ubica majoritàriament en estrats mitjans i només un 14,4% en l'estrat alt. Per contra, l'alumnat dels centres

1. L'aplicació del Pacte Nacional per a l'Educació a partir del curs 2006-2007 permetrà que en els propers anys els centres públics d'ensenyament primari puguin fer sis hores lectives diàries i que l'Administració educativa es faci càrrec del cost de l'hora complementària en els centres concertats.

concertats és majoritàriament d'estrat mitjà-alt i alt i només un 23,1% del total dels alumnes escolaritzats en aquests centres seria d'estatus baix o mitjà-baix. Una primera conclusió d'aquestes dades seria que la composició de l'alumnat dels dos tipus de centres és força diferent pel que fa a la seva extracció social.

Taula 8.

Distribució de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar segons la titularitat del centre on estaven escolaritzats els nois i les noies en el moment de l'estudi (% horitzontals)

Variable	Categories	ESEO				n
		Baix (%)	Mitjà-baix (%)	Mitjà-alt (%)	Alt (%)	
Centre	Públic	10,7	35,8	39,1	14,4	506
	Concertat	3,6	19,5	43,0	33,9	307
Total		8,0	29,6	40,6	21,8	813

Font: Elaboració pròpia.

Centre d'escolarització segons variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

A la taula 9 es mostren les dades corresponents a la distribució de l'alumnat en centres públics i en centres concertats en funció de l'ESEO, l'hàbitat, la procedència familiar, el posicionament religiós i el posicionament polític de la mare. Quant a la distribució de l'alumnat de cada tipus de centre en funció de l'ESEO, la major part de famílies d'estatus baix i mitjà baix escolaritzen els seus fills en centres públics. Aquest percentatge disminueix fins al 60% en l'estrat mitjà-alt i fins al 41% en l'estrat alt. Així es pot concloure que l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar condiona el tipus d'escola on van els fills i les filles; els de la classe alta van majoritàriament a centres concertats i la resta a centres públics. En qualsevol cas, la relació entre ESEO i titularitat del centre d'escolarització queda fora de dubte en el nostre estudi.

Quan es considera el tipus de centre on s'escolaritza l'alumnat en funció de l'hàbitat, es constata que la població de la ciutat de Barcelona ho fa majoritàriament en centres concertats (un 60% aproximadament) i que aquesta proporció va disminuint en funció de la grandària de la població fins arribar a un percentatge inferior al 3% en les poblacions petites. Aquestes dades estarien força relacionades amb l'oferta educativa existent en cada tipus d'hàbitat.

Pel que fa a l'escolarització en funció de la procedència dels progenitors, es pot observar, d'una banda, que les quatre categories considerades escolaritzen majoritàriament els fills en els centres públics i, d'una altra, que el percentatge d'escolarització en centres concertats és més gran com més gran és l'arrelament al país. Cal ressaltar que quan es consideren els alumnes els dos progenitors dels quals són nascuts fora de l'Estat espanyol, aproximadament un 85% està escolaritzat en centres públics i només un 15% en centres concertats.

La taula 9 també presenta els resultats d'escolarització segons el posicionament religiós de la mare (els resultats segons el posicionament religiós del pare s'obvien, perquè són força semblants). Es pot cons-

Taula 9.

Percentatges d’escolarització en centres públics i en centres concertats segons l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, l’hàbitat, l’origen familiar, el posicionament religiós i polític de la mare (% horitzontals)

Variable	Categories	Centre		n
		Públic (%)	Concertat (%)	
ESEO	Baix	83,1	16,9	65
	Mitjà-baix	75,1	24,9	241
	Mitjà-alt	60,0	40,0	330
	Alt	41,2	58,8	177
Hàbitat	>500.000	39,5	60,5	200
	50.000-500.000	57,1	42,9	303
	5.000-50.000	73,9	26,1	337
	<5.000	97,1	2,9	102
Procedència familiar	Ambdós catalans	57,0	43,0	560
	Només un de català	69,1	30,9	204
	Cap de català, i almenys un d’Espanya	70,0	30,0	80
	Ambdós de fora d’Espanya	85,1	14,9	94
Posicionament religiós de la mare	Practicant	49,1	50,9	175
	Vinculat no practicant	63,6	36,4	470
	Indiferent, agnòstic	72,5	27,5	167
	No creient, ateu	70,1	29,9	107
Posicionament polític de la mare	Extrema esquerra/esquerra	70,4	29,6	355
	Centre-esquerra	56,0	44,0	200
	Centre	36,0	64,0	100
	Centre-dreta/dreta	31,0	69,0	42
Total		63,7	36,3	942

Font: Elaboració pròpia.

tatar que mentre les famílies religioses practicants escolaritzen els fills i filles a parts iguals entre centres públics i centres concertats, la resta de categories ho fa majoritàriament en centres públics. Malgrat això, els percentatges d’escolarització en centres concertats dels fills de famílies vinculades a una religió però no practicants són superiors als de les famílies indiferents o no creients.

La taula 9 també mostra les dades segons el posicionament polític de la mare (els resultats per al posicionament polític del pare són força semblants) i indica que com més d’esquerres s’autodefineix la mare, la proporció d’escolarització en centres públics és major; d’altra banda, com més de dretes és la mare, els percentatges d’escolarització en centres concertats són majors.

La relació entre el tipus de centre d’escolarització i l’ESEO familiar està modulada per l’hàbitat. A la taula 10 es pot observar com la relació va minvant a mesura que l’hàbitat és més petit fins a desaparèixer en les poblacions de menys de cinc mil habitants. Això indicaria que els estrats mitjà-alt i alt de la ciutat de Barcelona tendeixen a escolaritzar els fills i filles en l’escola concertada en detriment de la pública,

que l'estrat alt de les ciutats d'entre cinquanta mil i cinc-cents mil habitants també segueixen la mateixa tendència i que en les poblacions de menys de cinquanta mil habitants tots els estrats presenten percentatges d'escolarització superiors en la pública que en la concertada.

Taula 10.

Percentatges d'escolarització en centres públics i en centres concertats segons l'ESEO per cada tipus d'hàbitat (% horitzontals)

Hàbitat	ESEO	Centre		n
		Públic (%)	Concertat (%)	
>500.000	Baix/Mitjà-baix	63,8	36,2	47
	Mitjà-alt	37,5	62,5	72
	Alt	23,9	76,1	71
Total		39,5	60,5	200
50.000-500.000	Baix/Mitjà-baix	69,8	30,2	86
	Mitjà-alt	53,3	46,7	107
	Alt	36,4	63,6	55
Total		57,1	42,9	303
5.000-50.000	Baix/Mitjà-baix	78,9	21,1	123
	Mitjà-alt	68,7	31,3	115
	Alt	65,9	34,1	44
Total		73,9	26,1	337
<5.000	Baix/Mitjà-baix	96,0	4,0	50
	Mitjà-alt	97,2	2,8	36
	Alt	100,0	0,0	7
Total		97,1	2,9	102

Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Les característiques sociodemogràfiques i familiars de l'alumnat de les dues xarxes de centres sostinguts amb fons públics són força diferents. En conseqüència, es pot concloure que l'ESEO, l'hàbitat, la procedència geogràfica, el posicionament religiós i el posicionament polític estan relacionats amb el tipus d'escola en què estan escolaritzats els nois i les noies catalans. La probabilitat d'estar escolaritzat en un centre públic és més gran com més baix és l'ESEO, més petita la població de residència, menor l'arrelament familiar al país, si la mare és indiferent o atea pel que fa al posicionament religiós i si el seu posicionament polític és d'esquerres. Per contra, a mesura que l'ESEO és més elevat, la població de residència més gran, més gran l'arrelament al país, si la mare és creient i el seu posicionament polític és més de dretes, més gran és la probabilitat que el fill o la filla estigui escolaritzat en un centre concertat. Aquesta relació seria força evident en les poblacions grans i aniria disminuint fins a desaparèixer quan la família viu en una població de menys de cinc mil habitants. En conjunt, els nostres resultats són força coincidents amb els observats per Bonal, Rambla i Ajenjo (2004) amb una mostra catalana més heterogènia pel que fa al tipus d'estudis que estaven cursant.

LA PARTICIPACIÓ DELS PARES I LES MARES A L'ESCOLA

S'ha mencionat anteriorment que l'escola catalana és formalment participativa. Malgrat això, el balanç de gairebé vint-i-cinc anys de consells escolars de centres no permet ser gaire optimistes respecte a la seva eficàcia per generar una implicació real dels pares i mares en l'escola. La seva implantació no ha significat necessàriament més participació de les famílies, ni més col·laboració entre pares i mestres, ni l'aparició de solucions organitzatives que integrin l'acció educativa dels entorns familiar i escolar. Tampoc no s'ha traduït de manera generalitzada en un millor funcionament dels centres (Costa i Torrubia, 2007).

Podem ser una mica més optimistes amb la contribució de les AMPA, tot i que la situació tampoc no pot ser qualificada de satisfactòria. Sense entrar en detalls que ara no vénen al cas, podríem dir que la participació pot tenir interpretacions molt diverses per als diferents sectors de la comunitat educativa o fins i tot dins de cada sector. Per a alguns mestres, la participació dels pares i mares hauria de cenyir-se a aspectes de coordinació educativa tutor-pares; per a altres, podria significar una implicació més directa en el dia a dia del funcionament del centre. També podríem trobar posicions semblants entre els pares i mares. La participació de pares i mares en els centres educatius continua sent una assignatura pendent en molts centres educatius del país (Costa i Torrubia, 2007) i caldria aprofundir en les raons que fan que aquest objectiu sigui tan difícil d'assolir.

Més enllà dels canals formals i dels desitjos de pares i mares i de docents, la participació real i efectiva de les famílies és dóna en dos àmbits: un de caire més individual, relacionat amb la coordinació de la tasca educativa que es fa a l'escola amb la que fan les famílies a casa, i un altre de caire més col·lectiu, a través de la participació en l'AMPA. En aquest apartat s'analitza la implicació de les famílies en aquests dos contextos participatius des de diversos punts de vista: *a)* els membres de la unitat familiar que fan aquesta tasca d'interlocució amb l'escola i de participació; *b)* el grau de participació en les diverses activitats que es convoquen des de l'escola o l'AMPA; *c)* la valoració que fan les famílies de la utilitat de les diverses reunions i activitats programades per l'escola; i *d)* la relació de la participació amb el nivell escolar en el moment de l'estudi. Per a cadascun d'aquests aspectes, s'estudia quina relació tenen amb variables individuals, sociodemogràfiques i familiars que puguin ser rellevants.

Membres de la unitat familiar que assumeixen les tasques d'interlocució i de participació en l'escola

Per poder fer una estimació del grau d'implicació de cadascun dels progenitors en els temes escolars, es va incloure en el Qüestionari Heteroadministrat de Pares una pregunta que demanava quina o quines persones assistien a algunes activitats significatives de l'escola; concretament, reunions amb el tutor o la tutora (individuals o amb tots els pares i mares), reunions de l'AMPA (de junta i de tots els pares i mares) i festes i celebracions. La taula 11 mostra que la mare, ja sigui sola o acompanyada del pare, és —amb molta diferència— el membre de la unitat familiar més implicat en totes les activitats que es fan a l'escola. És força freqüent que sigui només la mare qui assisteix a les diverses convocatòries que fa l'escola, mentre que és molt poc freqüent que hi assisteixi només el pare. Pel que fa a la participació simultània o indistinta dels dos cònjuges, cal considerar-la de forma diferent en funció del tipus d'activitat. La implicació dels dos cònjuges és clarament superior en les reunions amb el tutor o la tutora (individuals o de tot el grup) que en

les reunions de l'AMPA. La participació d'ambdós cònjuges només és l'opció majoritària en les festes i celebracions, mentre que en la resta d'activitats la mare tota sola continua sent l'opció més escollida. La participació d'altres persones que no siguin el pare o la mare és, en totes les activitats, purament anecdòtica.

Taula 11.

Persona que assisteix a les diferents activitats que organitza el centre educatiu (% horitzontals)

Activitats	Persona que assisteix a les activitats					n
	Pare (%)	Mare (%)	Ambdós (%)	Altres (%)	Ningú (%)	
Reunions individuals amb el tutor o la tutora	2,3	55,2	42,1	0,3	0,1	941
Reunions del tutor o la tutora amb tots els pares	6,0	59,4	31,0	0,8	2,8	931
Reunions de la junta de l'AMPA	8,9	33,5	7,2	0,6	49,8	935
Reunions de tots els pares (AMPA)	7,9	40,5	13,9	0,5	37,2	938
Festes i celebracions	2,0	33,0	62,2	0,5	2,1	932

Font: Elaboració pròpia.

Es presenten a continuació els resultats corresponents a les reunions individuals amb el tutor o la tutora, les reunions de l'AMPA i les festes i celebracions, desglossats per tipus de centre, hàbitat, ESEO, nivell d'ocupació i procedència dels progenitors. S'ometen els resultats corresponents a les reunions de tota la classe amb el tutor o la tutora perquè són molt semblants als de les reunions individuals, i el mateix es fa amb els de les reunions de la junta de l'AMPA perquè són molt semblants als de les de tots els pares i mares convocades per l'AMPA.

La taula 12 mostra els resultats corresponents a les reunions individuals amb el tutor o la tutora. El perfil d'implicació de pares i mares en aquestes reunions no és ben bé el mateix en els centres públics que en els concertats. La participació d'ambdós cònjuges en aquestes reunions és superior a la de la mare tota sola en l'escola concertada, però, en canvi, la tendència és la contrària en els centres públics. Conseqüentment, el grau de coresponsabilització per a tractar temes directament relacionats amb l'educació del noi o la noia a l'escola és més elevat en les famílies de la concertada que en les de la pública. En canvi, no s'han trobat diferències en funció del curs.

Pel que fa a l'hàbitat, el grau d'implicació d'ambdós cònjuges és directament proporcional a la grandària de la població de residència amb una diferència percentual de quasi vint punts entre els dos hàbitats més extrems i essent aquestes diferències significatives. Les famílies de poblacions grans presenten nivells de coresponsabilització dels dos cònjuges superiors a les de poblacions més petites.

Una tercera variable relacionada significativament amb la implicació de pares i mares en les reunions amb el tutor o la tutora, és l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. Les dades mostren de manera fefaent que hi ha més implicació d'ambdós cònjuges quan l'estatus és elevat i que la implicació va davallant a mesura que també ho fa aquesta variable. Les dades són força semblants quan es considera el nivell d'estudis del pare i de la mare com a variable de classificació.

El fet que només un dels cònjuges estigui ocupat es mostra relacionat amb una menor coresponsabilització del pare. En canvi, en les famílies en què tant el pare com la mare treballen s’observen uns nivells més elevats de participació d’ambdós cònjuges. Aquest efecte és estadísticament significatiu.

L’anàlisi de la implicació de pare i mare en funció de la seva procedència ens informa que en les famílies novvingudes és essencialment la mare qui s’ocupa de la relació amb el tutor o la tutora. En conseqüència, entre la població immigrada continuaria sent molt freqüent el model de família en què és exclusivament la mare qui s’encarrega de l’educació dels fills.

Quan s’estudia de manera conjunta l’efecte de la variable titularitat i de l’ESEO sobre la persona que assumeix responsabilitats relacionades amb l’escola, s’observa que l’efecte ja descrit de major coresponsabilització en els estatus socioeconòmics, educatius i ocupacionals més alts es manté, i que l’efecte de la variable titularitat deixa de ser significatiu, la qual cosa indica que el grau d’implicació de pares i mares varia essencialment en funció d’aquella variable i no tant del tipus d’escola.

Taula 12.

Persona que assisteix a les reunions individuals amb el tutor o la tutora del centre educatiu segons la titularitat del centre, l’hàbitat i l’ESEO, la situació laboral familiar i l’origen de la família (% horitzontals)

Variable	Categories	Persona que assisteix a les reunions individuals amb el tutor o la tutora					n
		Pare (%)	Mare (%)	Ambdós (%)	Altres (%)	Ningú (%)	
Centre	Públic	2,3	61,3	35,7	0,5	0,2	599
	Concertat	2,3	44,4	53,2	0,0	0,0	342
Hàbitat	>500.000	2,5	45,0	52,0	0,5	0,0	200
	50.000-500.000	2,6	54,5	42,9	0,0	0,0	303
	5.000-50.000	1,5	59,5	38,1	0,6	0,3	336
	<5.000	3,9	62,7	33,3	0,0	0,1	102
ESEO	Baix/Mitjà-baix	2,6	71,2	25,5	0,7	0,0	306
	Mitjà-alt	2,7	47,0	50,0	0,0	0,3	330
	Alt	1,7	32,8	65,5	0,0	0,0	177
Nivell d’ocupació familiar	Tots dos ocupats	1,3	46,3	52,2	0,2	0,2	640
	Només un ocupat	3,1	65,3	31,6	0,0	0,0	193
	Monoparental	8,0	90,0	0,0	2,0	0,0	100
Procedència dels pares	Ambdós catalans	2,3	50,2	47,3	0,2	0,0	560
	Només un de català	0,5	50,5	49,0	0,0	0,0	204
	Cap de català, i almenys un d’Espanya	3,8	71,3	25,0	0,0	0,0	80
	Ambdós de fora d’Espanya	5,3	80,9	11,7	1,1	1,1	94
	Total		2,3	55,2	42,1	0,3	0,1

Font: Elaboració pròpia.

Les anàlisis fetes considerant conjuntament ESEO i hàbitat també ens indiquen que l'efecte observat és atribuïble essencialment a l'ESEO. L'anàlisi conjunta de la variable situació laboral i ESEO també ens confirma que aquesta és la variable significativa.

Quan es considera les reunions del tutor o la tutora amb tots els pares i mares, els resultats mostren un patró de relacions molt semblant al que s'acaba de comentar sobre les reunions individuals.

La taula 13 ens informa de la persona que participa en les reunions de tots els pares i mares convocades per l'AMPA en funció de la titularitat del centre, de l'hàbitat, de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, del nivell d'ocupació familiar i de la procedència familiar.

Pel que fa la primera variable, volem ressaltar dos aspectes: el més rellevant, que quan hi ha participació, aquesta es produeix majoritàriament a través de la mare; en segon lloc, que les diferències de participació en l'AMPA en funció del centre són atribuïbles a una major participació de les mares dels centres públics. Aquesta diferència encara és superior si es considera la participació de les mares dels dos tipus de centres en les reunions de la junta de l'AMPA, on els percentatges de mares són del 41,7% en la pública *versus* el 19,3% en la concertada.

Taula 13.

Persona que assisteix a les reunions de tots els pares i mares convocades per l'AMPA del centre educatiu segons la titularitat del centre, l'hàbitat i l'ESEO, la situació laboral familiar i la procedència de la família

Variable	Categories	Persona que assisteix a les reunions de l'AMPA					n
		Pare (%)	Mare (%)	Ambdós (%)	Altres (%)	Ningú (%)	
Centre	Públic	7,6	48,3	14,6	0,7	28,9	596
	Concertat	8,5	26,9	12,6	0,3	51,8	342
Hàbitat	>500.000	6,0	33,5	16,0	0,0	44,5	200
	50.000-500.000	9,7	37,3	11,3	0,3	41,3	300
	5.000-50.000	6,3	46,1	12,5	1,2	33,9	336
	<5.000	11,8	45,1	21,6	0,0	21,6	102
ESEO	Baix/Mitjà-baix	3,9	45,2	11,5	0,7	38,7	305
	Mitjà-alt	10,6	39,1	14,8	0,9	34,5	330
	Alt	10,7	30,5	20,3	0,0	38,4	177
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	9,5	37,6	17,1	0,2	35,7	639
	Només un ocupat	5,2	45,5	11,0	0,5	37,7	191
	Monoparental	2,0	50,0	0,0	3,0	45,0	100
Procedència dels pares	Ambdós catalans	8,8	38,8	16,1	0,7	35,7	560
	Només un de català	10,8	44,8	12,8	0,0	31,5	203
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	2,5	41,3	16,3	0,0	40,0	80
	Ambdós de fora d'Espanya	1,1	40,2	1,1	1,1	56,5	92
	Total		7,9	40,5	13,9	0,5	37,2

Font: Elaboració pròpia.

Tot i que la mare és la que més s'implica en l'AMPA, el grau d'implicació del pare o de coresponsabilització dels dos cònjuges és superior en els municipis de menys de cinc mil habitants.

L'anàlisi segons l'ESEO ens mostra que la participació de pare i mare o de només el pare, tendeix a ser superior a mesura que l'estatus és més elevat, mentre que la relació és de signe invers pel que fa a la participació de la mare.

Les famílies en què els dos progenitors estan ocupats mostren una lleugera superioritat pel que fa a la participació del pare, sol o conjuntament amb la mare, en l'AMPA, ja que en total sumen poc més d'un 26% *versus* un 16% en les famílies amb només un ocupat. En canvi, el percentatge de mares que participen (soles o juntament amb el pare) és el mateix independentment del nivell d'ocupació familiar. En conseqüència, el fet que un dels dos progenitors (generalment la mare) no tingui una ocupació laboral no es tradueix en una major implicació de les mares en les activitats de l'AMPA. En canvi, el fet que els dos cònjuges tinguin una ocupació sí que es tradueix en una major implicació del pare.

L'anàlisi segons l'origen de les famílies ens permet constatar que en les famílies nouvingudes la participació en l'AMPA és assumida generalment per la mare.

Taula 14.

Persona que assisteix a les festes i celebracions del centre educatiu segons la titularitat del centre, l'hàbitat, l'ESEO, la situació laboral familiar i l'origen de la família

Variable	Categories	Persona que assisteix a les festes i celebracions					n
		Pare (%)	Mare (%)	Ambdós (%)	Altres (%)	Ningú (%)	
Centre	Públic	2,0	40,2	54,4	0,8	2,5	592
	Concertat	2,1	20,6	75,9	0,0	1,5	340
Hàbitat	>500.000	2,5	29,0	66,0	0,0	2,5	200
	50.000-500.000	2,4	32,0	63,0	0,7	2,0	297
	5.000-50.000	1,8	37,2	57,4	0,9	0,0	333
	<5.000	1,0	30,4	68,6	0,0	0,0	102
ESEO	Baix/Mitjà-baix	2,3	43,7	49,7	1,0	3,3	302
	Mitjà-alt	1,8	30,5	66,5	0,0	1,2	328
	Alt	2,3	12,5	83,5	0,0	1,7	176
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	1,6	23,0	73,6	0,6	1,3	636
	Només un ocupat	0,5	38,9	55,3	0,0	5,3	190
	Monoparental	8,2	88,2	0,0	1,0	2,0	98
Procedència dels pares	Ambdós catalans	2,0	27,8	68,6	0,4	1,3	558
	Només un de català	1,5	28,4	68,2	0,5	1,5	201
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	3,8	48,8	43,8	0,0	3,8	80
	Ambdós de fora d'Espanya	2,2	62,2	26,7	1,1	7,8	90
Total		2,0	33,0	62,2	0,5	2,1	932

Font: Elaboració pròpia.

La taula 14 ens informa de la persona que participa en les reunions de tots els pares i mares convocades per l'AMPA en funció de la titularitat del centre, de l'hàbitat, de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, del nivell d'ocupació familiar i de la procedència dels progenitors.

Hi ha diferències entre centres públics i concertats pel que fa a la implicació de pares i mares en les festes i celebracions. La participació conjunta de pares i mares és molt superior en els centres concertats que en els públics. No s'observen diferències rellevants en el perfil de participació en funció de l'hàbitat. En canvi, el grau de participació de pare i mare és molt diferent en funció de l'ESEO. L'ESEO està associat positivament a una major coresponsabilització de pare i mare (taula 14).

Quan s'analitza conjuntament l'efecte de la titularitat del centre i de l'estatus es pot constatar que l'efecte és atribuïble al tipus d'escola i no a l'estatus. Això ens permet concloure que els centres concertats convoquen en les seves celebracions un nombre superior de pares que els centres públics, mentre que el percentatge de mares no varia entre els dos tipus de centres.

L'anàlisi segons l'estatus ocupacional familiar mostra un nivell superior de participació dels dos progenitors quan ambdós tenen activitat laboral que quan només en té un d'ells. De forma similar al que succeeix amb altres tipus d'activitats a l'escola, el percentatge de mares que hi participa és molt semblant independentment de l'estatus ocupacional familiar, en canvi el percentatge de pares és clarament superior quan els dos progenitors tenen una ocupació laboral. Quan s'analitza de forma conjunta l'efecte de la titularitat del centre i de l'estatus laboral familiar, es pot constatar un efecte additiu de les dues variables que dona com a resultat que la màxima participació del dos cònjuges es produeix en les famílies que porten els fills a l'escola concertada i tots dos treballen, mentre que la mínima es donaria en famílies d'escola pública on només treballa un dels dos cònjuges.

L'anàlisi de la participació segons l'origen dels progenitors ens indica que és molt baixa en els pares nascuts fora de l'Estat espanyol, mentre que la de les mares no és gaire diferent de la dels altres grups.

Grau de participació en les diverses activitats que es convoquen des de l'escola o l'AMPA

Un altre indicador rellevant relacionat amb les pràctiques educatives parentals és el nivell d'assistència a les reunions i activitats de l'escola. En aquest apartat es presenten dades de tota la mostra referents a les cinc activitats considerades i a continuació, informació referent a les reunions individuals amb el tutor o la tutora i a les reunions de l'AMPA desglossades per variables sociodemogràfiques.

Per tal de tenir una estimació del grau d'implicació de les famílies de l'estudi en temes escolars, es va incloure en el Qüestionari Heteroadministrat de Pares una pregunta que demanava quina o quines persones assistien a algunes activitats significatives de l'escola; concretament, reunions amb el tutor o la tutora (individuals o amb tots els pares i mares), reunions de l'AMPA (de junta i de tots els pares i mares) i festes i celebracions. Hi havia cinc opcions de resposta: "mai", "gairebé mai", "de vegades", "gairebé sempre" i "sempre".

La taula 15 mostra que un 38,1% de la mostra reconeix no assistir mai a les reunions de tots els pares i mares convocades per l'AMPA i que pràcticament un 51,6% reconeix que tampoc no ho fa a les reunions

de la junta de l'AMPA. Les reunions amb el tutor o la tutora (individuals o de grup) són les que generen un grau de participació de les famílies més gran, tant si s'avalua pel nombre de famílies que reconeixen participar-hi sempre com pel percentatge de famílies que reconeixen que els dos cònjuges hi participen (vegeu l'apartat anterior). Aquest resultat sembla lògic, atès que aquestes reunions acostumen a tractar d'aspectes directament relacionats amb l'educació del noi o de la noia i és el lloc on les famílies intercanvien informació i punts de vista sobre els fills i es coordinen amb els tutors o tutores per a millorar-ne l'educació. Les festes i celebracions desperten un grau de participació inferior que les anteriors però superior a les reunions de l'AMPA. Per les respostes obtingudes, tot sembla indicar que els progenitors prioritzen en les seves relacions amb l'escola els aspectes acadèmics, i més específicament, la coordinació individualitzada amb el tutor o la tutora mentre que el seu grau de compromís és molt inferior pel que fa als aspectes relacionats amb el funcionament de l'AMPA.

Els resultats quant a la participació en l'AMPA mereixen dos comentaris. El primer, que es constata que aquestes dades no són gaire diferents de les observades en altres estudis (Martín Bris i Pérez Valiente, 2007); el segon faria referència al fet que tot i que els nivells de participació semblen força baixos, probablement encara estarien subjectes a un efecte de desitjabilitat social en la resposta de pares i mares, ja que les persones que participen habitualment en les AMPA saben que els percentatges de participació real de les famílies en les convocatòries de l'AMPA acostumen a ser inferiors als que indiquen els nostres resultats. Per això, les dades probablement deuen mostrar més les intencions que la conducta real de pares i mares.

Taula 15.

Assistència de pares i mares a les activitats que organitza el centre educatiu

Activitats	Mai (%)	Gairebé mai (%)	De vegades (%)	Gairebé sempre (%)	Sempre (%)	n
Reunions individuals amb el tutor o la tutora	0,1	0,2	1,3	6,6	91,8	936
Reunions del tutor o la tutora amb tots els pares	0,0	0,9	3,0	9,4	86,7	902
Reunions de la junta de l'AMPA	51,6	2,6	10,7	8,4	26,7	931
Reunions de tots els pares (AMPA)	38,1	4,1	14,4	11,5	32,0	932
Festes i celebracions	0,0	1,2	8,4	20,8	69,6	913

Font: Elaboració pròpia.

Es presenten a continuació els resultats sobre l'assistència a les reunions individuals amb el tutor o la tutora i les reunions de tots les pares i mares convocades per l'AMPA desglossats per titularitat del centre, curs, hàbitat, ESEO, procedència familiar i nivell d'ocupació familiar. Els resultats referents a les reunions de la junta de l'AMPA no es mostren perquè són molt semblants als anteriors. Tampoc no es presenta l'anàlisi de la participació en les reunions amb el tutor o la tutora i en les festes i celebracions, ja que no mostra diferències segons la titularitat de l'escola, el curs, l'hàbitat, l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, la procedència dels progenitors ni el nivell d'ocupació familiar.

La taula 16 mostra els resultats corresponents a les reunions individuals amb el tutor o la tutora en funció de la titularitat del centre, del curs, de l'hàbitat, de l'ESEO, de la procedència familiar i del nivell d'ocupació familiar. No s'observen diferències estadísticament significatives entre els centres públics i els concertats, ni per hàbitat. Sí que se n'observen per curs, essent a quart on es dona la màxima participació; també es troben diferències per ESEO: a major estatus, major participació, i es detecta un increment progressiu en la categoria "sempre" des de l'estatus baix fins a l'alt (del 83% al 97%). Les dades també mostren una relació significativa amb la variable procedència familiar: les famílies nouvingudes són les que mostren una implicació més baixa i les autòctones les que més hi participen. Finalment, segons l'ocupació familiar, tot i que les diferències són petites, s'observa que les famílies amb només un progenitor ocupat són les que presenten un nivell de participació més baix mentre que les famílies en què tots dos ho estan, declaren una participació més elevada.

Taula 16.

Assistència a reunions individuals amb el tutor o la tutora, segons variables individuals i sociodemogràfiques

Variable	Categories	Mai (%)	Gairebé mai (%)	De vegades (%)	Gairebé sempre (%)	Sempre (%)	n
Centre	Públic	0,2	0,0	1,3	7,7	90,8	596
	Concertat	0,0	0,6	1,2	4,7	93,5	340
Curs	2n	0,0	0,3	2,8	7,6	89,2	316
	4t	0,3	0,0	0,3	2,9	96,6	348
	6è	0,0	0,4	0,7	10,3	88,6	272
Hàbitat	>500.000	0,0	0,5	0,0	3,6	95,9	197
	50.000-500.000	0,0	0,3	2,3	6,9	90,4	303
	5-50.000	0,3	0,0	1,5	7,5	90,7	334
	<5.000	0,0	0,0	0,0	8,8	91,2	102
ESEO	Baix	0,0	0,0	6,3	10,9	82,8	64
	Mitjà-baix	0,4	0,0	2,1	9,2	88,3	240
	Mitjà-alt	0,0	0,6	0,3	5,5	93,6	327
	Alt	0,0	0,0	0,0	3,4	96,6	177
Procedència familiar	Ambdós catalans	0,2	0,2	1,1	4,3	94,3	558
	Només un de català	0,0	0,0	0,0	6,9	93,1	202
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	0,0	1,3	1,3	11,3	86,3	80
	Ambdós de fora d'Espanya	0,0	0,0	5,4	16,1	78,5	93
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	0,0	0,2	0,6	6,1	93,1	636
	Només un d'ocupat	0,5	0,0	2,6	8,9	88,0	192
	Monoparentals	0,0	1,0	3,0	6,0	90,0	100
Total		0,1	0,2	1,3	6,6	91,8	936

Font: Elaboració pròpia.

La taula 17 mostra les dades corresponents a la participació en les reunions de tots els pares i mares de l'AMPA desglossades per titularitat del centre, curs, hàbitat, ESEO, procedència familiar i nivell d'ocupació familiar. La participació en l'AMPA és significativament superior en els centres públics que en els concertats. Més d'un 50% de les famílies de centres concertats reconeix que ningú no assisteix a les reunions, mentre que aquest percentatge passa a ser inferior al 30% en les famílies de centres públics.

No s'observen diferències significatives per curs, però sí per hàbitat, de manera que la participació en l'AMPA és inversament proporcional a la grandària del municipi; només un 24% de les famílies de la ciutat de Barcelona reconeix que participen sempre a les reunions, mentre que el percentatge de respostes equivalents és el doble entre les famílies de poblacions de menys de cinc mil habitants. En conseqüència, podem afirmar que les famílies de poblacions petites tendeixen a participar més que les de poblacions grans en les reunions de l'AMPA. Una part d'aquest efecte podria ser atribuïble al fet que en

Taula 17.

Assistència a reunions de l'AMPA per a tots els pares i mares, segons variables individuals i sociodemogràfiques

Variable	Categories	Mai (%)	Gairebé mai (%)	De vegades (%)	Gairebé sempre (%)	Sempre (%)	n
Centre	Públic	29,6	4,2	14,2	12,7	39,4	592
	Concertat	52,9	3,8	14,7	9,4	19,1	340
Curs	2n	34,4	3,8	13,7	9,9	38,2	314
	4t	37,7	4,6	14,8	11,3	31,6	345
	6è	42,9	3,7	14,7	13,6	25,3	273
Hàbitat	>500.000	44,9	5,1	14,1	12,1	23,7	198
	50.000-500.000	41,9	2,3	13,4	12,1	30,2	298
	5.000-50.000	35,6	5,7	15,9	9,3	33,5	334
	<5.000	21,6	2,0	12,7	15,7	48,0	102
ESEO	Baix	54,0	0,0	7,9	9,5	28,6	63
	Mitjà-baix	36,8	4,2	15,1	8,4	35,6	239
	Mitjà-alt	35,1	4,3	14,9	13,1	32,6	328
	Alt	38,6	4,5	11,9	14,2	30,7	176
Procedència familiar	Ambdós catalans	36,7	3,8	14,0	10,4	35,1	558
	Només un de català	32,2	5,4	13,4	15,8	33,2	202
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	40,5	3,8	20,3	7,6	27,8	79
	Ambdós de fora d'Espanya	57,8	3,3	14,4	12,2	12,2	90
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	36,6	3,9	13,4	11,8	34,3	636
	Només un d'ocupat	37,9	3,7	14,2	11,1	33,2	190
	Monoparentals	46,9	6,1	20,4	10,2	16,3	98
Total		38,1	4,1	14,4	11,5	32,0	932

Font: Elaboració pròpia.

les poblacions de menys de cinquanta mil habitants l’oferta d’escola concertada és molt inferior a la de pública i ja hem vist anteriorment que la participació en les AMPA de centres públics és clarament superior a la de les AMPA de centres concertats. Malgrat tot, quan es repeteix l’anàlisi només per a famílies de centres públics, es continua mantenint l’efecte significatiu per a l’hàbitat suara descrit.

No es troben diferències en funció de l’ESEO. Es detecten diferències significatives segons la procedència familiar; el grup que es distancia clarament de la resta és el de les famílies nouvingudes de fora de l’Estat espanyol. Finalment, també es troben diferències significatives segons el nivell d’ocupació familiar; en aquest cas, atribuïbles a les famílies monoparentals, que mostren nivells de participació més baixos que els altres dos grups.

Valoració que fan les famílies de la utilitat de les diverses reunions i activitats programades per l’escola / AMPA

És força probable que l’assistència a les diverses convocatòries per a pares i mares que fa l’escola estigui relacionada amb el grau d’utilitat d’aquella activitat que perceben les famílies. Per tal de contrastar aquesta hipòtesi, es va incloure en el Qüestionari Heteroadministrat de Pares una pregunta específica sobre el tema amb el text següent: “Independentment que vostè o alguna altra persona hi participi o no, fins a quin punt considera útil assistir a les següents activitats del centre educatiu del noi / de la noia?”. Aquesta pregunta tenia cinc opcions de resposta amb format d’escala de Likert que anaven des de “molt poc útil” fins a “molt útil”.

La taula 18 mostra que la valoració de la utilitat d’assistir a les activitats que organitza el centre educatiu es distribueix de forma semblant a com ho fa la participació en les activitats. L’activitat considerada més útil són les reunions individuals amb el tutor o la tutora, mentre que les de tots els pares i mares de l’AMPA i les de la junta de l’AMPA són les que es consideren menys útils. Les reunions del tutor o la tutora amb tots els pares i mares i les festes i celebracions són valorades de forma similar.

Taula 18.

Valoració de la utilitat d’assistir a les activitats que organitza el centre educatiu (% horitzontals)

	Molt poc / Poc (%)	Poc (%)	Ni molt ni poc (%)	Força (%)	Molt (%)	n
Reunions individuals amb el tutor o la tutora	0,1	0,3	1,2	11,1	87,3	940
Reunions del tutor o la tutora amb tots els pares i mares	0,3	2,9	10,0	32,1	54,6	928
Reunions de la junta de l’AMPA	8,5	12,2	26,6	32,7	20,0	846
Reunions de tots els pares i mares (AMPA)	7,7	11,7	25,3	33,5	21,7	865
Festes i celebracions	0,4	1,8	9,4	38,6	49,7	935

Font: Elaboració pròpia.

La valoració de la utilitat d’assistir a les reunions amb el tutor o la tutora no és significativament diferent entre les famílies de centres públics i les de centres concertats (taula 19). En canvi, s’observen diferències molt properes a la significació en funció de l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar; la valoració tendeix a ser pitjor en les famílies d’estatus baix i va millorant a mesura que també ho fa l’estatus.

Quan s’analitzen les dades segons la procedència dels pares, s’observa que la valoració tendeix a ser millor en les famílies en què pare i mare són catalans i va empitjorant a mesura que el grau d’arrelament disminueix, essent els nascuts fora d’Espanya els que valoren significativament pitjor aquesta activitat (taula 19).

Taula 19.

Valoració de la utilitat d’assistir a les reunions del tutor o tutora amb els pares i mares (% horitzontals)

Variable	Categories	Molt poc (%)	Poc (%)	Ni molt ni poc (%)	Força (%)	Molt (%)	n
Centre	Públic	0,2	0,5	1,0	12,7	85,6	598
	Concertat	0,0	0,0	1,5	8,2	90,4	342
ESEO	Baix	0,0	0,0	3,1	21,5	75,4	65
	Mitjà-baix	0,0	0,8	1,2	12,9	85,1	241
	Mitjà-alt	0,3	0,3	0,9	9,7	88,8	330
	Alt	0,0	0,0	0,6	6,2	93,2	177
Procedència dels pares	Ambdós catalans	0,2	0,0	0,2	8,0	91,6	560
	Només un de català	0,0	0,0	2,0	13,2	84,8	204
	Cap de català, i almenys un d’Espanya	0,0	1,3	2,5	11,3	85,0	80
	Ambdós de fora d’Espanya	0,0	2,2	4,3	24,7	68,8	93
Total		0,1	0,3	1,2	11,1	87,3	940

Font: Elaboració pròpia.

Quant a la utilitat d’assistir a les reunions de l’AMPA, la taula 20 indica que la percepció és força millor entre els pares de la pública que entre els de la concertada; mentre que no s’observen diferències ni en funció de l’ESEO ni de la procedència dels pares.

Taula 20.

Valoració de la utilitat d'assistir a les reunions convocades per l'AMPA (% horitzontals)

Variable	Categories	Molt poc (%)	Poc (%)	Ni molt ni poc (%)	Força (%)	Molt (%)	n
Centre	Públic	5,2	10,1	24,2	34,6	25,9	563
	Concertat	12,6	14,6	27,5	31,5	13,9	302
ESEO	Baix	5,2	6,9	37,9	24,1	25,9	58
	Mitjà-baix	8,7	12,2	26,2	31,9	21,0	229
	Mitjà-alt	7,5	12,5	21,3	36,4	22,3	305
	Alt	7,5	9,9	26,7	35,4	20,5	161
Procedència dels pares	Ambdós catalans	8,0	12,0	23,6	33,8	22,6	526
	Només un de català	4,7	10,5	26,3	38,4	20,0	190
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	8,8	10,3	30,9	29,4	20,6	68
	Ambdós de fora d'Espanya	12,8	14,1	29,5	23,1	20,5	78
Total		7,7	11,7	25,3	33,5	21,7	865

Font: Elaboració pròpia.

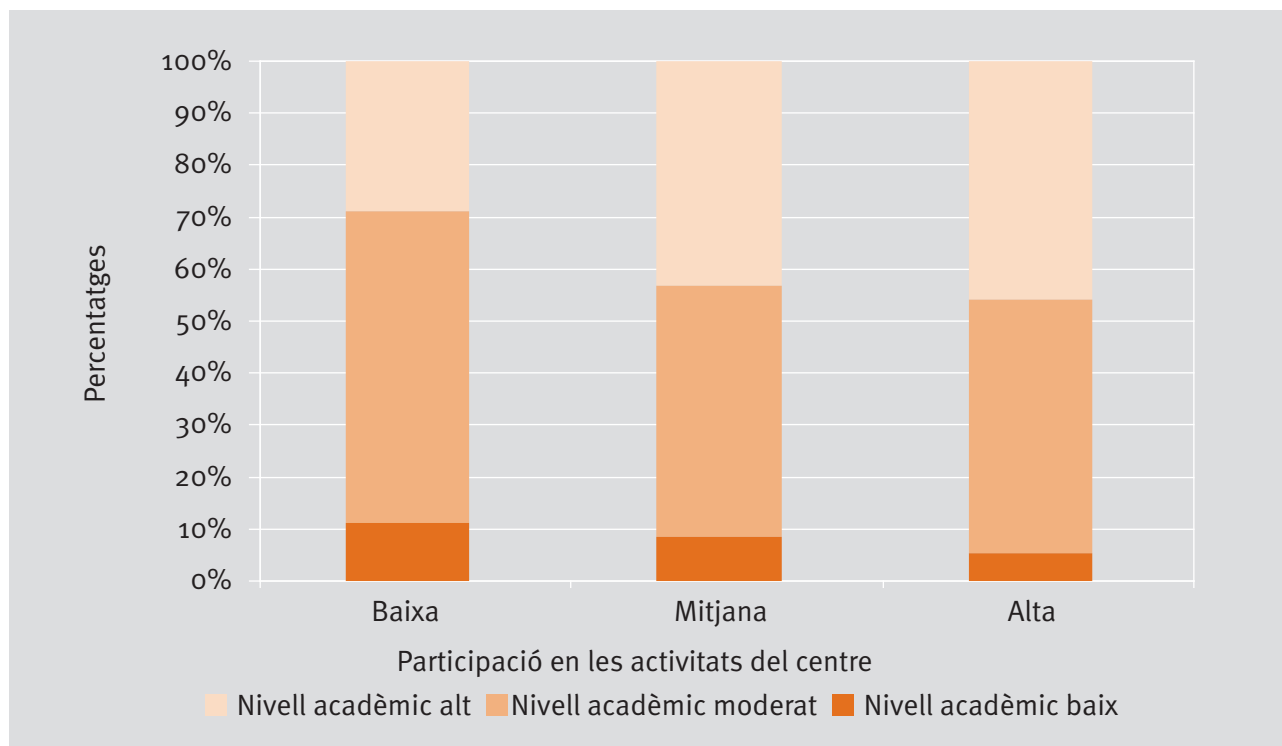
Relació de la participació de pares i mares en l'escola / AMPA amb el nivell escolar en el moment de l'estudi

Un dels arguments utilitzats amb freqüència per defensar la necessitat de la participació de les famílies en l'escola és que aquesta reverteix en un millor rendiment escolar de l'alumne. Per tal de contrastar aquesta hipòtesi, s'ha analitzat la relació entre el nivell acadèmic de l'alumne en el moment de l'estudi i el nivell de participació de pares i mares en el centre educatiu. El nivell acadèmic s'ha computat seguint els mateixos criteris que els esmentats en un apartat anterior d'aquest mateix capítol; la variable nivell de participació s'ha construït sumant les respostes d'assistència a cadascuna de les cinc activitats organitzades per l'escola/AMPA de la pregunta 25 del Qüestionari Heteroadministrat de Pares, on la resposta "mai" es puntuava amb 1 i la resposta "sempre" amb 5. Quan la suma de puntuacions va ser menor de quinze, el grau de participació es va considerar baix (n=91), quan la suma va ser superior a setze i inferior a vint es va considerar moderat (n=389) i quan va ser superior a vint es va considerar alt (n=395).

Els resultats mostren una relació modesta però significativa entre aquestes dues variables. Quan hi ha una participació baixa de pares i mares a l'escola, el percentatge de nois i/o noies amb nivells acadèmics alts és inferior i el percentatge de nois i/o noies amb nivells baixos és superior al dels observats en els grups en què la participació és mitjana o alta (gràfic 4).

Gràfic 4.

Nivell acadèmic de l'alumne en el moment de l'estudi segons el grau de participació dels progenitors en les reunions i activitats del centre



Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

A tall de síntesi dels resultats del primer bloc, podem afirmar en primer lloc que la mare (ja sigui tota sola, o de vegades, juntament o indistintament amb el pare) encara continua sent qui de forma majoritària manté les relacions amb l'escola. Tot i això, també és important destacar que el grau de coresponsabilització pare-mare en la relació amb el professorat en el nostre estudi és força més elevat que el que s'observa en una recerca feta a Andalusia (Fernández Esquinas i Pérez Yruela, 1999). En aquest cas, un 15,2% dels enquestats assegurava que l'assistència a les reunions del centre educatiu es distribuïa entre pare i mare i un 72,9% que era la mare qui hi assistia, mentre que en el nostre estudi aquests percentatges són del 31% i del 59,4% respectivament.

Un segon aspecte fa referència a les diferències de coresponsabilització en funció del tipus d'activitat. Aquesta és major en les festes i celebracions de l'escola que en qualsevol altra activitat; la segona activitat més compartida per ambdós cònjuges són les reunions individuals amb el tutor o la tutora, i les menys compartides les dues activitats relacionades amb l'AMPA.

En tercer lloc, voldríem senyalar les diferències segons la titularitat del centre. Amb l'excepció de les activitats de l'AMPA, cas en què no es troben diferències, els pares i les mares dels centres concertats presenten uns nivells de coresponsabilització superiors als dels centres públics.

Un quart punt que volem destacar és que s'observa una tendència cap a una major coresponsabilització dels dos cònjuges en les relacions amb l'escola en els sectors socials amb més recursos econòmics i educatius. De fet, les diferències esmentades en el paràgraf anterior desapareixen quan es controla l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. Aquesta tendència és força notable, fins al punt que en l'estrat més alt d'ESEO, les reunions amb el tutor o la tutora i les celebracions són activitats que majoritàriament comparteixen pare i mare, tot i que la participació en l'AMPA encara és més assumida per la mare. En canvi, en els estrats baixos són les mares les que assumeixen majoritàriament la responsabilitat de coordinar-se amb l'escola i l'AMPA. Aquesta tendència és encara més accentuada quan es tracta de famílies nouvingudes, en què els percentatges de participació dels pares són molt baixos.

Un cinquè punt fa referència al fet que les famílies en què tots dos cònjuges estan ocupats mostren nivells més grans de coresponsabilització que les famílies amb només un ocupat. Això estaria indicant que les famílies amb una estructura més tradicional tendrien a mantenir amb més freqüència patrons de funcionament en què la mare continuaria tenint la màxima responsabilitat en els temes educatius dels fills i les filles.

Quant a les dades referents a la participació, sembla que els progenitors, en les seves relacions amb l'escola, prioritzen els aspectes acadèmics i, més específicament, la coordinació individualitzada amb el tutor o la tutora, mentre que el seu grau de compromís és molt inferior pel que fa als aspectes relacionats amb el funcionament de l'AMPA, que susciten molt menys entusiasme participatiu. La participació en les reunions individuals amb el tutor o la tutora és més elevada en els estrats socials alts que en els baixos i en els pares autòctons que en els immigrants. La participació en l'AMPA és superior en els pares i les mares de centres públics que en els de centres concertats i també a mesura que disminueix la grandària de la població. La participació en l'AMPA tendeix a ser més baixa en les famílies nouvingudes i en les monoparentals si es compara amb altres tipologies familiars.

Els nivells de participació en l'AMPA observats en aquest estudi no són gaire diferents dels observats en altres estudis fets a l'Estat espanyol. Segons Martín Bris i Pérez Valiente (2007) un 33,6% dels associats a una AMPA a Castella-La Manxa no va mai a cap reunió o com a molt un cop l'any. Segons Fernández Esquinas i Pérez Yruela (1999) el percentatge de pares i mares que afirma no participar mai a les reunions de l'AMPA és aproximadament del 38% dels progenitors que responen a la pregunta i els que diuen anar-hi sempre són un 29%; ambdós valors són pràcticament coincidents amb els del nostre estudi. Una diferència important entre l'estudi fet a Andalusia per aquests autors i el nostre és que, en aquell, els percentatges de participació en l'AMPA en funció de la titularitat del centre són força semblants, mentre que en el nostre són clarament superiors en la pública. Aquesta dada ens fa pensar en algunes diferències entre el moviment associatiu de pares i mares de Catalunya i el de altres comunitats autònomes. Catalunya va ser pionera d'aquest moviment a l'Estat espanyol durant la dècada dels anys setanta del segle xx.

El nivell de participació en les activitats de l'escola estaria força relacionat amb la utilitat percebuda de cada tipus d'activitat. Pares i mares consideren molt més útils les reunions amb el tutor o la tutora que les reunions de l'AMPA. La majoria de famílies sembla entendre molt clarament la utilitat de coordinar els seus esforços educatius amb els dels mestres, però en canvi a moltes els costa molt més copsar la importància d'aquesta dimensió més col·lectiva de participació que representen les AMPA. Les dades del nostre estudi sobre percepció d'utilitat tendeixen a ser més elevades que les publicades per Pérez

Zorrilla (2005) en una recerca de l'Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo en què es demanava l'opinió sobre la importància de les reunions de curs i de grup dels fills i/o filles, i de les entrevistes personals amb el tutor o la tutora; els percentatges de respostes de les dues categories superiors d'una escala de cinc eren del 81% i del 78% respectivament, mentre que en el nostre cas són de gairebé el 87% i poc més del 98%, respectivament.

Els resultats quant a percepció d'utilitat que tenen les famílies novingudes mereixen una atenció específica. Aquestes famílies valoren menys que les altres les reunions amb el tutor o la tutora. Aquestes actituds probablement es corresponen amb les habituals en els seus països d'origen o potser també amb circumstàncies personals i laborals que dificulten la participació. En qualsevol cas serien indicatives que cal analitzar específicament aquest aspecte i, si escau, dur a terme intervencions específiques en aquest col·lectiu per tal de redreçar la situació.

També observem percepcions diferents entre els pares i mares de la pública i els de la concertada sobre la utilitat d'assistir a les reunions de l'AMPA. És molt probable que la diferència entre centres públics i concertats tant pel que fa al nivell d'assistència a les reunions com a la valoració, sigui atribuïble al paper diferent que tenen les AMPA en els dos tipus de centres. Així doncs, mentre les AMPA dels centres públics gestionen la major part de les activitats extraescolars i en força casos serveis com el menjador, en els centres concertats aquestes activitats depenen molt habitualment del titular del centre.

Pel que fa a la relació observada entre participació a l'escola i nivell acadèmic, és important destacar que això no significa que una hagi de ser la causa de l'altra. De fet, la relació podria estar produïda per una tercera variable que influeix en les dues i que pot ser desconeguda. Malgrat això, aquest resultat ens indica que quan la participació de pares i mares a l'escola és baixa, hi ha una major probabilitat que els alumnes mostrin més dificultats acadèmiques i que això podria ser indicador d'altres tipus de problemes relacionats amb les pràctiques educatives de les famílies.

EL REPARTIMENT DE FUNCIONS ENTRE FAMÍLIA I ESCOLA

Els canvis socials profunds generen incerteses en les famílies, confusió i moltes vegades discrepàncies entre el que la família espera de l'escola i el que l'escola espera de la família. De vegades des de determinats sectors del professorat se senten veus que diuen que les famílies no s'impliquen prou en l'educació dels fills, que deleguen les seves responsabilitats en l'escola, que els falta autoritat. Des del sector de pares i mares s'acusa els mestres de no estar a l'alçada de les circumstàncies, de no ocupar-se prou dels temes importants, de no imposar disciplina... Tot i que aquestes percepcions puguin ser parcialment certes, el més important de tot és que generen desconfiança mútua i que són un reflex de la manca de canals de comunicació fluids entre els dos sectors i d'un projecte educatiu compartit (Brullet, 2004).

Les expectatives i els punts de vista de les famílies respecte a la funció de l'escola i a la d'elles mateixes en aquests moments de canvi poden ser molt diverses. Per a algunes, la missió principal de la institució escolar potser encara continua sent la de sempre, instruir, formar intel·lectualment, preparar per al món laboral, mentre que els altres aspectes educatius com l'educació emocional, l'educació en valors

o l'educació religiosa serien temes que concerneixen l'esfera familiar; altres, d'acord amb els nous plantejaments, potser pensen que cal compartir amb l'escola tots aquests aspectes; un tercer grup de famílies potser pensa que l'escola ho ha de fer gairebé tot; en la nostra societat també existeix un debat molt important sobre qui ha d'ocupar-se de l'educació religiosa. En aquest apartat s'analitzen els punts de vista de les famílies pel que fa a l'atribució de responsabilitats entre família i escola en una sèrie de temes com la transmissió de coneixements, l'educació religiosa, l'educació moral i cívica, l'educació per a la salut i l'educació emocional; s'intenta explicar les diferències observades en funció de les variables sociodemogràfiques.

Per tal de saber el punt de vista de pares i mares sobre la distribució de responsabilitats educatives entre ells mateixos i l'escola, es va incloure en el Qüestionari Heteroadministrat de Pares una pregunta que demanava “Entre la família i l'escola, qui creu que té major responsabilitat?”, sobre els cinc aspectes que acabem de mencionar. Les opcions de resposta eren cinc: “només l'escola”, “més l'escola que la família”, “la família i l'escola per igual”, “més la família que l'escola” i “només la família”.

Els resultats per al conjunt de la mostra es presenten en la taula 21. La major part de pares i mares estan d'acord amb la idea que l'escola ha de tenir més responsabilitat que ells mateixos en la transmissió de coneixements. Pel que fa a l'educació religiosa, s'observa una major dispersió en les respostes, indicadora de l'existència d'una forta divisió d'opinions, tot i que en general estarien més decantades per donar més pes a la família. Pel que fa a l'educació moral i cívica i a l'educació per a la salut, la major part de pares i mares es decanten per una responsabilitat compartida, ja sigui per igual o amb un major pes per a la família. Quant a l'educació emocional, la majoria de pares i mares manifesten que ells han de tenir més responsabilitats que l'escola.

Taula 21.

Responsabilitats que han de tenir escola i família en diversos aspectes educatius segons els pares i les mares (% horitzontals)

Aspecte educatiu	Responsabilitats					Total
	Només l'escola (%)	Més l'escola que la família (%)	La família i l'escola per igual (%)	Més la família que l'escola (%)	Només la família (%)	
Transmissió de coneixements	4,9	66,6	26,6	1,9	0	941
Educació religiosa	2,9	5,7	26,3	29,4	35,7	901
Educació moral i cívica	0,1	1,2	53,8	42,3	2,7	941
Educació per a la salut	0,1	3,1	45,2	45,8	5,8	941
Educació emocional	0	0,7	37,2	56,7	5,3	940

Font: Elaboració pròpia.

S'han analitzat les respostes en cadascun dels cinc aspectes considerats en funció del tipus de centre, curs, hàbitat, ESEO, sexe de l'alumne/a i posicionament religiós dels progenitors. Per tal de facilitar la

comprensió dels resultats s’han agrupat d’una banda, les categories “només l’escola” i “més l’escola que la família” i de l’altra, “més la família que l’escola” i “només la família”. Es presenten a continuació els resultats de les comparacions on s’han obtingut diferències significatives.

L’anàlisi de les respostes segons el tipus d’escola només mostra diferències significatives entre els pares i mares dels centres públics i els dels concertats en dos aspectes: transmissió de coneixements i educació religiosa. Les dades corresponents al primer aspecte indiquen que els pares i mares de centres concertats, comparats amb els de centres públics, concedeixen més responsabilitat als centres, ja que mostren percentatges superiors en l’opció “només escola / més l’escola que la família”. Quant als punts de vista sobre l’educació religiosa entre els pares i mares de centres públics i els de centres concertats, un percentatge més gran de pares i mares de la pública que de la concertada consideren que l’educació religiosa ha de ser només cosa de la família o més de la família que de l’escola, mentre que més del doble de pares de la concertada que de la pública consideren que la responsabilitat de l’educació religiosa ha de ser compartida a parts iguals entre família i escola (taula 22).

Taula 22.

Responsabilitats que segons els pares i mares han de tenir escola i família en diversos temes educatius en funció de la titularitat del centre educatiu (% horitzontals).

Variable	Categories	Transmissió de coneixements			n
		Només l’escola / Més l’escola que la família (%)	La família i l’escola per igual (%)	Més la família que l’escola / Només la família (%)	
Centre	Públic	67,4	30,2	2,3	599
	Concertat	78,7	20,2	1,2	342
Total		71,5	26,6	1,9	941

Variable	Categories	Educació religiosa			n
		Només l’escola / Més l’escola que la família (%)	La família i l’escola per igual (%)	Més la família que l’escola / Només la família (%)	
Centre	Públic	6,7	18,8	74,5	568
	Concertat	11,7	39,0	49,2	333
Total		8,5	26,3	65,1	901

Font: Elaboració pròpia.

També s’han observat diferències d’opinió respecte a la distribució de responsabilitats en la transmissió de coneixements i en educació religiosa segons l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. La taula 23 mostra que a mesura que augmenta l’ESEO, les famílies consideren en major proporció que la transmissió de coneixements és una responsabilitat que hauria de ser assumida més (o només) per l’escola que la família. Pel que fa a l’educació religiosa, les famílies d’estatus alt i les d’estatus baix consideren en major proporció que els altres dos grups que l’educació religiosa hauria de ser més responsabilitat de la família que de l’escola o només de la família.

Taula 23.

Responsabilitats que han de tenir escola i família en diversos temes educatius segons els pares i les mares, en funció de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (% horitzontals)

Variable	Categories	Transmissió de coneixements			n
		Només l'escola / Més l'escola que la família (%)	La família i l'escola per igual (%)	Més la família que l'escola / Només la família (%)	
ESEO	Baix	63,1	35,4	1,5	65
	Mitjà-baix	66,8	29,0	4,1	241
	Mitjà-alt	72,7	26,1	1,2	330
	Alt	77,4	21,5	1,1	177
Total		71,5	26,6	1,9	941

Variable	Categories	Educació religiosa			n
		Només l'escola / Més l'escola que la família (%)	La família i l'escola per igual (%)	Més la família que l'escola / Només la família (%)	
ESEO	Baix	6,7	23,3	70,0	60
	Mitjà-baix	9,9	31,8	58,4	233
	Mitjà-alt	10,8	25,5	63,7	314
	Alt	1,7	25,3	73,0	174
Total		8,5	26,3	65,1	901

Font: Elaboració pròpia.

Quan s'ha analitzat qui hauria de ser el màxim responsable de l'educació religiosa en funció del posicionament religiós dels progenitors, s'observa que els pares i les mares agnòstics i ateus tendeixen a considerar que aquest tema és competència de l'àmbit familiar en un percentatge superior que els vinculats a una religió, siguin o no practicants. La taula 24 presenta aquests resultats respecte al posicionament religiós de la mare (s'ometen els resultats referents al posicionament religiós del pare perquè són molt semblants als de la mare).

Taula 24.

Responsabilitats que segons els pares i les mares han de tenir escola i família en educació religiosa en funció del posicionament religiós de la mare (% horitzontals)

Variables	Categories	Educació religiosa			n
		Només l'escola / Més l'escola que la família (%)	La família i l'escola per igual (%)	Més la família que l'escola / Només la família (%)	
Posicionament religiós de la mare	Vinculat i practicant	2,3	31,0	66,7	174
	Vinculat no practicant	10,3	32,3	57,4	458
	Indiferent, agnòstic	11,1	13,1	75,8	153
	No creient, ateu	6,3	12,6	81,1	95
Total		8,5	26,3	65,1	901

Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Sembla que les famílies enquestades tenen força clar que la transmissió de coneixements és una tasca que hauria de ser més responsabilitat de les escoles que d'elles mateixes. Tanmateix, aquest punt de vista seria més freqüent entre els pares i les mares de centres concertats que entre els de la pública i també més freqüent entre els estrats socials alts que entre els baixos. Podem concloure que les famílies de centres concertats i d'ESEO mitjà-alt o alt estan més disposades a delegar les funcions de transmissió de coneixements en l'escola que les de centres públics o les de nivells mitjà-baix o baix d'ESEO. Una altra qüestió seria preguntar-se sobre les causes d'aquesta diferència. Podria ser que les famílies de la concertada confiïn més en l'escola que les de la pública, però també podria ser que es desentenguin més de l'educació dels fills.

Pel que fa a l'educació religiosa, la majoria de pares i mares estan d'acord que l'escola no ha de tenir la màxima responsabilitat en aquesta faceta educativa, però s'observen tres grups de pares i mares ben diferenciats pel que fa al seu posicionament i força semblants pel que fa al nombre de components. Un primer grup estaria a favor de la responsabilitat compartida, un segon per una major responsabilitat de la família però amb certa contribució de l'escola, i un tercer per la responsabilitat exclusiva de la família, essent aquest darrer el més ampli. Els resultats s'han de matisar en funció de la titularitat del centre, ja que els pares i mares de la pública estan molt més a favor que l'educació religiosa es tracti essencialment en l'esfera familiar que els de la concertada, que estan molt més repartits entre les diverses opcions. Les famílies no vinculades a una religió, respecte a les que sí que hi estan vinculades, també mostrarien un posicionament semblant. Aquestes dades no deixen de ser un reflex de la divisió d'opinions que hi ha en la nostra societat pel que fa a aquest tema.

En tots els altres aspectes considerats, les respostes que concedeixen major responsabilitat a l'escola són minoritàries, com també ho són les que concedeixen tota la responsabilitat a les famílies. Les famílies tenen clar que han de ser responsabilitats compartides ja sigui al 50% amb l'escola o amb major pes per part dels progenitors.

LA SATISFACCIÓ DE LES FAMÍLIES AMB L'ESCOLA

El grau de satisfacció de les famílies amb el funcionament dels centres educatius és un indicador de la salut d'un sistema educatiu, tot i que no sempre una satisfacció elevada hagi d'anar aparellada amb altres indicadors de qualitat. Ens atreviríem a dir que la satisfacció amb el funcionament de l'escola seria una condició necessària però no suficient per poder parlar de qualitat. La satisfacció dels pares i les mares amb el funcionament de l'escola fa possible el diàleg amb els mestres. Díficilment pot haver-hi satisfacció quan hi ha discrepàncies importants entre pares i mares i mestres sobre el que cal fer a l'escola. El darrer objectiu d'aquest capítol ha consistit a esbrinar les opinions dels pares i les mares sobre el funcionament del centre educatiu del seu fill o filla, veure la relació d'aquestes opinions amb variables sociodemogràfiques i amb les raons per triar escola, i fer una anàlisi de fins a quin punt la participació en el centre educatiu està relacionada amb la satisfacció dels pares.

La informació s'ha obtingut a partir d'una pregunta del Qüestionari Heteroadministrat de Pares, amb el text següent: "Indiqui el grau d'acord amb les següents afirmacions relacionades amb el funcionament

del centre educatiu del noi / de la noia”. Les afirmacions que els pares i les mares de l’estudi havien de valorar feien referència a nou aspectes diferents. Hi havia cinc opcions de resposta amb un format tipus Likert que anaven de “molt poc d’acord” fins a “molt d’acord”.

Les afirmacions sobre les quals havien de pronunciar-se pares i mares i les valoracions obtingudes per a cadascuna d’elles es presenten a la taula 25 amb dos formats diferents. Els pares i les mares mostren uns graus de satisfacció força elevats amb el funcionament del centre educatiu dels seus fills, tant si aquesta s’avalua mitjançant els percentatges de tria de cadascuna de les opcions, com si es fa de forma numèrica després de calcular la mitjana aritmètica de les respostes (1, correspondria a “molt poc d’acord” i 5 a “molt d’acord”). L’aspecte més ben valorat de tots és la fluïdesa en les relacions amb el tutor o la tutora, on més del 90% de pares i mares donen una valoració de “força” o “molt d’acord”. Els aspectes relacionats amb la preparació i la implicació del professorat, així com els relacionats amb els continguts i amb l’educació cívica i moral, també generen nivells importants de satisfacció. Els aspectes menys valorats, ordenats de pitjor a millor, són el funcionament de l’AMPA, l’oferta d’activitats extraescolars, complementàries i serveis i els mecanismes que utilitza el centre per a la participació.

Taula 25.

Valoració dels funcionament del centre educatiu

	Valoració					Mitjana	DT	n
	Molt poc d’acord (%) (1)	Poc d’acord (%) (2)	Ni molt ni poc (%) (3)	Força d’acord (%) (4)	Molt d’acord (%) (5)			
El nivell dels continguts acadèmics és adequat	1,3	5,7	11,1	50,5	31,4	4,1	(0,9)	935
L’educació cívica i moral és adequada	1,3	3,2	9,6	45,9	40,0	4,2	(0,8)	936
La informació que proporciona el centre educatiu sobre el seu funcionament és adequada	2,1	6,0	16,4	44,7	30,8	4,0	(0,9)	938
L’oferta d’activitats extraescolars, complementàries i de serveis és satisfactòria	3,7	8,9	17,8	43,0	26,6	3,8	(1,0)	928
La relació amb el tutor / la tutora és fluïda	0,6	2,0	6,8	29,7	60,7	4,5	(0,8)	935
Els mecanismes que utilitza el centre per a la participació de les famílies són adequats	2,8	7,6	17,5	45,6	26,5	3,9	(1,0)	932
La implicació del professorat és adequada	0,6	4,4	11,5	46,4	37,2	4,1	(0,8)	934
El grau de preparació del professorat del noi / de la noia és adequat	0,7	2,5	9,9	49,1	37,9	4,2	(0,8)	923
El funcionament de l’AMPA és satisfactori	6,4	7,1	26,0	40,1	20,5	3,6	(1,1)	850

Nota: El grau d’acord amb les afirmacions s’expressa en percentatge i en mitjana en una escala d’1 a 5.

Font: Elaboració pròpia.

Després d’analitzar les dades de satisfacció en funció de la titularitat del centre, del curs, de l’hàbitat i de l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, s’ha constatat que només hi ha diferències

en funció de la primera variable. La taula 26 mostra les valoracions numèriques desglossades segons la titularitat del centre. Les valoracions que fan els pares i mares de centres concertats són lleugerament superiors a les que fan els de centres públics en tots els aspectes amb l'excepció de l'AMPA, on el sentit de les diferències és el contrari, tot i que no significativament. Les diferències només són estadísticament significatives pel que fa als continguts i a l'educació cívica i moral.

Taula 26.

Valoració del funcionament del centre educatiu, segons la titularitat del centre

	Centre			
	Públic		Concertat	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
El nivell dels continguts acadèmics és adequat	3,9	(0,9)	4,3	(0,8)
L'educació cívica i moral és adequada	4,1	(0,9)	4,4	(0,7)
La informació que proporciona el centre educatiu sobre el seu funcionament és adequada	3,9	(1,0)	4,0	(0,9)
L'oferta d'activitats extraescolars, complementàries i de serveis és satisfactòria	3,7	(1,1)	3,9	(1,0)
La relació amb el tutor / la tutora és fluïda	4,4	(0,8)	4,6	(0,7)
Els mecanismes que utilitza el centre per a la participació de les famílies són adequats	3,8	(1,1)	3,9	(0,8)
La implicació del professorat és adequada	4,1	(0,9)	4,2	(0,8)
El grau de preparació del professorat del noi / la noia és adequat	4,2	(0,8)	4,3	(0,7)
El funcionament de l'AMPA és satisfactori	3,7	(1,1)	3,5	(1,0)

Nota: El grau d'acord amb les afirmacions s'expressa d'1 (molt poc d'acord) a 5 (molt d'acord).

Font: Elaboració pròpia.

Un altre dels aspectes que pot estar relacionat amb la valoració del funcionament del centre educatiu és la raó esmentada per triar l'escola del fill o la filla. Així, sembla que d'entrada, les famílies que esmenten la qualitat o el projecte com a raó per haver triat el centre del seu fill o filla, haurien d'estar més satisfetes amb els diversos aspectes del funcionament del centre que no pas les que han esmentat la impossibilitat de triar.

Per tal de veure fins a quin punt la valoració podria estar relacionada amb la raó esmentada per escollir escola, s'han analitzat les diverses valoracions en funció de les cinc raons esmentades amb més freqüència. La taula 27 mostra aquests resultats. Les famílies que esmenten la qualitat com a raó per triar escola són les que estan més satisfetes amb els diversos aspectes del centre educatiu, mentre que les que esmenten el fet de no poder escollir o la correspondència per zona, són les que fan les valoracions pitjors. Malgrat aquesta tendència general, cal fer alguns matisos importants. En primer lloc, la valoració de la relació amb el tutor o la tutora pràcticament no presenta diferències entre els grups i és sempre la més elevada de totes. D'altra banda, les valoracions del professorat (implicació i preparació) són pràcticament iguals entre els grups i són les segones més ben valorades. Els aspectes en què s'observen unes diferències més grans entre grups són l'oferta d'activitats extraescolars i l'educació cívica i moral. Els continguts acadèmics, la informació i els mecanismes de participació quedarien en

un terme mitjà pel que fa a les diferències entre valoracions. Podem concloure que el professorat en general i els tutors i les tutores en particular, són força ben valorats independentment de la raó per triar escola. Pel que fa als altres aspectes del funcionament dels centres, podem afirmar que quan els pares tenen la percepció que han pogut triar centre, això es tradueix en nivells de satisfacció més elevats. En canvi, quan la percepció és que no l’han pogut triar, la satisfacció disminueix substancialment, tot i que sempre es continua mantenint en nivells mitjans superiors al terme mitjà indicat per l’opció de resposta “ni molt ni poc”.

Taula 27.

Valoració del funcionament del centre educatiu, segons les raons més freqüents per triar centre

Raó per triar centre		Continguts acadèmics	Educació cívica	Informació	Extra-escolars	Tutor/a	Participació	Implicació professorat	Preparació professorat
La qualitat de l’educació que ofereix o pel seu projecte educatiu	Mitjana	4,2	4,4	4,1	4,0	4,6	4,0	4,3	4,3
	DT	(0,8)	(0,8)	(0,9)	(0,9)	(0,7)	(0,9)	(0,8)	(0,7)
La proximitat	Mitjana	4,0	4,1	3,9	3,8	4,4	3,8	4,1	4,2
	DT	(0,9)	(0,9)	(1)	(1)	(0,8)	(1)	(0,9)	(0,8)
Altres noi/s hi anaven, hi havien anat o pensaven anar-hi	Mitjana	4,0	4,2	3,6	3,9	4,5	3,9	4,1	4,2
	DT	(0,9)	(0,8)	(1,1)	(0,9)	(0,8)	(1)	(0,8)	(0,7)
La correspondència per zona	Mitjana	3,9	3,8	3,6	3,7	4,5	3,8	4,1	4,1
	DT	(1,1)	(1,0)	(1,1)	(1,1)	(0,7)	(1,2)	(0,9)	(0,9)
No poder escollir	Mitjana	3,7	3,8	3,6	3,2	4,4	3,5	4,0	4,0
	DT	(1,0)	(1,0)	(1,1)	(1,1)	(0,8)	(1,2)	(1,0)	(0,9)

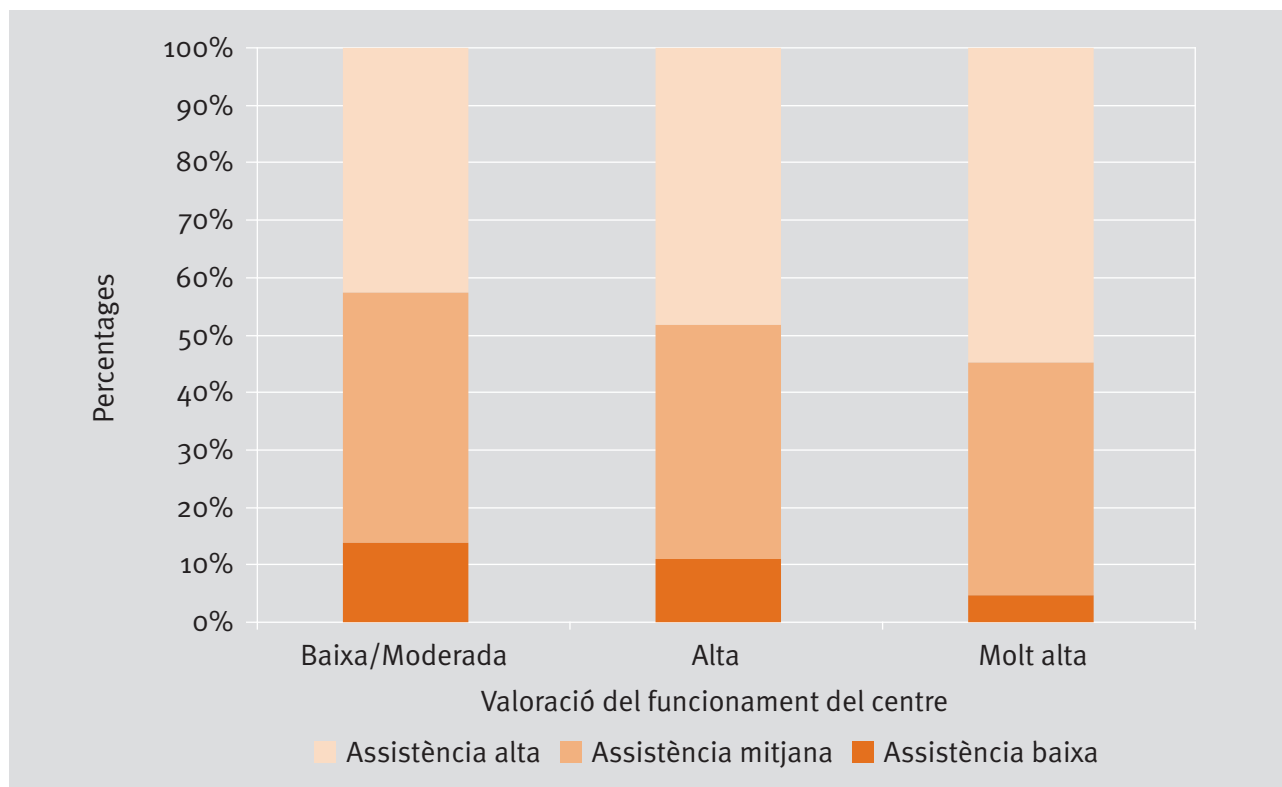
Nota: El grau d’acord amb les afirmacions s’expressa d’1 (molt poc d’acord) a 5 (molt d’acord).

Font: Elaboració pròpia.

A partir de les valoracions fetes sobre cadascun dels aspectes del funcionament del centre, es va generar una variable indicadora del nivell de satisfacció global. Quan la mitjana de les nou puntuacions va ser inferior a 3,49, es va considerar la valoració baixa/moderada (el nombre de casos en aquesta categoria fou cent un); quan la mitjana era igual o superior a 3,50 i inferior a 4,50, la valoració es va qualificar com a alta (n=476); i quan va ser igual o superior a 4,50 es va considerar molt alta (n=190). Posteriorment es va analitzar la distribució de la variable assistència dels pares i mares a les reunions/activitats del centre en funció d’aquesta variable. El gràfic 5 mostra una relació directa, modesta però significativa, entre aquestes dues variables. A mesura que millora la valoració, els percentatges d’assistència elevada dels pares i mares a les activitats del centre/AMPA van augmentant i els percentatges de baixa assistència van disminuint. Aquest resultat ens permet confirmar que la participació a l’escola i la satisfacció estan relacionades, tot i que les característiques del nostre estudi no ens permeten saber si una és la causa de l’altra, o si pot haver-hi una tercera variable que estigui influïent en totes dues.

Gràfic 5.

Assistència a les reunions del centre segons la valoració del funcionament



Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Pel que fa a les dades amb tota la mostra cal destacar en primer lloc que les valoracions que fan les famílies són força bones en tots els aspectes considerats. Aquesta bona valoració dels centres és força freqüent en altres estudis realitzats a l'Estat espanyol (Pérez Zorrilla, 2005) i ens fa pensar que, en general, les famílies estan satisfetes amb les escoles dels seus fills i filles. En segon lloc, cal subratllar que els aspectes més ben valorats són els relacionats amb els docents: les famílies estan molt satisfetes amb el professorat de la seva escola. En tercer lloc, cal destacar que els dos aspectes de l'escola que són més mal valorats són l'AMPA i les activitats extraescolars i els serveis. Finalment també és simptomàtic que el tercer aspecte més mal valorat sigui el relacionat amb els mecanismes de participació que utilitza l'escola.

La puntuació mitjana és lleugerament superior en la concertada que en la pública, de manera semblant al que s'observa en altres estudis que demanen l'opinió de les famílies sobre el funcionament dels centres (INCE, 2002). Tanmateix, l'ordenació de les valoracions no canvia gaire en funció de la titularitat. En general, els aspectes més ben valorats pels pares i les mares de la pública també ho són pels de la concertada, i el mateix passa amb els més mal valorats. Només es pot dir que els pares i les mares de la concertada del nostre estudi es mostren un xic més satisfets que els de la pública amb els continguts acadèmics i amb l'educació cívica i moral que s'imparteix a l'escola. Independentment que aquestes percepcions tinguin o no un fonament objectiu, aquest resultat ens indica que l'opinió que el nivell dels

continguts acadèmics és elevat i que l'educació cívica i moral és adequada, estaria més arrelada entre els pares de la concertada que entre els de la pública; en definitiva, els pares i mares de la concertada confiarien una mica més en les seves escoles que els de la pública pel que fa a aquests dos aspectes. En estudis futurs seria bo conèixer fins a quin punt aquestes valoracions lleugerament superiors dels centres concertats són compartides per tota la població o només s'observen en el col·lectiu de pares i mares de la concertada.

Malgrat l'elevada satisfacció dels pares i les mares de l'estudi detectada per les seves valoracions dels diversos àmbits del funcionament de l'escola, sembla clar que els aspectes participatius i els de l'oferta d'activitats fora de l'horari lectiu són els que generen més insatisfacció. Cal una reflexió profunda sobre les característiques que hauria de tenir una escola realment participativa i una anàlisi del funcionament dels mecanismes de participació actuals que permeti saber fins a quin punt són els que calen per tal d'assolir la col·laboració imprescindible entre família i escola. Costa i Torrubia (2007) proposen alguns elements per al debat.

De la mateixa manera, és necessari un debat social i polític sobre el significat del temps educatiu fora de l'horari lectiu i el paper que hi han de tenir els centres educatius. En qualsevol cas, sembla clar que les màximes responsabilitats en aquest tema no haurien de recaure en els docents i que la prestació d'aquests serveis i activitats hauria de comptar amb el concurs de pares i mares, de les administracions locals i del món associatiu d'un territori determinat.

D'acord amb les nostres prediccions, les famílies que mencionen la qualitat o el projecte educatiu com una raó per triar escola valoren millor l'escola que les que manifesten no haver pogut escollir o que l'escola a la qual van els fills o filles és la que els corresponia per zona. Això ens indica que les famílies que tenen la percepció d'haver pogut triar l'escola en funció d'elements de qualitat se senten més satisfetes que les que no tenen aquesta percepció. El problema és que per raons econòmiques i/o territorials no tothom està en situació de poder escollir i que aquesta possibilitat difícilment estarà a l'abast de totes les famílies a curt o mitjà termini.

CONCLUSIONS GENERALS

1. Les desigualtats educatives comencen abans de P3.

El fet que un nen o una nena s'escolaritzi abans dels tres anys depèn encara massa de l'ESEO i molt menys de la lliure decisió de les famílies. Els alumnes dels estrats socioeconòmics, educatius i ocupacionals familiars més baixos, que són els que podrien beneficiar-se més de l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil, són els que menys accés tenen a l'escolarització en aquestes edats. Actualment, no n'hi ha prou amb tenir l'educació gratuïta a partir dels tres anys, és urgent garantir places educatives per a l'etapa de zero a tres anys a uns costos assequibles per a totes les famílies.

2. Tenim un sistema educatiu repartit en dues xarxes que són força diferents pel que fa a les característiques de l'alumnat i les seves famílies.

L'escolarització abans dels tres anys és més freqüent en els alumnes de la concertada que en els de la pública. L'ESEO de la majoria de l'alumnat dels centres públics és mitjà-baix o baix, mentre que el de

l'alumnat dels centres concertats és majoritàriament mitjà-alt o alt. La majoria dels alumnes nous estan escolaritzats en centres públics. Els progenitors de centres concertats mostren uns nivells de coresponsabilització pare-mare més elevats que els de centres públics quan aquesta coresponsabilització és avaluada per l'assistència a les reunions amb el tutor o la tutora (individuals o de grup), o per l'assistència a les festes i celebracions. Aproximadament la meitat de les famílies vinculades a una religió escolaritza els seus fills i filles en un centre concertat, mentre que només ho fa aproximadament un 25% de les famílies que s'autodefineixen com a agnòstiques o atees. Les famílies que s'autodefineixen políticament com de centre-dreta o dreta escolaritzen majoritàriament els seus fills o filles en centres concertats; les que s'autodefineixen com de centre-esquerra o esquerra, ho fan majoritàriament en centres públics. Un percentatge de famílies de centres concertats superior al de famílies de centres públics creu que la transmissió de coneixements és una tasca que correspon només a l'escola o més a l'escola que a la família. En canvi, un percentatge de famílies de la pública superior al de famílies de la concertada opina que l'ensenyament de la religió hauria de ser una responsabilitat que correspon només a la família o més a la família que a l'escola.

3. Les estratègies per triar escola són força diferents entre les famílies dels centres públics i les dels centres concertats.

En un apartat anterior s'ha mencionat que sembla que hi ha dues grans tipologies pel que fa a l'estratègia utilitzada en el procés d'elecció de centre: una basada en aspectes de proximitat geogràfica i una altra en aspectes de qualitat i identitaris. Aquestes estratègies es detecten molt més quan les famílies tenen la possibilitat real de triar, mentre que queden molt desdibuixades en els hàbitats on no hi ha possibilitats d'elecció. Aquestes estratègies s'han mostrat associades a la tipologia de centre que trien els pares i mares. La primera seria molt més freqüent en les famílies dels centres públics i la segona en les dels centres concertats. Aquestes famílies darreres mencionen amb molta més freqüència que les de la pública la qualitat, la tradició familiar i els aspectes identitaris del centre (escola religiosa). La suma de percentatges de les tres raons és 93,5% d'un màxim de 200% en les famílies de centres concertats i de 46,2% en les de centres públics. Per contra, les famílies de la pública mencionen amb més freqüència que les de la concertada els aspectes relacionats amb la proximitat, la correspondència per zona i la impossibilitat de triar (sumes de percentatges 86,5% i 38,9% respectivament).

Les diferències en raons per triar escola en funció del tipus de centre ens indiquen plantejaments molt diferents entre les famílies que escolaritzen els fills i les filles en centres públics i les que ho fan en centres concertats. Les primeres, per raons ideològiques, econòmiques, o per comoditat, prioritzen una escola de proximitat; les segones prioritziarien una escola que els garanteixi la qualitat o la transmissió de determinats valors que pensen que la pública no els pot garantir. I això pot implicar, si cal, allunyar-se del domicili per trobar aquest tipus d'escola i invertir més diners en educació. És simptomàtic que les famílies dels centres concertats estiguin més satisfetes amb les seves escoles que les de la pública en la transmissió de coneixements i en l'educació cívica i moral. Probablement, aquests són dos dels aspectes que les famílies prioritzen més en matricular els seus fills i filles en un centre concertat. D'altra banda, les famílies de la concertada, comparades amb les de la pública, prioritzen més la responsabilitat i l'esforç en el treball com a qualitats que volen que nois i noies aprenguin a casa, mentre que les de la pública prioritzen més la independència (vegeu el capítol "Els valors a les famílies catalanes") la pregunta que ens hem de fer és: s'ha de deixar que les lleis del mercat continuïn regulant l'oferta i la demanda de centres educatius?

4. Les mares continuen sent les que més s'impliquen en la relació família-escola.

La majoria de les mares participen, ja sigui soles o juntament amb els pares, en les activitats de l'escola; en canvi el percentatge de pares que ho fa és clarament inferior. També és interessant que la major participació del pare en l'escola es doni en aquelles activitats que són considerades més útils. Malgrat això, també és remarcable el fet que s'observa un major grau de coresponsabilització pares-mares en els estrats socioeconòmics, educatius i ocupacionals més alts. Aquesta darrera dada és indicativa d'una tendència força clara que ens porta cap a una major coresponsabilització de pares i mares en els temes educatius.

5. L'alumnat nouvingut i les seves famílies: un col·lectiu diana on cal intervenir.

Pràcticament tots els alumnes que no estaven escolaritzats abans dels quatre anys han nascut fora de l'Estat espanyol. Aquests nois i noies mostren uns nivells acadèmics inferiors a la resta en el moment de l'estudi. El nivell de participació de les famílies on tots dos cònjuges són nascuts fora de l'Estat espanyol en les activitats de l'escola i de l'AMPA és inferior al de la resta de les famílies, com també ho és la seva valoració sobre la participació en aquestes activitats. A tot això cal afegir-hi que la participació del pare en les activitats convocades per l'escola o l'AMPA és clarament inferior en aquestes famílies que en les autòctones. Tot plegat fa pensar que el col·lectiu d'alumnes nouvinguts està en una situació de major risc de fracàs escolar que la majoria dels alumnes autòctons. Caldria potenciar programes d'intervenció amb els alumnes i les seves famílies per tal de redreçar la situació de desigualtat en què es troben molts d'ells.

6. La participació dels pares i les mares en l'escola: una assignatura pendent.

Les famílies participen majoritàriament en les reunions convocades pel tutor la tutora i força en les festes i celebracions. En canvi, el nivell de participació baixa dràsticament quan es consideren les reunions de l'AMPA. La valoració de la utilitat de les diverses activitats convocades per l'escola o l'AMPA covaria amb la participació. Així, observem que la utilitat percebuda d'assistir a les reunions amb el tutor o la tutora o a les festes i celebracions és força elevada, mentre que la d'assistir a les reunions o a la junta de l'AMPA és força més baixa. D'altra banda, tot i que les valoracions del centre educatiu sempre estan per sobre dels nivells mitjans de l'escala emprada en tots els aspectes considerats, el funcionament de l'AMPA és el menys valorat de tots i els mecanismes que utilitza el centre per a la participació de les famílies, el tercer més mal valorat.

La importància de la participació en l'escola a efectes de coordinar la tasca educativa de pares i mares i mestres, sembla fora de dubte per a la majoria de famílies si ens fixem en els nivells de participació en aquestes activitats i en els nivells de coresponsabilització pare-mare que susciten i les comparem amb les activitats relacionades amb l'AMPA. En canvi, hi ha aproximadament un 38% de famílies que ignora les reunions per a tots els pares i mares convocades per l'AMPA, que manifesta que mai no hi assisteix i que presumiblement, valora poc la utilitat que tenen. Això ens indica que encara no està ben resolt l'encaix d'aquest òrgan de participació en els centres educatius. I això és així, malgrat que en molts centres l'AMPA és la impulsora de les activitats extraescolars i de serveis com ara el menjador escolar. La no participació en l'AMPA supera el 50% en l'escola concertada, la qual cosa seria indicativa que la cultura de la participació a través de l'AMPA en els centres concertats encara és molt més feble que en els centres públics. Aconseguir que les AMPA siguin dinamitzadores reals de la participació no tan sols depèn dels pares i les mares, sinó que també està molt lligat amb el clima de relació entre els pares i mares i els mestres que s'impulsa des dels claustres. Una escola no podrà ser mai participativa si els docents no volen

o no són capaços de crear una dinàmica d'implicació de les famílies en la vida del centre. Les AMPA són un patrimoni del nostre sistema educatiu que cal potenciar.

7. Les famílies consideren que l'educació dels fills ha de ser una tasca compartida amb l'escola. Amb l'excepció de la transmissió de coneixements —tasca que la majoria de famílies considera que s'ha de confiar essencialment a l'escola—, les famílies tenen força clar que l'educació és una activitat que en general han de compartir amb l'escola, però sense deixar de banda que ells han de ser-ne els responsables principals. Els resultats desmenteixen l'opinió força estesa en molts sectors de docents que les famílies deleguen en l'escola les seves responsabilitats educatives i ens indiquen que, almenys en el terreny de les intencions, no volen renunciar a la seva funció educadora. El problema és que moltes famílies potser no tenen les idees prou clares per tal d'exercir adequadament les seves responsabilitats.

8. Les famílies estan força satisfetes amb les escoles dels seus fills i filles.

En tots els aspectes considerats s'obtenen valoracions que superen el terme mitjà de l'escala emprada. Com a punts forts de la valoració, cal destacar els aspectes que fan referència als mestres: la relació amb el tutor o la tutora i el grau de preparació. Com a punts menys forts, l'AMPA i l'oferta d'activitats extraescolars i de serveis. Aquests resultats també desmenteixen l'opinió força estesa entre determinats sectors que les famílies no valoren la feina que fan els mestres. Si hi ha un aspecte del qual estan satisfets els pares i les mares del nostre estudi és dels professionals de l'educació.

9. El grau de satisfacció de les famílies es relaciona amb el nivell de participació a l'escola.

A mesura que augmenta la satisfacció també ho fa la participació. Pot ser que la satisfacció generi participació o que la participació generi satisfacció. Probablement la relació és bidireccional. Sembla força clar que una escola participativa necessita que les famílies estiguin satisfetes i que la creació d'entorns que afavoreixin la satisfacció de les famílies facilitaria la implicació de pares i mares.

BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2006). *Nous usos del temps a la ciutat*. <<http://www.laboratorideltemps.org>>

BONAL, X. i ALBAIGÉS, B. (2006). “Primera part: Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya”, a X. BONAL SARRÓ (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Polítiques, núm. 53, p. 19-147.

BONAL, X. i LARIOS, M.J. (2006). “Una política educativa per combatre la dualització”, a BONAL SARRÓ, X. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Polítiques, núm. 53, p. 341-356.

BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats socials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Polítiques, 43.

BRULLET, C. (2004). “La escuela y las transformaciones de la familia”, a D. CABRERA, J. FUNES, i C. BRULLET.

Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar. Barcelona: Octaedro-FIES, p. 65-125.

BRULLET, C. i TORRABADELLA, L. (2004). “La infancia en las dinámicas de transformación familiar”, a C. GÓMEZ-GRANELL, M. GARCÍA MILÀ, A. RIPOLL-MILLET i C. PANCHÓN (coords.). *Infancia y familias: realidades y tendencias.* Barcelona: Ariel.

CABRERA, D. (2004). “Situación actual de la educación infantil en el nuevo sistema educativo”, a CABRERA, D., FUNES, J. i BRULLET, C. *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar.* Barcelona: Octaedro-FIES, p. 13-33.

COSTA, M. i TORRUBIA, R. (2007). “Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos”, a *Participación Educativa*, 4, p. 47-53. <http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_4/revista-4.pdf>

DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro.* Madrid: Unesco-Santillana.

FAPAC (1999). *Situació de les AMPA a Catalunya.* Barcelona: FAPAC.

FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. i PÉREZ YRUELA, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación.* Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

FERRER, F., FERRER, G. i CASTEL, J.L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003.* Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Informes Breus, 1, Educació.

FUNES, J. (2004). “¿A quién habrá que seguir educando en el futuro?”, a D. CABRERA, J. FUNES i C. BRULLET. *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar.* Barcelona: Octaedro-FIES, p. 35-63.

GONZÁLEZ, M. J. (2006). “L’escolarització dels més petits: Anàlisi del creixement i l’ús de les llars d’infants a Catalunya”, a X. BONAL SARRÓ (dir.). *L’estat de l’educació a Catalunya.* Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Polítiques, núm. 53, p. 219-251.

INCE (2002). *Opinión de los miembros de la comunidad educativa sobre los centros docentes. Resumen Informativo.* Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

MARTIN BRIS, M. i PÉREZ VALIENTE, P.J. (2007). “La participación de los padres y madres en el sistema educativo”. *Participación Educativa*, 4, p. 34-40. Document electrònic: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_4/revista-4.pdf

MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l’Espanya actual.* Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. i SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 5.

PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INCE).

SÁNCHEZ MIRET, C., i LLÀCER PALANCA, H. (2005). “El repartiment del treball domèstic i familiar”, a L. PINEDA, C. SÁNCHEZ, N. QUINTANA, X. BONAL, X. RAMBLA, M. AJENJO, A. RECIO, C. RECIO i S. MORENO. *Estructura social i desigualtats a Catalunya. Volum 1. Classes socials, educació, treball i usos del temps*. Barcelona: Mediterrània, Col·lecció Polítiques, núm. 46, p. 329-356.

TORRUBIA, R. i BATLLE, R. (red.) (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: FAPAC i Fundació Catalana de l'Esplai.

WALDFOGEL, J. (2002). “Child care, women's employment and child outcomes”. *Journal of Population Economics*, núm. 15, p. 527-548.

5. El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius

Beatriz Molinuevo

INTRODUCCIÓ

Els canvis accelerats que s'estan produint en la nostra societat repercuteixen en àmbits molt diversos de la vida de les persones, com ara l'estructura i les dinàmiques familiars, l'organització del sistema productiu, els usos del temps o les funcions de l'escola. Moltes d'aquestes transformacions influeixen directament o indirecta en la forma d'educar de les famílies.

Les unitats familiars estan formades per un nombre cada vegada més reduït de membres. El nombre mitjà de fills per família ha anat disminuint progressivament al llarg del segle xx; les famílies extenses on conviuen els avis o altres membres a més de pares i fills són cada vegada menys freqüents, mentre que el nombre de llars monoparentals no ha parat d'augmentar. A tot això, cal afegir-hi la incorporació progressiva de la dona al món laboral, que ha comportat un retard en l'edat de la maternitat, una disminució de les taxes de natalitat, la desaparició progressiva de les mares dedicades exclusivament a la llar i canvis en els rols dels diversos membres de la família. Aquesta nova realitat està fent avançar la societat cap a la igualtat de gèneres, però en canvi, no està aconseguint que el grau de coresponsabilització dels pares de família pel que fa als temes educatius augmenti de forma proporcional a la disminució de la dedicació de les mares als fills (Ajuntament de Barcelona, 2006).

En el nostre context, el nou escenari social està provocant la disminució del temps de què les famílies disposen per a les responsabilitats educatives, sense que —en la majoria de casos— pugui ser compensat per la intervenció d'altres adults que viuen al mateix domicili. L'espai de convivència del migdia dedicat al dinar ha desaparegut o està en vies de desaparició en moltes llars catalanes; els horaris laborals de pares i mares acostumen a començar abans i a acabar després que els horaris escolars; les vacances escolars són molt més llargues que les dels pares i mares; les mares treballadores han de reincorporar-se a la feina pocs mesos després d'haver tingut els seus fills, etc.

Hi ha una necessitat creixent de recursos educatius i de cura per tal de conciliar els horaris laborals amb els escolars. Pares i mares supleixen la seva absència amb serveis i activitats oferts per escoles i AMPA o per altres entitats públiques o privades, reclutant àvies i avis i altres familiars, tot i que no convisquin al mateix domicili, o fent-se ajudar per altres adults remunerats.

El carrer, lloc de convivència i de socialització per a moltes generacions del segle xx, s'ha convertit en un espai potencialment perillós i en el qual les famílies difícilment poden confiar (Torrubia i Batlle, 2002). La

funció socialitzadora del barri ha desaparegut sense que hagin sorgit nous espais públics de convivència que la supleixin.

Els pares i les mares actuals mostren preocupació per l'educació dels seus fills, tenen unes expectatives altes respecte a la rellevància de l'educació formal i els seus assoliments en matèria educativa, independentment del seu rendiment acadèmic (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001). Estan preocupats per la preparació dels seus fills per a la vida. No fan diferències segons el sexe respecte a la decisió d'estudiar o treballar. Però malgrat que el nivell educatiu dels pares i les mares és superior al d'èpoques anteriors, encara hi continua havent moltes diferències en el capital cultural de les famílies i en la forma d'utilitzar-lo per a l'educació dels fills i les filles. Les motivacions, les valoracions i els interessos no són necessàriament semblants i no apunten cap als mateixos objectius. Els pares procedents de cultures i classes socials diferents tenen valors, interessos i perspectives diferents sobre la vida que influeixen en les pràctiques educatives (Shaffer, 2004) i que condicionen l'ús dels recursos disponibles i les expectatives sobre l'educació dels fills.

Les demandes de la societat a l'escola no han deixat d'augmentar. D'una banda, s'exigeix a l'escola que amplii les seves funcions; la missió de transmissió de coneixements que tradicionalment se li havia assignat ha anat derivant cap a un model d'educació integral en què també tenen cabuda l'aprendre a fer, l'aprendre a conviure i l'aprendre a ser; actualment a l'escola se li continua demanant que formi els alumnes intel·lectualment, però també que els eduqui en valors (no sempre coincidents amb els dels pares i mares), en temes de salut, en educació viària o que vetllin per la seva educació emocional. En segon lloc, se li exigeix la posada en marxa de serveis i activitats relacionats amb les noves necessitats familiars; això ha significat l'aparició de nous espais educatius i de cura a les escoles fora de l'horari lectiu que fa algunes dècades no existien o que eren d'ús minoritari. Avui dia, la majoria d'escoles tenen oferta de servei de menjador, de servei d'acollida per a abans o després de la jornada escolar i d'activitats extraescolars, que són impulsades i gestionades per la mateixa escola i/o per les AMPA (FAPAC, 1999). En el cas de l'escola pública, en molts casos això no hauria estat possible sense el concurs de les AMPA.

La manera d'entendre l'educació també ha canviat de forma substantiva. Com senyalen Puig i Trilla (1987) el concepte d'educació s'ha ampliat tant verticalment com horitzontalment. Això vol dir que les persones s'han de continuar formant durant tota la vida i no únicament durant la infantesa i la joventut si no volen perdre el tren del progrés, i que la família i l'escola no són els únics agents educatius; avui dia, s'educa també a partir d'altres institucions, mitjans i àmbits. Per això moltes famílies consideren que ja en l'etapa escolar s'han de cercar nous espais de convivència i de formació que complementin l'educació que proporciona l'escola durant l'horari lectiu.

La rellevància tant de la quantitat com de la qualitat de temps de què disposen els nois i les noies una vegada finalitzat el temps lectiu, juntament amb els canvis educatius, ha generat una sociologia i pedagogia del lleure que ha conduït a la creació de noves accions socials i educatives. Catalunya ha estat un punt de referència a l'Estat espanyol en el desenvolupament de l'educació del temps lliure amb la creació, als anys seixanta del segle xx, dels centres d'esplai com a institucions educatives vinculades a l'"educació del lleure". Com senyala Cuenca (1999), l'educació del temps lliure és una de les eines més valuoses per afavorir el desenvolupament integral de la persona i l'adquisició de conductes positives. Es poden desenvolupar actituds, valors, coneixements, habilitats i recursos, tot contribuint al procés de socialització normalitzat dels nois i les noies.

La família, l'escola i les entitats de lleure tenen uns competidors molt importants en la televisió i en les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (Elzo, 2004), agents socialitzadors que gaudeixen d'un gran prestigi social entre els infants i els joves. Des de fa mig segle, el consum de televisió és una de les activitats a què dediquen més temps. Però des de fa poc més d'una dècada, cal considerar l'expansió de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, especialment Internet i el telèfon mòbil, i també la sofisticació creixent d'alguns recursos tecnològics més antics, com els videojocs. En el primer i el segon cas, estem davant d'eines que han capgirat les formes de comunicació i d'accés al coneixement de tota la humanitat, i en el tercer d'una nova forma de lleure. L'impacte d'aquestes tecnologies en l'educació de les persones s'ha de considerar des de perspectives molt diverses: els canvis que han generat en les formes de relació entre pares i fills o entre els mateixos joves, les transformacions en la forma d'ocupar el temps lliure, els aspectes educatius en què cal incidir per tal que se'n faci un ús responsable, o les conseqüències d'una "fractura digital", si finalment els governs no fossin capaços de garantir-ne l'accés a tota la població.

Allò que fan els alumnes en horari lectiu en cada escola pot ser força diferent i un factor generador de desigualtats socials. Totes les escoles no són iguals, n'hi ha de millors que d'altres. Però estem convençuts que les formes d'actuar de les famílies fora de l'horari lectiu són encara més diferents, i les desigualtats que se'n poden derivar, encara més grans. Quan els alumnes estan a l'escola, tots gaudeixen dels mateixos drets, tenen els mateixos deures i les activitats que hi han de fer són força semblants. Les desigualtats comencen després de l'horari lectiu. Els nois i noies se separen i se submergeixen en contextos socials diferents, on practiquen activitats diferents i es relacionen, o no, amb adults i amb nois i noies diferents. Les llars no estan dotades dels mateixos recursos i la disponibilitat d'aquests recursos condiciona l'ús del temps. La forma d'utilitzar el temps des que se surt de l'escola fins que es va a dormir exerceix una forta influència en el desenvolupament de nois i noies.

Les estratègies de les famílies per fer front als nous escenaris socials poden dependre de factors econòmics que facin possible o limitin l'accés a determinats recursos materials i educatius, del seu nivell cultural, de factors laborals, de les seves pràctiques i estils educatius, dels valors, de la disponibilitat de familiars que puguin suplir l'absència de pares i mares, de l'existència d'una oferta suficient de recursos educatius en el territori, etc. La forma d'organitzar el temps fora de l'horari lectiu i el tipus de recursos humans i materials implicats ens proporciona informació de gran rellevància per a conèixer les diferents formes d'educar que coexisteixen en la nostra societat.

Aquest capítol tracta de diversos aspectes relacionats amb el temps fora de l'horari lectiu en el període corresponent al curs acadèmic: els recursos electrònics disponibles a la llar, les activitats que realitzen els nois i les noies a casa, a l'escola i en altres contextos i els agents socialitzadors que intervenen durant aquest temps no lectiu i assumeixen responsabilitats educatives o de cura. Els objectius principals són, en primer lloc, proporcionar informació descriptiva sobre els usos i costums de les famílies en aquests tres grans blocs; en segon lloc, analitzar les variables individuals de nois i noies i les variables sociodemogràfiques familiars que poden estar implicades en les diferències observades; finalment, es proposa una tipologia de nois i noies a partir de les diverses formes d'utilitzar el temps fora de l'horari lectiu i s'estudia la seva relació amb variables individuals, sociodemogràfiques, i de pràctiques educatives parentals. Els recursos i les activitats estudiades no pretenen ser un llistat exhaustiu de totes les possibilitats, sinó que són una mostra de recursos i activitats que utilitzarem com a indicadors dels usos i les prioritats educatives de les famílies.

Els recursos electrònics considerats han estat els següents: televisor, consola de videojocs, ordinador sense connexió a Internet, ordinador amb connexió a Internet, aparell reproductor de vídeo o DVD i telèfon mòbil. Les dades corresponents s'han obtingut a partir de diverses preguntes del Qüestionari Heteroadministrat per a Pares, que demanaven per a cada tipus d'aparell el nombre d'unitats disponibles a la llar i el nombre d'aquests recursos que estaven destinats sobretot a l'ús del noi o la noia (incloent els que comparteix amb els seus germans o germanes).

Les activitats analitzades han estat: extraescolars reglades (dins o fora de l'escola), mirar la televisió a casa, jugar amb la consola i/o videojocs a casa, connectar-se a Internet des de casa, fer els deures, estar amb els amics, participar en esplais o colles i llegir. Atesa la importància creixent de les activitats extraescolars, s'ha fet especial èmfasi en aquest punt. Hem considerat com a extraescolars les activitats reglades o estructurades dirigides per personal format que poden ser gestionades per organismes diversos (escola, AMPA o altres) i que són finançades generalment per la família, amb o sense l'ajut de les diverses administracions. Les extraescolars sobre les quals hem recollit informació són: catequesi, dansa, esports, idiomes, informàtica, música (o coral), psicomotricitat, reforç escolar i tallers (teatre, arts plàstiques, il·lustració, imatge, cuina, jocs populars, etc.).

La informació sobre l'ocupació del temps fora de l'horari lectiu s'ha obtingut a partir de diverses preguntes del Qüestionari Heteroadministrat per a Pares en què es demanava a les famílies si el noi o la noia feia cadascuna de les activitats almenys un cop per setmana. Quan la resposta era afirmativa, es demanava el nombre de dies entre setmana i els caps de setmana que es feia l'activitat i el nombre mitjà d'hores de durada de l'activitat cada vegada que es realitzava. En el cas particular de la televisió, la consola i Internet, s'ha estudiat tant la pràctica de l'activitat com el temps de dedicació desglossat en quatre franges horàries: matí, hora de dinar, tarda/vespre i nit (a partir de les 22 hores). Quant a les activitats extraescolars, també es demanava informació sobre l'organitzador principal de l'activitat: l'escola o l'AMPA o bé altres entitats.

Els agents educatius o de cura estudiats han estat: pare, mare, avi, àvia, germà/ns, germana/es, altres familiars (oncle, tieta, etc.), altres adults contractats (cangur, etc.) i altres adults no contractats (veïns, etc.). El pare o mare que responia al Qüestionari Heteroadministrat per a Pares havia d'informar sobre la freqüència amb què cadascun dels agents socialitzadors assumeix les responsabilitats: diàriament, quatre o cinc cops per setmana, un o dos cops per setmana, un o dos cops al mes i mai o menys d'un cop al mes.

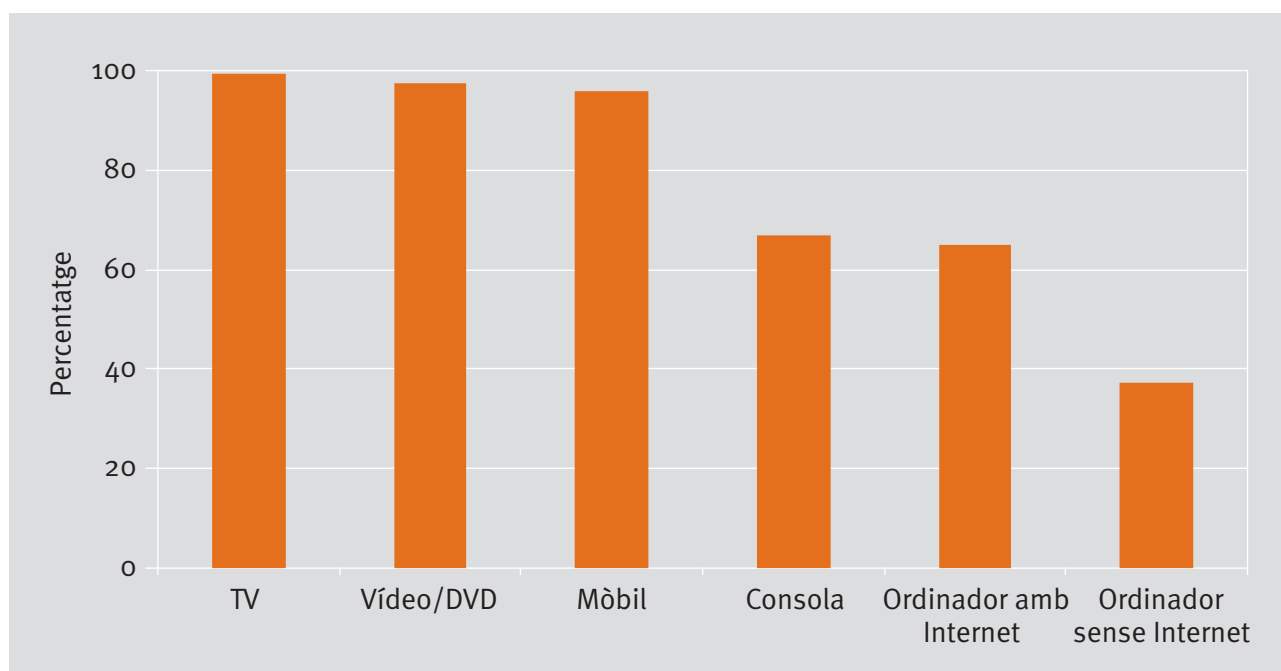
ELS EQUIPAMENTS ELECTRÒNICS DE LES LLARS

Tipus de recursos electrònics disponibles a la llar

En primer lloc, es descriu la presència que tenen en les llars diversos equipaments electrònics per poder estudiar posteriorment les activitats que hi estan relacionades. Al gràfic 1 es presenten els percentatges de nois o noies en les llars dels quals es disposa com a mínim d'un dels recursos abans mencionats. En aquest sentit, cal destacar que la pràctica totalitat de les famílies disposen com a mínim de televisor, vídeo o DVD i telèfon mòbil (més del 95%), pels volts d'un 65% consola i ordinador connectat a Internet i gairebé un 40% ordinador sense connexió a Internet.

Gràfic 1.

Recursos electrònics disponibles a casa



Font: Elaboració pròpia.

Aquests resultats ens mostren que així com hi ha equipaments que clarament formen part del paisatge familiar, la consola encara no es pot considerar un equipament habitual a totes les llars; un 33,2% de famílies amb nois i noies de sis a dotze anys no disposen d'aquest aparell. Estudis com el d'Amorós, Buxarrais i Casas (2002) apunten que la presència de la consola s'incrementa en edats superiors; el 76,3% de nois i noies de dotze a setze anys tenia consola i el 74,2% jocs de videoconsola. Aquest equipament, comparat amb altres d'aparició més recent com el telèfon mòbil i Internet, sembla que no té el mateix impacte a les llars, la seva expansió entre els nois i noies és més pausada. El fet que aquest recurs s'utilitzi només amb finalitats lúdiques podria fer que algunes famílies no el considerin una eina imprescindible o fins i tot desitjable. El telèfon mòbil, per contra, ha irromput ràpidament a les llars, de forma que, en un lapse de temps relativament breu, el seu ús ha quedat totalment incorporat.

En el cas d'Internet, malgrat que no és un equipament majoritari, les xifres van en augment, no només considerant les dades referents a les llars sinó també pel percentatge superior d'ordinadors amb connexió a Internet a les llars respecte al d'ordinadors sense connexió. Aquestes dades ens indiquen que comença a ser poc habitual tenir un ordinador a casa sense connexió a Internet. L'enquesta de l'INE corresponent al segon semestre de l'any 2006 sobre tot l'Estat espanyol (INE, 2006), va mostrar que el nombre de llars, amb almenys un membre entre setze i setanta-quatre anys, que disposaven d'Internet arribava al 41,1%, sent Catalunya una de les comunitats autònomes amb un percentatge més gran d'accés (48,1%). En el nostre estudi és del 65,1%. L'estudi dirigit per Sigalés i Mominó (2004) amb mostres d'estudiants no universitaris mostrava que un 72,5% d'alumnes tenia accés a Internet des de la llar. Malgrat el creixement en el grau d'accés a la xarxa, s'ha de considerar i reflexionar sobre el percentatge de famílies que encara no en tenen, un 34,9% dels llars amb almenys un noi o noia d'entre sis i dotze anys.

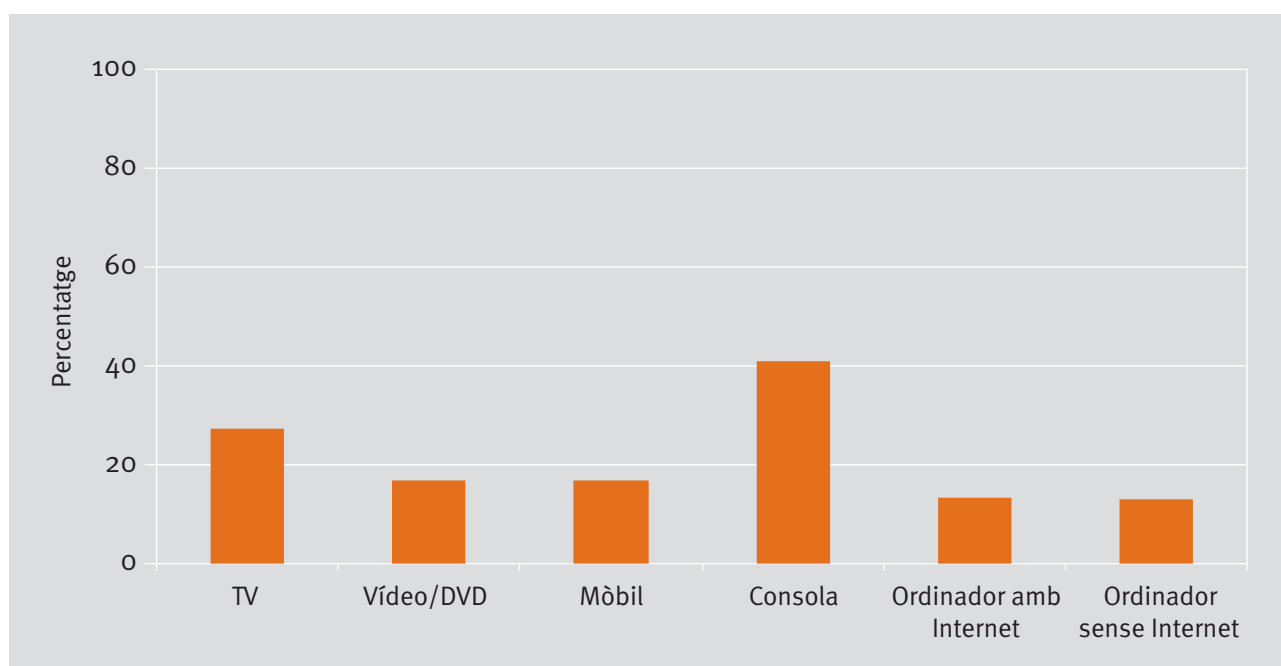
El Projecte Internet Catalunya (UOC, 2007), amb dades recollides a l'any 2002, mostra que l'ús d'Internet s'ha difós ràpidament a Catalunya en l'última dècada, un 41,5% de la mostra són usuaris freqüents d'Internet i un 53,9% han estat usuaris en els últims tres mesos.

Tipus de recursos electrònics per a ús majoritari del noi o la noia

Un altre dels aspectes estudiats és l'existència de recursos disponibles a casa per a ús majoritari del noi o la noia. Entenem com a ús majoritari el destinat sobretot al noi o la noia i/o compartit amb els germans i/o germanes. Considerant tota la mostra, el gràfic 2 ens mostra que un 40% de nois i noies té consola, gairebé un 30% televisor, i entre un 10% i un 20% disposa de vídeo o DVD, mòbil, ordinador connectat a Internet i ordinador no connectat a Internet. Tenint en compte el conjunt dels recursos, el percentatge de nois i noies que disposa d'almenys d'un d'aquests aparells per a ús majoritari és del 56,6%.

Gràfic 2.

Recursos electrònics per a ús majoritari del noi o la noia



Font: Elaboració pròpia.

Les nostres dades, comparades amb les d'altres estudis realitzats amb adolescents, ens indiquen que aquest tipus de recursos són menys freqüents en nois i noies de sis a dotze anys, ja que gairebé el 85% de nois i noies de la nostra mostra no disposa de vídeo/DVD, mòbil, ordinador amb Internet o ordinador sense Internet per a ús majoritari. En canvi, en l'estudi d'Amorós, Buxarrais i Casas (2002) amb nois i noies de dotze a setze anys, l'únic recurs minoritari va ser Internet, mentre que la resta de recursos superaven el 50%. A banda d'això, el nombre de nois i noies que disposa d'almenys un aparell per a ús majoritari sembla que va augmentant. Feixa, García i Recio (2005) van mostrar que aproximadament un

50% de nois i noies entre vuit i tretze anys tenien algun d'aquests aparells. La mostra del nostre estudi és lleugerament més jove i no inclou l'equip de música, aparell àmpliament estès que podria haver fet augmentar els percentatges.

Un altre dels aspectes remarcables és que la consola i el televisor són recursos més vinculats a nois i noies d'aquestes edats que el vídeo/DVD, el telèfon mòbil, l'ordinador i Internet. Com es mostra a l'estudi de l'Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2005) el telèfon mòbil s'associa més a joves que a nens i nenes, però la consola és comuna en ambdós grups d'edat. Les nostres dades confirmen aquests resultats. El telèfon mòbil és un element quotidià de les famílies però sembla que l'ús que en fan els nens i les nenes de sis a dotze anys està més restringit que en adolescents.

Les diferències en els recursos electrònics disponibles

SEGONS EL SEXE

Posteriorment a l'estudi de la presència dels diversos equipaments en les famílies, s'ha analitzat l'existència de possibles diferències en la disponibilitat dels recursos en funció de determinades variables. En primer lloc, quan es té en compte el sexe del noi o la noia, és més freqüent disposar de consola en les llars dels nois que en les de les noies. Hi ha un 25% més de llars de nois que en tenen. Si la consola és d'ús majoritari del noi o la noia les diferències s'accentuen. En té gairebé un 60% dels nois, i només un 30% de les noies.

També hi ha diferències significatives en tenir o no televisor per a ús majoritari del noi o la noia. Encara que, en general, disposar d'aquest aparell és menys freqüent que tenir consola, hi ha un 8,6% més de nois que de noies que en té.

No hi ha diferències estadísticament significatives en la resta de recursos, però sí en el nombre de recursos disponibles. Els nois tenen significativament més recursos electrònics d'ús propi que les noies. Les nostres dades confirmen resultats com els de Feixa, García i Recio (2005), que van observar que tot i que la distància no és gaire gran, les noies tenen menys aparells que els nois. A més a més, van trobar que el tipus d'equipaments preferents també varia: les noies s'inclinen per l'equip de música i els nois per la televisió i el vídeo.

SEGONS EL CURS

El curs acadèmic es relaciona significativament amb tenir consola i/o ordinador connectat a Internet a casa. En les llars d'alumnes de segon curs de primària és menys freqüent disposar d'aquests dos recursos en comparació dels de quart i sisè. Un 59,3% dels nois i noies de segon disposa de consola a casa i un 57,1% d'ordinador amb Internet; un 68,5% dels nois i noies de quart curs té tant consola com ordinador amb Internet a casa; i un 73,5% dels nois i noies de sisè curs té consola a casa i un 70,2% ordinador amb Internet.

Els equipaments a la llar augmenten a mesura que ho fa l'edat dels nois i les noies. Per tant, encara que en l'estudi dirigit per Sigalés i Mominó (2004) es van constatar diferències entre els alumnes de primària i els de secundària (els de secundària eren els que disposen de més ordinadors i de més connexions a Internet), les dades del nostre treball detecten diferències entre els mateixos alumnes de primària. Té sentit considerar aquestes diferències, ja que si els equipaments a l'abast no són els mateixos en els diversos cursos de primària, els usos del temps també haurien de ser diferents.

Quan es considera la disponibilitat de recursos per a ús majoritari del noi o la noia, en aquest cas són els alumnes de sisè els que es diferencien dels de quart i segon perquè tenen més recursos al seu abast. És important remarcar aquest efecte pel que fa al telèfon mòbil, ja que la diferència entre els alumnes de sisè i els de quart arriba al 33% (2,5% de segon; 9,5% de quart i 43,1% de sisè). També hi ha diferències estadísticament significatives en disponibilitat de televisor (25,2% d'alumnes de segon curs, 21,8% de quart curs i 36,7% de sisè) i d'ordinador connectat a Internet (un 5,6% dels de segon curs; un 13,8% dels de quart i un 24,4% dels de sisè). No hi ha diferències estadísticament significatives en la resta de recursos.

Clarament, el nombre d'aparells d'ús propi és significativament superior en els alumnes de sisè de primària en comparació de la resta. Tot plegat ens porta a considerar els alumnes de sisè com més a prop dels alumnes de secundària que no pas dels de primària pel que fa a l'accés i l'ús de diversos recursos que formen part de la nova cultura digital.

SEGONS L'ESTATUS SOCIOECONÒMIC, EDUCATIU I OCUPACIONAL

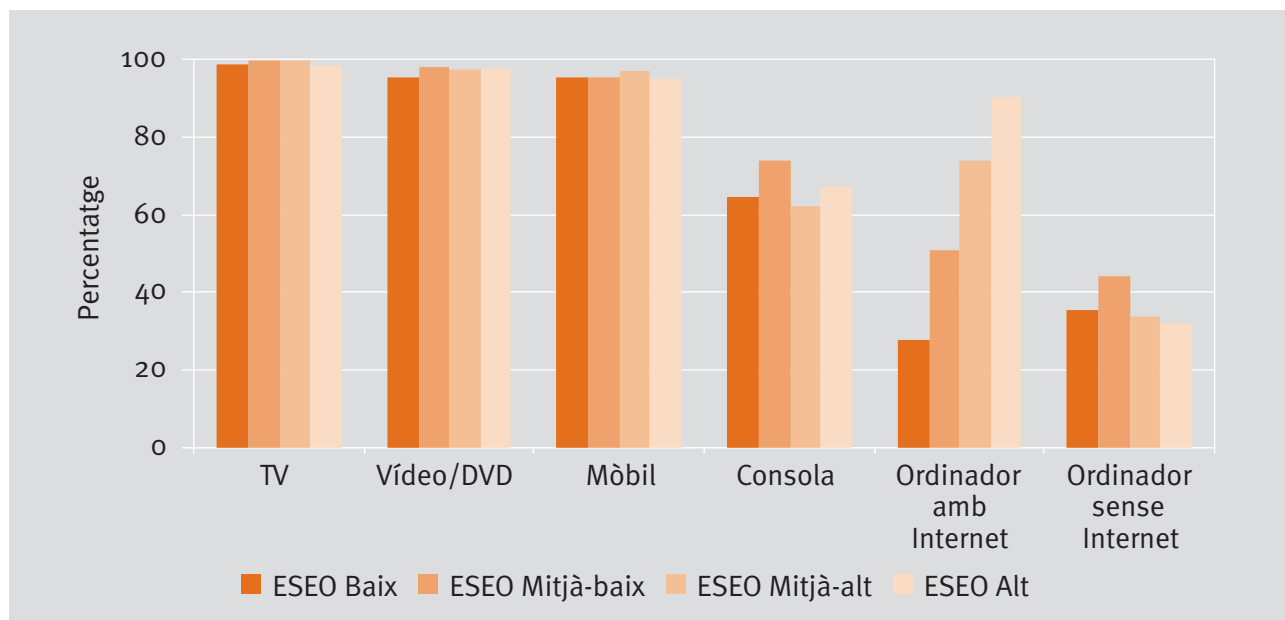
S'observa una clara relació lineal entre l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) de les famílies i la disponibilitat d'ordinador amb connexió a Internet; les famílies d'estatus més alt són les que més afirmen que disposen d'aquest recurs (gràfic 3). Només un 27,7% de famílies d'estatus baix disposa d'Internet, davant un 51% de famílies d'estatus mitjà-baix, un 73,9% de famílies d'estatus mitjà-alt i un 90,4% de famílies d'estatus alt. La desigualtat en l'accés a la tecnologia de la informació i de la comunicació que més ha revolucionat la nostra cultura és evident.

Tenir consola i ordinador sense Internet a casa és significativament més freqüent en famílies d'estatus mitjà-baix en comparació de la resta de famílies. La resta de recursos com ara la televisió, el vídeo o DVD i el mòbil són habituals en tota la mostra d'estudi, independentment de l'ESEO familiar. Feixa, García i Re-cio (2005) van apuntar el mòbil com la tecnologia més transversal quant al nivell d'ingressos familiars.

Quant als aparells per a ús majoritari del noi o la noia segons l'ESEO, encara que no hi ha diferències significatives en la mitjana del nombre de recursos propis sí que n'hi ha en el tipus. Com es pot observar al gràfic 4, hi ha una relació lineal negativa entre l'ESEO i tenir televisió; els percentatges de nois i noies que disposen de televisió d'ús majoritari disminueixen a mesura que augmenta l'ESEO. Un 25% més de nois i noies d'estatus baix disposa de televisor en comparació dels d'estatus alt. En canvi, tenir un ordinador connectat a Internet és més freqüent a mesura que augmenta l'estatus; en famílies d'estatus baix i mitjà-baix els percentatges són clarament baixos (3,07% i 7,45% respectivament) i augmenten significativament en famílies d'estatus mitjà-alt i alt (17,30% i 22,06% respectivament). No hi ha diferències

Gràfic 3.

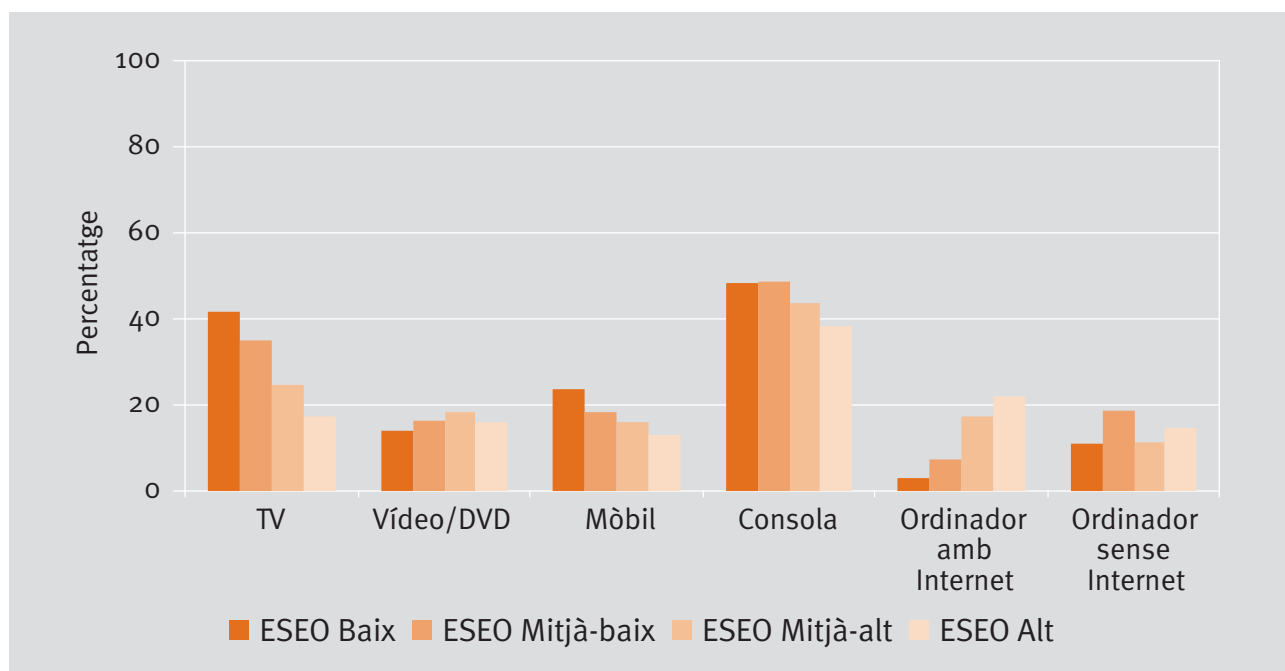
Recursos electrònics disponibles a casa segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 4.

Recursos electrònics d'ús majoritari del noi o la noia segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)



Font: Elaboració pròpia.

estadísticament significatives en la resta de recursos. Les nostres dades coincideixen amb l'observació de Feixa, García i Recio (2005) sobre la major presència d'aparells de televisió en nois i noies de classe social baixa i menor en els de classe alta.

SEGONS LA TITULARITAT DEL CENTRE EDUCATIU

Considerant la titularitat del centre educatiu del noi o la noia, únicament s'obtenen diferències significatives en la disponibilitat d'ordinador connectat a Internet, ja sigui a casa o per a ús majoritari del noi o la noia. Les nostres dades ens informen d'un major percentatge de nois i noies de centres concertats que en tenen en comparació dels de centres públics. Dels nois i noies que van a centres públics, un 59,3% té ordinador amb Internet a casa, mentre que el percentatge augmenta fins un 75,4% en els nois i noies de centres concertats. Pel que fa a la disponibilitat d'ordinador per a ús majoritari del noi o la noia, en trobem en un 11,8% dels nois i noies de centres públics i en un 18,1% dels nois i noies de centres concertats. L'existència de diferències segons la titularitat del centre educatiu ja la van senyalar Sigalés i Mominó (2004).

Quan s'analitzen aquestes diferències considerant l'efecte no només de la titularitat sinó també de l'ESEO, observem que les dues variables tenen un efecte additiu significatiu per a explicar les diferències en la disponibilitat d'ordinador connectat a Internet a casa. A mesura que augmenta l'estatus, la disponibilitat d'Internet és més gran i també és més gran en els nois i noies escolaritzats en centres concertats que en els de centres públics. No hi ha diferències estadísticament significatives en la resta de recursos.

SEGONS L'HÀBITAT

L'hàbitat no es relaciona significativament amb la disponibilitat de recursos a casa o d'ús majoritari del noi o la noia; tenir o no el recurs és independent de la grandària de la població.

Conclusions

En conjunt, aquests resultats fan palesa la desigualtat que continua existint a les llars catalanes respecte a l'accés a Internet. L'ESEO familiar és la variable més rellevant de cara a explicar les diferències trobades; el capital socioeconòmic, educatiu i cultural de les famílies determina en gran mesura la disponibilitat d'aquesta eina tan rellevant per a l'accés a la nova cultura digital de la societat actual. Aquesta dada ens fa pensar que ens trobem davant d'una tecnologia l'ús de la qual exigiria l'existència prèvia de determinats requisits. Aquests serien, pel cap baix, la disponibilitat de recursos econòmics i determinades habilitats i coneixements. Feixa, García i Recio (2005) van apuntar que tant el nivell d'ingressos familiars com el nivell d'estudis influeixen en la proporció de persones que es connecten a Internet, i és més acusada la influència de la variable nivell d'estudis.

Constatem la no existència de diferències en altres recursos en funció de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional de les famílies. Sembla que disposar de determinats aparells com televisor, vídeo/DVD o telèfon mòbil no és un signe d'estatus i diferenciació entre persones sinó més aviat una realitat força generalitzada en tots els sectors de la nostra societat. En tot cas, la diferència podria venir determinada per la sofisticació tecnològica del recurs, però en aquest estudi no s'ha avaluat aquest aspecte. És possible que l'extensa gamma de productes existents al mercat amb preus molt diferents faciliti que les famílies puguin accedir al recurs. En aquest estudi no recollim tot l'univers de noves tecnologies, algunes de les quals pot ser que només estiguin a l'abast de certes famílies, en tractar-se de tecnologies punteres i per tant, amb preus alts al mercat.

Una qüestió relacionada amb la idea anterior, si considerem els recursos d'ús majoritari del noi o la noia, és que el disposar de televisió no augmenta la probabilitat de pertànyer a una família amb més possibilitats econòmiques, ans al contrari, com més baix és el nivell econòmic més habitual és disposar d'aquest recurs. La consola tampoc no és una eina necessàriament vinculada als estatus mitjà-alt o alt.

Per últim, la presència tan massiva a les llars de determinats recursos fa que resulti difícil imaginar un món sense aquests aparells. Són tecnologies que resulten atractives per als nois i noies i que condicionen la forma com empren el seu temps fora de l'horari lectiu i/o interactuen amb el seu entorn. L'impacte d'aquests equipaments en la seva vida quotidiana és significatiu però no és igual en totes les famílies.

L'OCUPACIÓ DEL TEMPS FORA DE L'HORARI LECTIU DELS NOIS I NOIES DE PRIMÀRIA

Activitats practicades fora de l'horari lectiu: tipus i temps

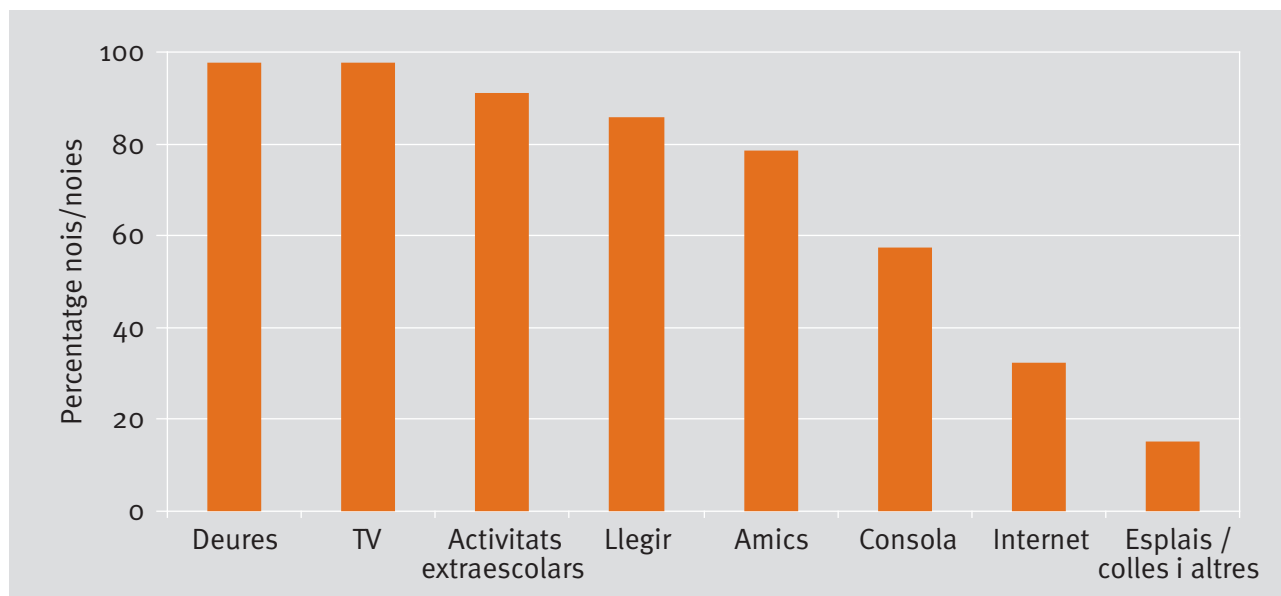
PARTICIPACIÓ EN LES ACTIVITATS

En primer lloc, es mostren els percentatges de realització, amb una freqüència mínima d'un cop per setmana, de cadascuna de les activitats considerades. Els resultats indiquen que fer els deures i mirar la televisió a casa són activitats que la majoria dels nois i noies realitza com a mínim un cop per setmana (més del 97%). Les activitats extraescolars també són bastant habituals, practicades per un 91,2% de nois i noies. Pels volts del 80% llegeix i està amb els amics, i una mica més de la meitat de nois i noies juga amb la consola a casa (prop del 57%). Connectar-se a Internet des de casa i anar a esplais i colles (o altres) són les activitats menys comunes de les considerades en l'estudi, ja que són realitzades per un 32,46% i un 15,2% del total de nois i noies de la mostra, respectivament (gràfic 5).

A continuació es presenten dades de les activitats practicades per al total de la mostra, diferenciant entre els dies lectius (de dilluns a divendres) i el cap de setmana (dissabte i diumenge). Al gràfic 6 es pot observar que durant els dies lectius les activitats més practicades almenys un cop són: fer els deures (92,6%), mirar la televisió (90,4%), fer activitats extraescolars (90,2%) i llegir (81,3%). Una mica més de la meitat de la mostra dedica temps a estar amb els amics (52,7%) i, aproximadament una quarta part juga amb la consola (26,6%) o es connecta a Internet des de casa (24,3%). Anar als esplais i colles (o altres) no és habitual durant els dies lectius en la mostra d'estudi (2,2%).

Gràfic 5.

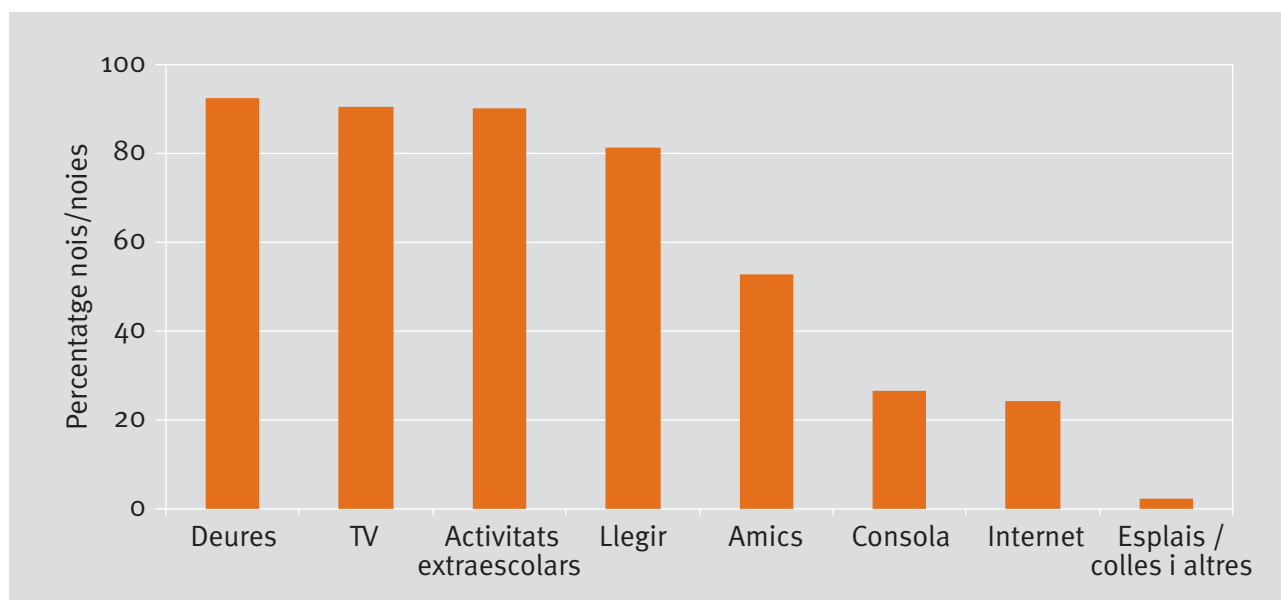
Participació, com a mínim un cop per setmana, en les activitats fora de l'horari lectiu



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6.

Participació, com a mínim un cop de dilluns a divendres, en les activitats fora de l'horari lectiu



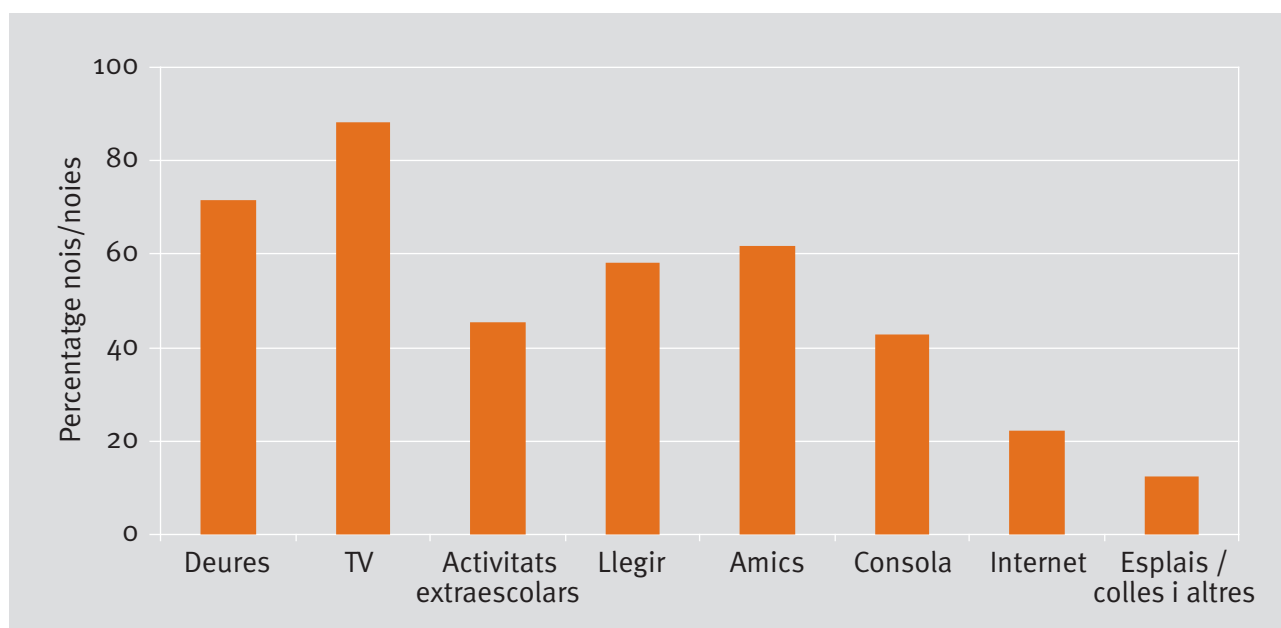
Font: Elaboració pròpia.

En canvi, durant el cap de setmana, activitats com les extraescolars (45,4%) o llegir deixen de ser tan freqüents (58,1%) com entre setmana (gràfic 7). Mirar la televisió és la més practicada (88,2%) també durant el cap de setmana, seguida de fer els deures (71,7%). Estar amb els amics i jugar amb la con-

sola són activitats més habituals el cap de setmana, els percentatges de participació augmenten de manera considerable respecte als dies lectius (61,9% i 42,8% respectivament). Connectar-se a Internet manté percentatges semblants (22,1%) i anar als esplais i colles (o altres), tot i que no és una activitat freqüent, té un percentatge de participació més gran en cap de setmana (12,4%) que no pas en dies lectius.

Gràfic 7.

Participació en les activitats fora de l'horari lectiu i com a mínim un cop durant el cap de setmana (dissabte i diumenge)



Font: Elaboració pròpia.

ÚS PARTICULAR DE LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ

En el cas de les activitats relacionades amb les tecnologies de la informació i de la comunicació (mirar la televisió, jugar amb la consola i connectar-se a Internet), es van estudiar els percentatges d'ús d'aquests recursos de manera més detallada partint d'una divisió del dia en quatre parts: 1) matí; 2) hora de dinar; 3) tarda/vespre; i 4) nit (a partir de les deu). La taula 1 presenta els percentatges de nois i noies de tota la mostra que fan l'activitat en cadascuna d'aquestes franges horàries.

Com era d'esperar, la tarda i/o vespre és la franja més habitual d'ús d'aquests recursos. Tot i així, mirar la televisió a casa continua sent l'activitat protagonista i presenta percentatges destacats en totes les franges horàries. Una mica més de la meitat de la mostra mira la televisió a casa al matí i/o a la tarda/vespre i pels volts del 19% mira la televisió a casa a partir de les deu de la nit. En canvi, jugar amb la consola i/o connectar-se a Internet a casa no són gaire habituals durant l'hora de dinar ni a la nit. En comparar els dies lectius i els caps de setmana, el percentatge de nois i noies que mira la televisió al matí és considerablement superior durant el cap de setmana, gairebé un 25% més; i inferior a la tarda/vespre del cap de setmana (un 20% menys) encara que més de la meitat de la mostra ho fa.

Com ja hem esmentat anteriorment, jugar amb la consola està més vinculat al cap de setmana. Per aquest motiu no només és més habitual a la tarda/vespre sinó que durant el cap de setmana hi ha un 15% de nois i noies que hi juga al matí mentre que durant els dies lectius el percentatge és mínim (1,4%). Connectar-se a Internet és una activitat clarament vinculada a la tarda/vespre en els nois i noies d'aquesta mostra, independentment del moment de la setmana.

Taula 1.

Ús dels recursos electrònics almenys un cop per setmana segons la franja horària (n=942)

Variable	Categories	Televisió (% SÍ)	Consola (% SÍ)	Internet (% SÍ)
Tota la setmana	Matí	63,7	15,7	3,3
	Dinar	39,2	5,0	0,8
	Tarda/vespre	84,4	49,6	30,0
	Nit (a partir de les deu)	18,7	0,7	0,5
Dies lectius	Matí	31,0	1,4	0,2
	Dinar	29,4	3,6	0,6
	Tarda/vespre	76,6	29,0	23,6
	Nit (a partir de les deu)	10,6	0,1	0,4
Cap de setmana	Matí	55,6	15,1	3,2
	Dinar	26,0	3,2	0,3
	Tarda/vespre	56,6	40,6	19,4
	Nit (a partir de les deu)	14,1	0,7	0,5

Font: Elaboració pròpia.

Com que el 45,3% dels nois i noies de la mostra total no dina a l'escola, si només es consideren aquests nois i noies, el 58,5% mira la televisió a l'hora de dinar, el 7,3% juga amb la consola i el 0,9% es connecta a Internet (de dilluns a divendres).

Una vegada conegudes les franges horàries més comunes d'ús de les diverses tecnologies de la informació i comunicació, la taula 2 ens permet conèixer el nombre de franges en què cada noi i/o noia fa servir el recurs. En general, hi ha diversitat pel que fa a la utilització d'aquests recursos, tant entre individus com entre recursos. L'ús de la televisió queda més distribuït entre les diverses categories (de zero a quatre franges) que el dels altres dos equipaments. És més habitual mirar la televisió en dues franges horàries, encara que aproximadament una quarta part de la mostra la mira en una franja i una altra quarta part en tres franges. Fins i tot hi ha gairebé un 7% que la mira en totes quatre franges. En canvi, en el cas de la consola, el 87% es distribueix en proporcions semblants en les categories "cap franja" o "una franja". El percentatge restant se situa en dues franges. Per acabar, els que es connecten a Internet (un terç de la mostra) ho fan majoritàriament en una franja horària. La resta de categories no són gaire habituals en aquest recurs.

Tanmateix, convé recordar que aquestes dades no fan referència a un dia concret. Per tant, tres franges no vol dir que cada dia el noi o la noia faci servir el recurs en tres franges necessàriament, sinó que el fa servir en cadascuna d'aquestes franges com a mínim un cop per setmana.

Taula 2.

Nombre de franges horàries en què s'utilitzen diversos recursos electrònics (n=942)

Variable	Categories	Televisió (% SÍ)	Consola (% SÍ)	Internet (% SÍ)
Tota la setmana	0 franges	2,4	42,7	67,5
	1 franja	26,4	44,7	30,5
	2 franges	40,8	11,8	1,8
	3 franges	23,5	0,6	0,2
	4 franges	6,9	0,2	0,0
Dies lectius	0 franges	9,4	68,9	75,7
	1 franja	47,1	28,5	24
	2 franges	31,0	2,4	0,1
	3 franges	11,1	0,1	0,2
	4 franges	1,3	0,1	0,0
Cap de setmana	0 franges	11,7	50,7	77,9
	1 franja	44,5	39,9	20,7
	2 franges	27,1	8,6	1,4
	3 franges	13,4	0,5	0,0
	4 franges	3,4	0,2	0,0

Font: Elaboració pròpia.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

A l'hora d'analitzar el temps que ocupen les diverses activitats, només es consideren els nois i les noies que fan l'activitat concreta i, si escau, els que a més tenen el recurs a casa (televisió, consola o ordinador amb Internet). Els pares informen sobre el nombre de dies que els nois i noies practiquen l'activitat —diferenciant entre dies lectius i caps de setmana— i el nombre d'hores al dia, i llavors es calcula la mitjana. Les variables finals emprades representen els temps total de dilluns a divendres i durant el cap de setmana.

Com es pot observar a la taula 3, mirar la televisió a casa és l'activitat que clarament consumeix més temps en comparació de la resta d'activitats, tant durant els dies lectius (més de sis hores) com durant el cap de setmana (més de quatre hores). Fer els deures i practicar activitats extraescolars, a més de ser majoritàriament practicades, són, juntament amb estar amb els amics, les activitats a les quals dediquen més de cinc hores setmanals. Jugar amb la consola i llegir ocupen més de tres hores setmanals, i connectar-se a Internet i anar als espais i colles (o altres) són les que menys temps ocupen (pels volts de dues hores i mitja).

Si no es considera la televisió, durant els dies lectius les activitats extraescolars i els deures són les activitats que més temps ocupen, a diferència del cap de setmana, quan estar amb els amics és l'activitat més freqüent. En canvi, connectar-se a Internet des de casa és l'activitat que ocupa menys temps durant els dies lectius, mentre que durant el cap de setmana la lectura ocupa aquesta posició. Fer els deures i les activitats extraescolars ocupen lapses de temps semblants, tant de dilluns a divendres com de dissabte a diumenge.

Taula 3.

Hores (setmana, dies lectius i cap de setmana) que es dediquen a les activitats, calculades a partir dels nois/noies que fan cada activitat (hores decimals)

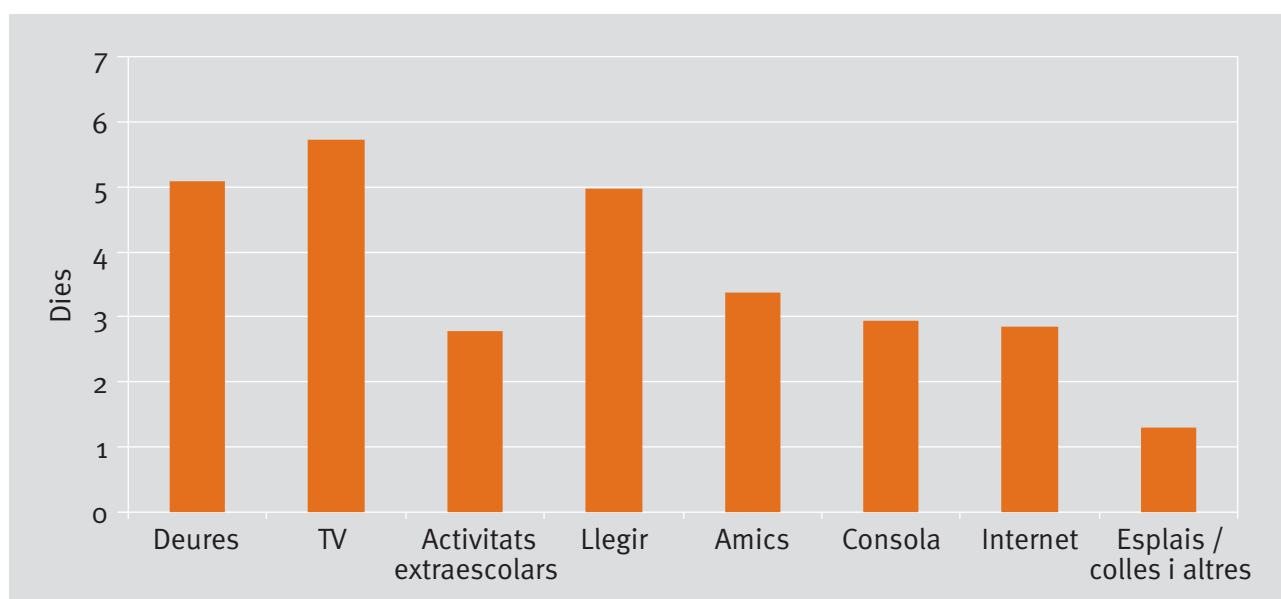
Variable	Total hores setmanals			Total hores dies lectius			Total hores cap de setmana		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,31	(3,48)	911	4,32	(2,76)	868	1,62	(1,15)	671
TV	9,60	(6,40)	917	6,35	(4,46)	851	4,11	(2,86)	828
Activitats extraescolars	5,68	(3,33)	855	4,88	(2,93)	850	1,65	(1,55)	428
Llegir	3,10	(2,01)	800	2,42	(1,43)	765	1,16	(0,76)	544
Amics	5,45	(4,07)	731	3,92	(3,01)	493	3,55	(2,50)	577
Consola	3,68	(3,78)	467	2,83	(2,65)	250	2,51	(2,17)	403
Internet	2,45	(2,34)	306	1,93	(1,74)	229	1,49	(1,11)	207
Esplais/colles i altres	2,64	(1,45)	133	3,71	(2,54)	21	2,64	(1,01)	117

Font: Elaboració pròpia.

L'anàlisi dels dies dedicats a cadascuna de les activitats s'ha fet considerant únicament el nombre de nois i noies que practiquen l'activitat concreta i que tenen el recurs a la llar quan això era pertinent. El gràfic 8 mostra que la televisió és l'activitat a la qual es dedica més nombre de dies (més de 5,5 dies); deures i llegir ocupen al voltant de 5 dies; estar amb els amics, les activitats extraescolars, jugar amb la consola i connectar-se a Internet entre 2,5 i 3,5 dies; i els esplais i colles (o altres) l'activitat a la qual es destinen menys dies (1,29 dies). Durant els dies lectius, la televisió, els deures i llegir són les activitats que es practiquen quasi bé cada dia (mitjana de dies superior a 4).

Gràfic 8.

Dies dedicats a les activitats considerant tota la setmana



Font: Elaboració pròpia.

A més de les hores diàries i els dies de dedicació, en aquest estudi també s'ha preguntat als pares si a causa de les activitats extraescolars o de la participació en esplais, colles o altres entitats, el noi o la noia arribava a casa més tard de les nou del vespre (sense considerar els caps de setmana). Únicament un 5,4% de les respostes indiquen que el fill o la filla arriba a casa més tard de les nou del vespre.

RELACIÓ ENTRE ELS TEMPS QUE OCUPEN DE LES ACTIVITATS

Les dades anteriors permeten observar la freqüència amb què es practica cada activitat però no ens deixen veure la relació entre els temps que ocupen les diverses activitats. La taula 4 ens mostra aquestes relacions, calculades amb la correlació de Pearson. Els resultats indiquen que les hores de dedicació a mirar la televisió i a jugar amb la consola es relacionen positivament, els nois i noies que dediquen més temps a una de les dues activitats també dediquen més temps a l'altra i els que no dediquen gaire temps a l'una tampoc no en dediquen a l'altra.

En canvi, el temps de dedicació a mirar la televisió es relaciona negativament amb el temps dedicat a activitats extraescolars i amb el temps de lectura. Els nois i les noies que dediquen més temps a mirar la televisió en dediquen menys a les activitats extraescolars i a llegir i viceversa.

Un altre resultat destacat és la relació positiva entre els temps de dedicació a les activitats extraescolars i als esplais i colles (o altres). Com més temps ocupen les activitats extraescolars, també augmenta el temps dedicat als esplais i colles (o altres) i viceversa.

Taula 4.

Relació entre els temps de dedicació setmanals a cadascuna de les activitats (coeficients de correlació de Pearson)

Variable	Deures	TV	Activitats extraescolars	Llegir	Amics	Consola	Internet
TV	0,085						
Activitats extraescolars	0,012	-0,160*					
Llegir	0,094	-0,135*	0,010				
Amics	0,011	0,069	-0,078	-0,026			
Consola	-0,037	0,305*	-0,053	-0,061	0,087		
Internet	0,101	0,042	0,048	0,047	0,064	-0,035	
Esplais/colles i altres	0,057	-0,096	0,134*	0,044	-0,041	-0,063	-0,017

* $p < 0,001$

Font: Elaboració pròpia.

Valoracions dels pares i mares

En el qüestionari heteroadministrat per a pares i mares també s'ha demanat la valoració sobre el temps que dedica el fill o la filla a les diverses activitats (excepte estar amb els amics i llegir). A la taula 5 es presenten els percentatges de cadascuna de les opcions de resposta (“molt poc”, “poc”, “ni molt ni poc”, “força” i “molt”) per a cada activitat. Les dades corresponen només als pares i mares de nois i noies que realitzen l'activitat concreta i que disposen del recurs a casa.

Considerant totes les activitats, s'observa una heterogeneïtat considerable a l'hora de valorar la dedicació. Si un 32,6% de pares considera que el temps que dedica el seu fill o la seva filla a mirar la televisió a casa és “força” o “molt”, un 26% creu que és “molt poc” o “poc”. Un 36,1% valora com a “molt poc” o “poc” el temps que dedica el seu fill o la seva filla a jugar amb la consola i/o jocs d'ordinador a casa, i un 30,9% manifesta que és “força” o “molt”. En el cas d'Internet el percentatge de pares que pensa que el temps és “molt poc” o “poc” és superior que en la resta de recursos electrònics (gairebé el 50%) i el que considera que és “força” o “molt” és bastant més baix (12,5%). Un 23% té la percepció que el temps dedicat a fer deures és “molt poc” o “poc” i un 37,3% que és “força” o “molt”. Un 15,6% opina que el temps dedicat a les activitats extraescolars és “molt poc” o “poc” i un 41,3% que és “força” o “molt”. Finalment, un 11,7% té la visió que el temps de dedicació als esports i colles (o altres) és “molt poc” o “poc” i un 24,3% “força” o “molt”.

També es detecta que en les activitats extraescolars hi ha una tendència més gran a valorar el temps dedicat com a “força” o “molt” (41%) que en la resta d'activitats. D'altra banda, atès que connectar-se a Internet des de casa, a més ser una activitat vinculada només a un terç de nois i noies de la mostra i que no ocupa gaire temps en comparació d'altres activitats, molts pares i mares dels nois i noies que s'hi connecten consideren que el temps dedicat és més aviat “molt poc” o “poc”.

Taula 5.

Valoració dels pares i mares del temps de dedicació dels seus fills i filles a les activitats fora de l'horari lectiu (% horitzontals)

Variable	Valoració del temps de dedicació a les activitats fora de l'horari lectiu					n
	Molt poc (%)	Poc (%)	Ni molt ni poc (%)	Força (%)	Molt (%)	
Deures	2,8	20,2	39,6	28,7	8,6	914
Televisió	7,5	18,5	41,4	19,5	13,1	918
Activitats extraescolars	3,9	11,7	43,1	34,2	7,1	840
Jocs d'ordinador	8,4	27,7	33,0	18,7	12,2	466
Internet	12,8	36,2	38,5	8,2	4,3	304
Esports/colles i altres	1,6	10,1	64,3	23,3	0,8	129

Font: Elaboració pròpia.

RELACIÓ ENTRE ELS TEMPS DE DEDICACIÓ I LES VALORACIONS DELS PARES I MARES

Com que hi ha força diversitat en el temps dedicat a cada activitat, hem creat categories de temps específiques per a cadascuna i a continuació hem analitzat la relació entre els temps reals que ocupen les activitats i la valoració que en fan els pares i mares (taula 6).

Les percepcions dels pares i mares es relacionen positivament i significativa amb el temps real dedicat a l'activitat. Hi ha més percentatge de pares i mares de l'esperable per atzar que consideren el temps de dedicació "força" o "molt" en els grups de nois i noies que empren més temps i menys percentatge de pares que perceben aquest temps com a "molt poc" o "poc" en els grups de nois i noies que hi dediquen menys hores.

En el cas d'Internet i els esports i/o colles, com que el percentatge de nois i noies que practiquen aquestes activitats és més aviat petit, les significacions només es poden prendre com a tendències i les dades no es presenten a la taula 6.

Hi ha dades destacables, com és el cas del 28,6% de pares i mares del grup que mira la televisió a casa més de vint-i-una hores i del 37,9% dels que la miren entre onze i vint-i-una hores, que consideren que el temps dedicat pels seus fills/filles a aquesta activitat és "ni molt ni poc", o el del 8,6% d'aquest mateix grup que consideren que és "molt poc" o "poc".

Pel que fa a jugar amb la consola, a l'hora d'interpretar aquestes dades, en primer lloc és important recordar que un 43% de la població de l'estudi no practica aquesta activitat. Dels que la practiquen, un 31,4% de nois i noies hi juga entre tres i sis hores setmanals i un 15,4% més de sis hores. Un 32,4% dels pares i

Taula 6.

Relació entre la valoració dels pares i mares sobre el temps de dedicació dels seus fills/filles i els temps reals de dedicació a diverses activitats

Variable	Categories	Valoració dels pares i mares del temps de dedicació a les activitats fora de l'horari lectiu					n
		Molt poc (%)	Poc (%)	Ni molt ni poc (%)	Força (%)	Molt (%)	
Televisió	< 11 hores	10,6	24,7	43,9	14,6	6,2	611
	Entre 11 i 21 hores	1,6	7,0	37,9	30,1	23,4	256
	> 21 hores	0,0	0,0	28,6	26,5	44,9	49
Consola i/o jocs d'ordinador	< 3 hores	13,9	41	34,8	7,4	2,9	244
	Entre 3 i 6 hores	2,7	18,2	32,4	29,7	16,9	148
	> 6 hores	1,4	2,7	28,4	33,8	33,8	74
Deures	< 5 hores	5,0	28,7	45,9	17,0	3,3	418
	Entre 5 i 7 hores	0,9	16,0	39,6	34,6	8,8	318
	> 7 hores	1,1	8,0	24,1	46,6	20,1	174
Activitats extraescolars	< 5 hores	6,9	20,9	52,1	17,2	2,9	349
	Entre 5 i 7 hores	2,0	6,7	43,0	43,3	5,0	298
	> 7 hores	1,6	2,6	26,9	50,8	18,1	193

Font: Elaboració pròpia.

mares dels que hi dediquen entre tres i sis hores i un 28,4% dels que hi juguen més de sis hores opinen que el temps de dedicació és “ni molt ni poc”.

El tipus de relació entre la valoració dels pares i mares i les hores dedicades tant als deures com a les activitats extraescolars és molt semblant. A partir de set hores de dedicació hi ha prop d'un 70% de pares i mares que opina que el temps és “força” o “molt” i al voltant del 25% que considera que és “ni molt ni poc”. Entre cinc i set hores les valoracions dels pares i mares se situen principalment entre “ni molt ni poc” i “força”.

Normes i conflictes relacionats amb els recursos electrònics

EXISTÈNCIA DE NORMES: LÍMITS DE TEMPS I CONTINGUTS

Un altre dels aspectes estudiats és la presència a casa de límits relacionats amb el temps d'ús de la televisió, la consola i Internet o bé amb els continguts. Les dades que es presenten fan referència a la mostra de nois i noies que disposen del recurs i practiquen l'activitat. A la taula 7 es pot veure que pares i mares manifesten majoritàriament que posen límits tant de temps com de continguts (més del 87,5%) en totes les activitats; pot ser que les xifres estiguin inflades per efecte de la desitjabilitat social. L'estudi d'Amorós, Buxarrais i Casas (2002) va trobar diferències significatives entre les respostes dels fills i les filles i dels pares i les mares pel que fa al permís per a mirar la televisió (temps i continguts) de manera que els fills i les filles consideren que tenen més llibertat i els pares sembla que tendeixen a amagar la seva incapacitat o negligència per supervisar adequadament aquesta conducta.

Així, és important remarcar els percentatges de nois i noies que probablement no tenen límits a casa. Gairebé un 12% no té límits de temps per a mirar la televisió a casa ni per connectar-se a Internet, i un 12,5% no disposa de límits respecte als continguts o a l'ús de la consola i/o videojocs a casa.

Taula 7.

Existència de límits de temps i continguts en la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació, segons els pares i mares

Variable	Tipus de límits		n
	Temps (% SÍ)	Continguts (% SÍ)	
Televisió	88,3	94,2	829
Consola i/o videojocs	93,4	87,5	409
Internet	88,3	92,6	256

Font: Elaboració pròpia.

RELACIÓ ENTRE L'EXISTÈNCIA DE NORMES I ELS TEMPS DE DEDICACIÓ

L'anàlisi de la relació entre l'existència de límits de temps i continguts i els temps de dedicació real en funció dels grups de nois i noies creats, no mostra efectes estadísticament significatius, amb l'excepció

de la relació negativa entre la presència de límits de temps per a mirar la televisió i el temps de dedicació real dels nois i noies. Els resultats assenyalen que com més temps es dedica a mirar la televisió menor és la probabilitat que hi hagi límits de temps (taula 8).

Taula 8.
Existència de límits de temps segons el consum de televisió

Variable	Categories	Límit de temps (% SÍ)	n
Televisió	< 11 hores	90,3	556
	Entre 11 i 21 hores	84,8	231
	> 21 hores	80	40

Font: Elaboració pròpia.

EXISTÈNCIA DE CONFLICTE RELACIONAT AMB ELS RECURSOS ELECTRÒNICS

La conflictivitat relacionada amb l'ús de determinats recursos electrònics també s'ha contemplat en aquest estudi. En una pregunta en què es demanava sobre la freqüència amb què diversos temes són motiu de conflicte i/o discussió amb els fills o les filles, s'hi va incloure la televisió (programes, horaris, etc.) i els videojocs. A la taula 9 es presenten les dades corresponents a la mostra de famílies que disposen del recurs i els fills i filles de les quals realitzen l'activitat.

Taula 9.
Grau de conflicte relacionat amb els recursos electrònics

Variable	Grau de conflicte relacionat amb els recursos electrònics				n
	Molt poc (%)	Poc (%)	Força (%)	Molt (%)	
Televisió	36,0	38,4	22,8	2,9	912
Videojocs	39,7	35,8	21,7	2,8	461

Font: Elaboració pròpia.

Sembla que l'ús de la televisió és una font de conflicte relativament important, ja que encara que hi hagi gairebé dos terços de la mostra que manifesten que el grau és "molt poc" o "poc", un 25,7% de pares i mares manifesten que és un motiu de conflicte "força" o "molt freqüent". La conflictivitat lligada a l'ús de consoles i videojocs és similar.

RELACIÓ ENTRE EL GRAU DE CONFLICTE I ELS TEMPS DE DEDICACIÓ

La relació entre el grau de conflicte i el temps dedicat a l'activitat és estadísticament significativa en tots dos casos. A mesura que augmenta el temps d'ús, la freqüència de conflicte és més gran. Com es pot ob-

servar a la taula 10, el 20% de pares i mares del grup que mira la televisió menys d'onze hores considera que la freqüència és “força” o “molta”; el percentatge augmenta fins al 35% en el grup que la mira entre onze i vint-i-una hores i arriba al 39% en el grup que la mira més de vint-i-una hores. Malgrat això, no sempre els consums alts de televisió estan associats amb conflictivitat, atès que prop del 62% de pares i mares dels que miren la televisió més d'onze hores setmanals, considera que és “molt poca” o “poca” la freqüència de conflicte.

La relació entre temps de dedicació a l'activitat i l'existència de conflictes és més marcada en els videojocs. Només un 12% dels pares i mares del grup que juga amb videojocs menys de tres hores setmanals considera que sigui “força” freqüent l'aparició del conflicte, però aquest percentatge augmenta gradualment, de manera que en el grup que hi dedica entre tres i sis hores és del 28% i en el de més de sis hores del 41%. Tanmateix, continua existint un grup de progenitors que manifesta poca conflictivitat relacionada amb aquest tema encara que els seus fills i filles dediquin força hores a l'activitat.

Taula 10.

Freqüència de conflicte segons el temps dedicat a la televisió i als videojocs (% horitzontals)

Variable	Categories	Freqüència de conflicte relacionat amb els recursos electrònics				n
		Molt poca (%)	Poca (%)	Força (%)	Molta (%)	
Televisió	< 11 hores	38,2	41,2	18,1	2,5	607
	Entre 11 i 21 hores	31,0	33,7	32,5	2,7	255
	> 21 hores	32,7	28,6	30,6	8,2	49
Videojocs	< 3 hores	47,3	39,0	12,0	1,7	241
	Entre 3 i 6 hores	36,7	32,7	27,9	2,7	147
	> 6 hores	20,5	31,5	41,1	6,8	73

Font: Elaboració pròpia.

RELACIÓ ENTRE L'EXISTÈNCIA DE NORMES I EL GRAU DE CONFLICTE

Per poder analitzar aquesta relació, les opcions de resposta “força” i “molta” de la variable freqüència de conflicte s’han agrupat. Únicament s’ha estudiat la relació amb els límits de temps pel que fa a la televisió i amb els límits de continguts pel que fa a la consola i/o videojocs perquè hi ha prop d’un 12% de nois i noies que no tenen aquest tipus de normes i, de la resta, pràcticament la majoria sí que en té.

Els resultats indiquen que sí que hi ha relació entre l'existència o no de límits de temps i la freqüència de conflicte. Els 54,6% dels pares i mares que no posen límits de temps de televisió indiquen que és “molt poca”, el 35,1% que és “poca” i el 10,3% que és “força” o molta”. En canvi, dels que sí que hi posen límits, el 29,4% considera que la freqüència de conflicte és “molt poca”, el 40,8% que és “poca” i el 29,8% que és “força” o “molta”.

No s’obtenen diferències significatives entre l'existència de límits relacionats amb els continguts de la consola i/o dels videojocs i el grau de conflicte relacionat amb els videojocs. Pot ser que el fet que en la

pregunta sobre els límits es demani per la consola i/o els videojocs i en la pregunta de grau de conflicte es demani únicament pels videojocs hagi tingut alguna influència en aquest resultat.

Conclusions

Mirar la televisió, fer els deures i realitzar activitats extraescolars forma part dels hàbits de vida més usuals de la majoria de nois i noies de sis a dotze anys. La televisió té un paper principal en el temps fora de l'horari lectiu, és l'activitat més present i ocupa una part important del temps d'oci. Els percentatges de realització de l'activitat són elevats, el temps de dedicació supera el d'altres activitats, independentment del moment de la setmana, i en comparació d'activitats que requereixen altres recursos electrònics, és la més habitual en tots els moments del dia. Aquestes dades no són sorprenents tenint en compte estudis anteriors que confirmen l'elevat consum de televisió en comparació d'altres activitats (CIS, 2000; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001; Amorós, Buxarrais i Casas, 2002) o la rellevància de la televisió no únicament entre els fills i filles sinó també entre els pares i mares i fins i tot entre els avis (Meil, 2006).

Tot i així, aquest estudi ens permet constatar que encara que l'ús de la televisió és majoritari entre els nois i les noies de primària, la realitat és diferent pel que fa a la freqüència d'utilització, ja que no té la mateixa presència en totes les llars.

Crida l'atenció que els nois i noies que passen més temps mirant la televisió o jugant amb la consola a casa, ho facin en detriment d'activitats com les extraescolars i la lectura. Mirar la televisió i jugar amb la consola no són activitats intrínsecament perniciosos per al desenvolupament, però en tot cas es tracta d'activitats no formals i no organitzades que, segons com es facin (nombre d'hores seguides, sols o en companyia, etc.), es poden convertir en nocives, tant per al desenvolupament social com per a la salut física, en tractar-se d'activitats que comporten un estil de vida sedentari. A més, els nois i les noies d'aquestes edats encara no disposen de criteris adequats per a interioritzar la informació que els arriba si no hi ha un cert acompanyament dels adults.

Queda palesa la importància creixent de les activitats extraescolars, practicades per un percentatge de nois i noies cada vegada més gran en comparació d'estudis anteriors (INECSE, 2006; Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006). Es tracta d'un indicador important de cara a estudiar els nous usos del temps fora de l'horari lectiu, ja que la realització d'almenys una activitat durant la setmana està força generalitzada en la població de nois i noies d'entre sis i dotze anys. Atesa la seva presència, aquestes activitats es tractaran de forma més exhaustiva en un apartat específic.

La lectura, malgrat ser un hàbit que hauria de consolidar-se en aquesta etapa escolar, encara no és una pràctica generalitzada en la població de nois i noies de sis a dotze anys. Un 14% no llegeix a casa almenys un cop per setmana. A més, aquesta activitat perd importància els caps de setmana, on els percentatges de participació disminueixen respecte als dies feiners i és l'activitat a què es dedica menys temps entre aquells que la practiquen. Sembla que es tracta d'una activitat clarament vinculada als dies d'escola. La incidència de la lectura en el desenvolupament intel·lectual dels nois i les noies sembla fora de qualsevol dubte i aquestes xifres requereixen una resposta institucional de cara

a millorar la presència de la lectura com a activitat lúdica. A més, estem davant d'una realitat que no podem passar per alt, l'heterogeneïtat de la població. Si per una banda hi ha un grup de nois i noies que no tenen l'hàbit de la lectura i aquesta no forma part del seu temps d'oci, hi ha un altre grup que hi dedica almenys quatre dies a la setmana. Les diferències entre aquests dos grups són evidents i també ho poden ser les repercussions.

Que la lectura a casa no sigui una activitat practicada per tots els escolars va en consonància amb les conductes dels d'adults. Les dades de l'estudi realitzat per l'IDESCAT sobre l'ús del temps (IDESCAT, 2003) mostren que aquesta activitat és menys habitual que altres com mirar la televisió i el vídeo, fer vida social i practicar exercici físic. Un 21,7% de la població catalana adulta llegeix diàriament de dilluns a divendres, un 81,3% veu la televisió o el vídeo, un 38,1% té vida social i un 34,6% fa exercici físic. Hi ha una clara necessitat de fomentar l'hàbit de la lectura en tots els nois i noies i de sensibilitzar les famílies sobre la importància de la lectura, considerant-la no només un element fonamental per a la formació educativa i cultural sinó també una activitat pròpia del temps lliure.

Un altre dels aspectes que cal destacar és que la influència de les noves tecnologies de la comunicació comença a estar més present en aquestes edats. Almenys un terç d'alumnes de primària es connecta a Internet com a mínim un cop per setmana, però aquesta activitat encara no forma part de la quotidianitat d'aquests nois i noies. L'estudi dirigit per Sigalés i Mominó (2004) indica que els alumnes de primària tendeixen a practicar aquesta activitat en companyia d'altres persones, a diferència dels de secundària, que la practiquen sols. Pot ser que aquest fet repercuteixi en la freqüència.

Més d'un 20% de nois i noies no dedica una part del seu temps a estar amb els amics per a jugar o conversar i molts dels que hi dediquen temps no ho fan cada dia. Aquest resultat senyala una tendència cap a la disminució del temps dedicat al joc espontani amb altres nois i noies, que podria estar relacionada amb la desaparició del carrer com a espai segur i amb la manca d'espais de convivència alternatius adequats, públics i segurs. La interacció amb els iguals durant els dies lectius sembla estar cada vegada més vinculada a les activitats extraescolars. En conseqüència, els nois i les noies que practiquen aquestes activitats amb assiduïtat es relacionarien més amb nois i noies de la seva edat, durant més temps i en espais més controlats. Cal destacar que tot i que el temps de dedicació als amics adquireix rellevància durant el cap de setmana, hi ha aproximadament un 38% de la mostra que no ho fa. Pot ser que no hi hagi una única explicació per a aquest fenomen, però en tot cas és remarcable. En aquest grup podria haver-hi nois i noies que realment no tenen cap espai de relació amb els iguals fora de l'horari lectiu, perquè dediquen el temps a activitats solitàries i no dirigides o compartides, altres que passen la major part del temps amb activitats familiars que no inclouen amics ni amigues, o nois i noies que comparteixen el seu temps lliure amb familiars (germans/es, cosins/nes, etc.) d'edats semblants. La reflexió en aquest camp també és necessària, la competència personal dels infants es desenvolupa en bona mesura gràcies a les interaccions socials entre iguals. Com indiquen Trianes, Muñoz i Jiménez (2003), la relació amb els iguals constitueix, tant en la infantesa com en l'adolescència, un àmbit de joc, de diversió, d'estimulació, d'assaig de rols socials i d'aprenentatge insubstituïble i inigualable.

Les valoracions que fan els pares i mares de com usen el temps els fills i les filles són molt heterogènies, com també ho són els usos del temps dels escolars. Aquestes diferències no deixen de ser un reflex de les diferents maneres d'emprar el temps lliure que tenen les famílies i de les seves actituds i els seus

valors respecte a aquest tema. És d'esperar que els infants dediquin més temps a les activitats que els pares i les mares valoren positivament i a les activitats a què tenen accés. Per tant, els recursos materials i de lleure que posin a l'abast dels fills i filles i el valor que doni la família a cada tipus d'activitat determinaran la forma que té l'infant d'utilitzar el temps. Des d'aquesta perspectiva, les intervencions en els usos del temps dels nois i les noies haurien de començar per tenir en compte les formes d'utilització del temps dels seus pares i mares.

L'existència de límits de temps i de continguts en l'ús de la televisió, de la consola i d'Internet sembla que està bastant generalitzada. Malgrat això no es pot descartar un biaix en les respostes a causa de la desitjabilitat social que suscita aquest tipus de qüestions. Tot i així, els resultats indiquen que hi ha un percentatge considerable de famílies que no hi posen límits, els fills de les quals dediquen de forma estadísticament significativa més temps a l'activitat. Com s'ha dit anteriorment, activitats com mirar la televisió o jugar amb la consola no són intrínsecament perniciosos per al desenvolupament, però el que sí que es recomana és que l'ús d'aquests aparells estigui controlat pels adults.

Per acabar, cal dir que són habituals els conflictes relacionats amb els usos de tecnologies atractives per als nois i les noies de primària, com ara la televisió i els videojocs. Aquestes activitats s'han convertit en fortes competidores d'altres que són menys atractives, i pot ser que controlar-ne l'ús no resulti una tasca gens fàcil per als pares i mares. A mesura que augmenta el temps dedicat a aquestes activitats, el nivell de conflicte augmenta, però continuen havent-hi divergències notables entre les famílies. Novament ens trobem llars on el consum és alt i el nivell de conflicte baix. És menys destacat el percentatge de famílies en què nois i noies tenen un consum més baix i el nivell de conflicte és alt. Aquest resultat confirma la idea anterior sobre les diferències entre els pares i mares quant al pes que representa cada activitat dins de la família. També pot ser que no existeixin normes i, per tant, que el conflicte sigui pràcticament in-existent. La dificultat que suposa per als pares i mares la resolució de conflictes amb els fills i filles també pot incidir en el fet que aquests acabin desistint a l'hora de fer que les normes es compleixin o, fins i tot, desistint de posar normes.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

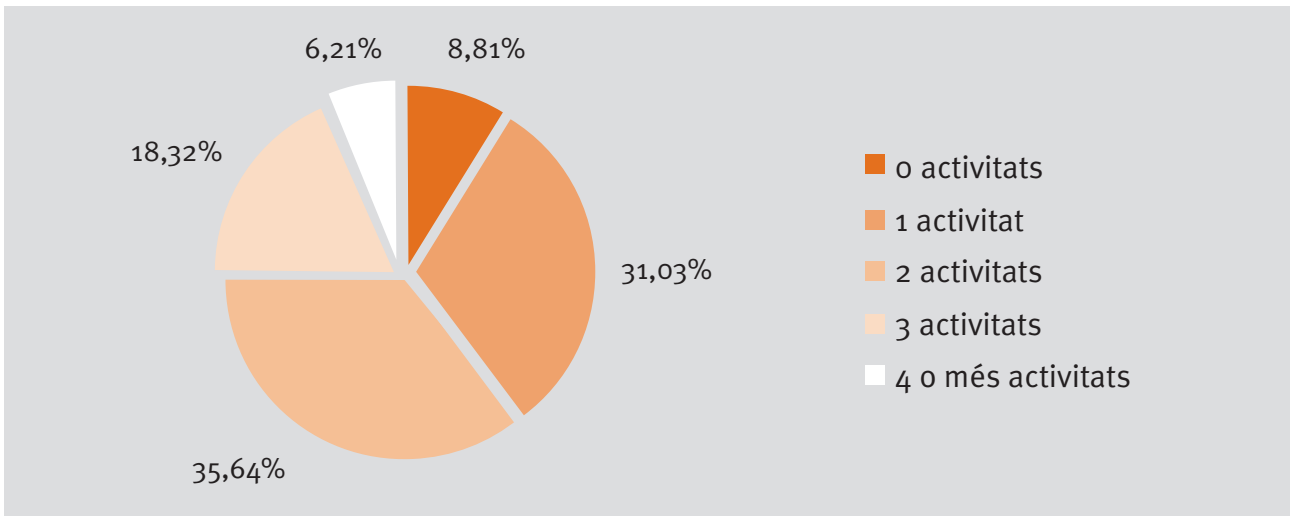
Nombre d'activitats extraescolars practicades

En primer lloc, es presenten els resultats corresponents al nombre d'activitats extraescolars practicades dins o fora de l'escola com a mínim un cop per setmana. Com ja s'ha indicat anteriorment, el 91,2% de la mostra practica almenys una activitat extraescolar per setmana. El nombre d'activitats mitjà per noi o noia és de dos, tot i que una quarta part de la mostra en fa tres o més (gràfic 9).

Pel que fa als dies lectius, el 90,3% de la mostra realitza almenys una activitat, més d'un terç en realitza dues (35,4%) i una quarta part en fa tres o més (24,8%). Quan ens referim al cap de setmana, més de la meitat de la mostra (59,1%) no realitza activitats extraescolars i el 37,5% en fa només una. Considerant tota la mostra, la mitjana setmanal d'activitats extraescolars és d'1,83; 1,84 durant els dies lectius i 0,53 durant el cap de setmana.

Gràfic 9.

Nombre d'activitats extraescolars practicades com a mínim un cop per setmana



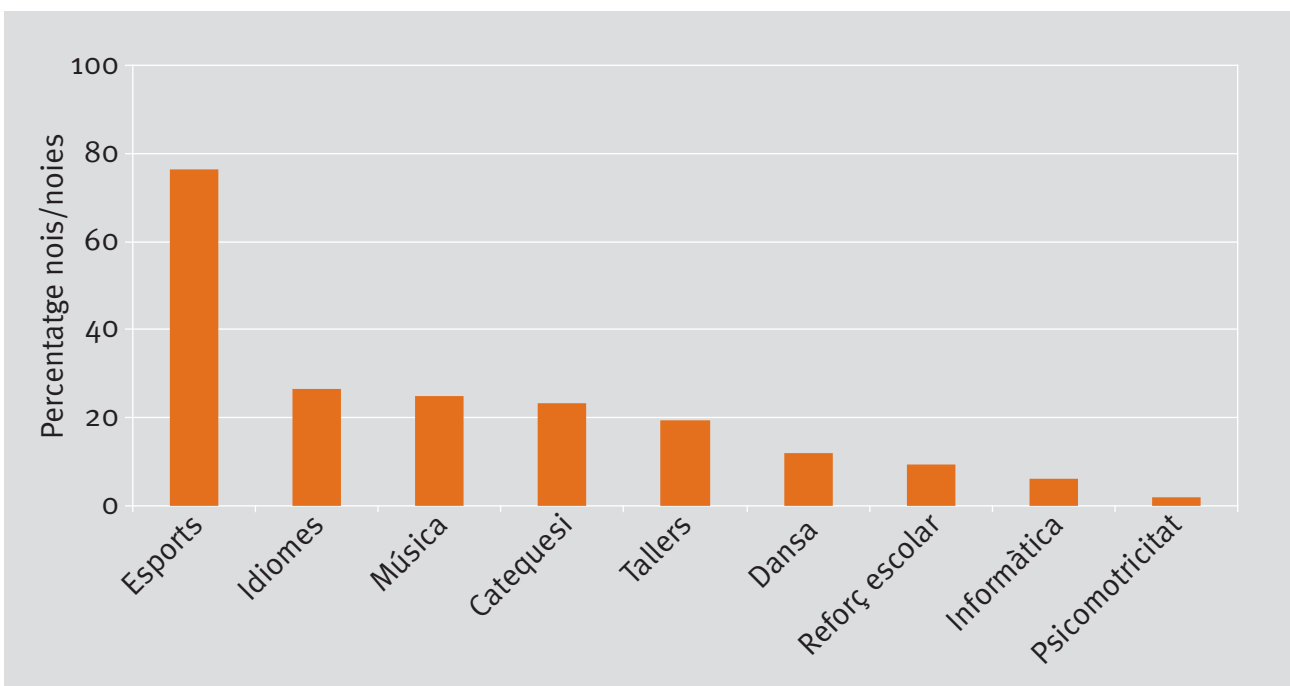
Font: Elaboració pròpia.

Tipus d'activitats extraescolars practicades

En segon lloc, es mostren els resultats referents al tipus d'activitat extraescolar practicada. En aquesta anàlisi únicament es tenen en compte els nois i les noies que fan almenys una activitat extraescolar.

Gràfic 10.

Participació en les activitats extraescolars durant tota la setmana



Font: Elaboració pròpia.

En el gràfic 10 es pot observar que l'activitat més practicada és l'esport (més d'un 76% de la mostra); d'altres com idiomes, música, catequesi i tallers les fa més d'un 20% de nois i noies; i les més minoritàries són dansa (12%), reforç escolar (9,5%), informàtica (6%) i psicomotricitat (1,80%).

Durant els dies lectius, les dades són molt semblants a les setmanals, els percentatges no varien gaire. El cap de setmana, l'activitat més practicada continua sent l'esport, de forma majoritària (94%), mentre que els percentatges de nois i noies que van a classes de dansa o a tallers disminueixen lleugerament.

Temps que ocupen les activitats extraescolars

A continuació es presenten les hores que ocupa cadascuna de les activitats extraescolars considerant únicament els nois i les noies que practiquen cada activitat durant el moment de la setmana analitzat.

La taula 11 mostra que l'esport és l'activitat a la qual es dedica més temps (més de tres hores setmanals) seguida del reforç escolar, música i idiomes (entre dues i tres hores setmanals); psicomotricitat, dansa i tallers ocupen entre una i dues hores setmanals. Durant els dies lectius es mantenen aquests resultats, però durant el cap de setmana, a causa de l'escassa participació que hi ha en activitats diferents de l'esport, les dades no són gaire representatives. En tot cas, l'esport sí, i ocupa més d'una hora i mitja.

Taula 11.

Hores (setmana, dies lectius i cap de setmana) que ocupen les diverses activitats extraescolars, calculades a partir dels nois/noies que realitzen cada activitat (hores decimals)

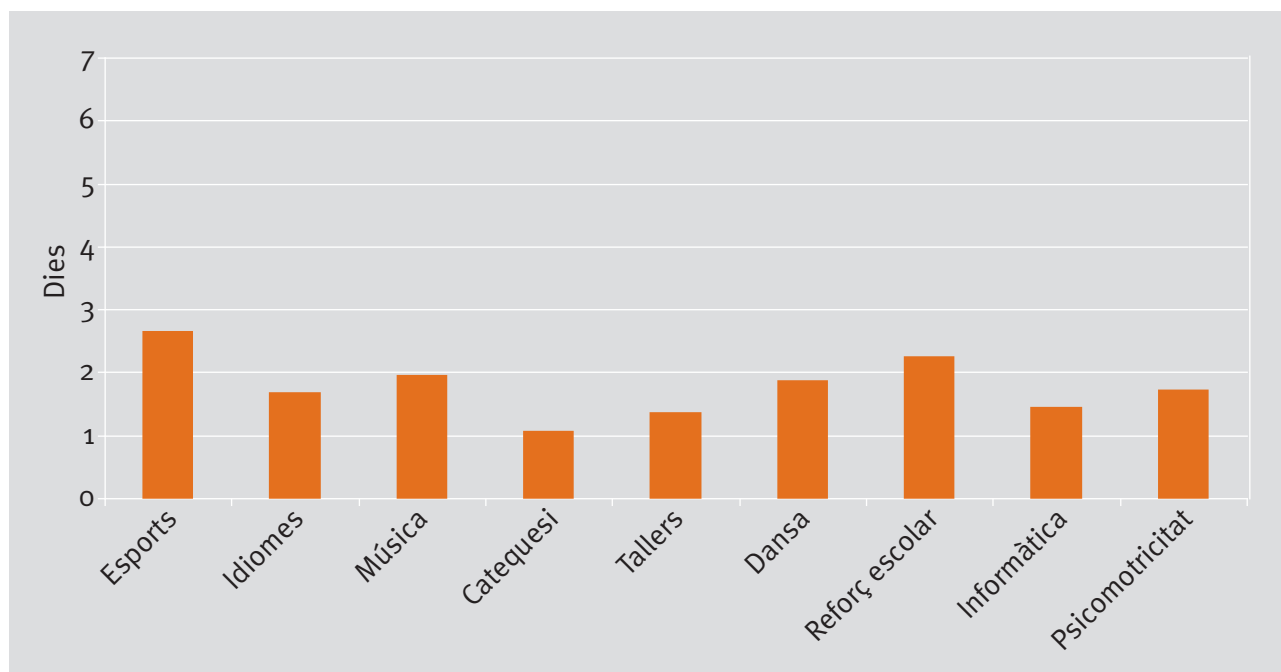
Variable	Total hores setmanals			Total hores dies lectius			Total hores cap de setmana		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Esports	3,81	(2,53)	652	3,07	(1,94)	631	1,67	(1,21)	327
Idiomes	2,12	(0,96)	227	2,14	(0,95)	222	1,50	(1,00)	4
Música	2,67	(1,60)	212	2,64	(1,60)	210	1,15	(0,53)	10
Catequesi	1,20	(0,55)	200	1,15	(0,48)	188	1,11	(0,74)	22
Tallers	1,95	(1,40)	164	1,91	(1,40)	158	1,90	(0,84)	10
Dansa	1,88	(0,91)	103	1,85	(0,70)	100	0,89	(0,73)	10
Reforç escolar	2,85	(2,25)	81	2,85	(2,25)	81	0,00	(0,00)	0
Informàtica	1,71	(1,24)	51	1,62	(1,09)	50	2,00	(0,00)	1
Psicomotricitat	1,97	(1,39)	15	1,97	(1,39)	15	0,00	(0,00)	0

Font: Elaboració pròpia.

Quant als dies de dedicació, considerant els nois i noies que practiquen l'activitat esmentada almenys un cop per setmana (de dilluns a diumenge), el gràfic 11 mostra que els esports i el reforç escolar ocupen més de dos dies; els idiomes, la música, la dansa i la psicomotricitat entre un dia i mig i dos dies, i la catequesi, els tallers i la informàtica són els que menys dies ocupen (entre un dia i un dia i mig).

Gràfic 11.

Dies dedicats a les diverses activitats extraescolars durant tota la setmana



Font: Elaboració pròpia.

Relació entre els temps que ocupen les activitats extraescolars

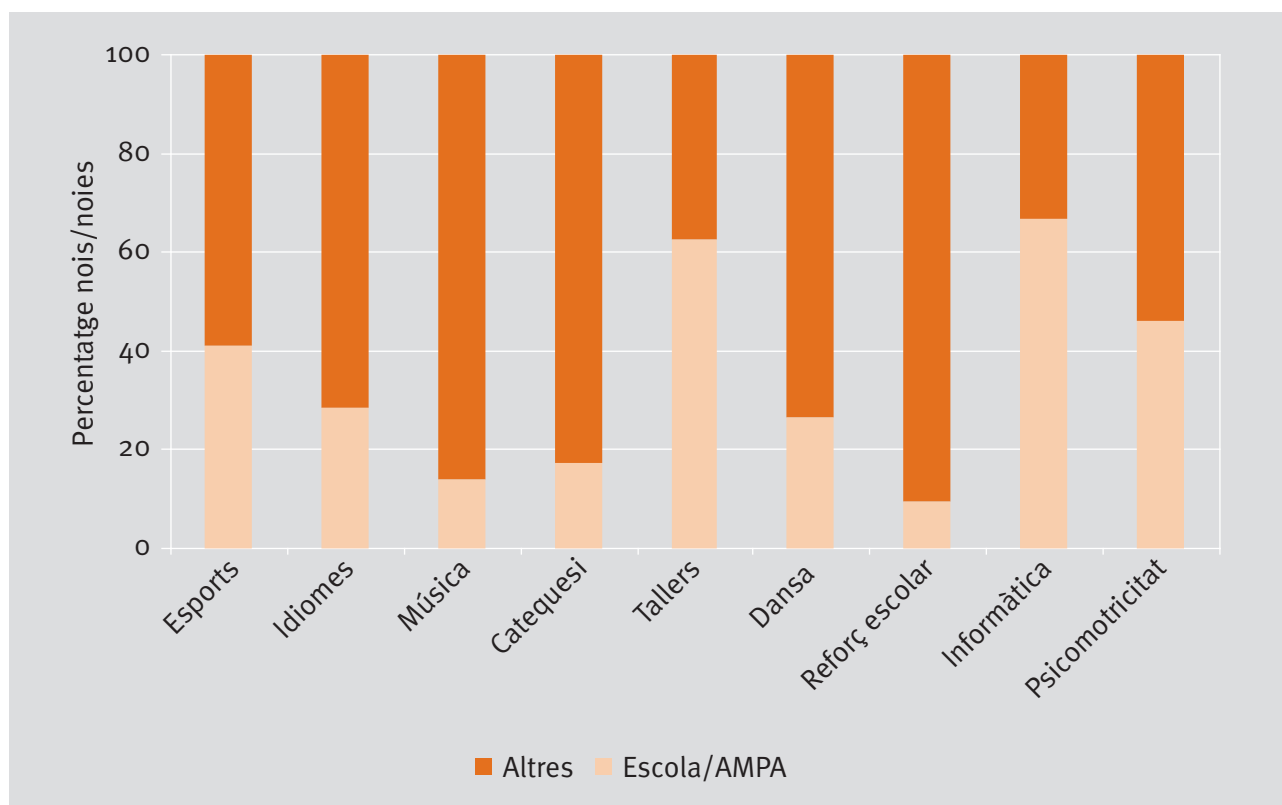
L'única relació estadísticament significativa ($p < 0,001$) és la trobada entre les hores totals que ocupen els esports i la dansa. Aquesta relació és negativa, de forma que la dedicació d'hores a una de les dues activitats es relaciona amb menys dedicació a l'altra activitat.

Organitzador principal de les activitats extraescolars

Un altre dels temes estudiats en relació amb la pràctica d'activitats extraescolars és l'organitzador de l'activitat: escola i/o AMPA o bé altres entitats. Com es mostra al gràfic 12, segons el que diuen els pares i mares dels nois i noies que practiquen l'activitat concreta, amb l'excepció dels tallers i la informàtica, és més freqüent que l'activitat extraescolar sigui organitzada per una entitat externa a l'escola que per la mateixa escola o per l'AMPA. Malgrat això, els esports i la psicomotricitat són activitats organitzades per l'escola i/o l'AMPA en més d'un 40% dels casos. En canvi, activitats com idiomes, música, catequesi, dansa i reforç escolar són principalment ofertes per entitats de fora de l'escola i/o de l'AMPA. En general, aquestes dades ens indiquen que l'oferta actual d'activitats extraescolars es realitza gràcies a la iniciativa d'entitats i organismes força diversos.

Gràfic 12.

Organitzador principal de l'activitat extraescolar



Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

El conjunt de dades presentades en aquest apartat constitueix una evidència clara de la forta presència que tenen les activitats extraescolars en el temps no lectiu entre els nois i noies de sis a dotze anys. Els nostres resultats ens indiquen percentatges de participació moderadament superiors als observats en estudis recents, tenint en compte que les respostes fan referència a activitats practicades com a mínim un cop per setmana. Segons l'estudi de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer (2001), el 69% de pares i mares de nois i noies de primària i secundària afirmava que els seus fills i filles feien almenys una activitat cada setmana; només un 10% participava en tres o més activitats i la mitjana d'activitats se situava en 1,09. Trilla i Ríos (2005) senyalen que el 77,5% de nois i noies de sisè de primària fan alguna activitat durant el curs; gairebé un de cada quatre participa en dues activitats extraescolars diferents i un 8,7% en tres. El *Debat Familiar. Què opinen les famílies sobre les activitats educatives fora de l'horari lectiu* (Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006) indica que un 82,2% d'alumnes de primària fa algun tipus d'activitat extraescolar i destaca que l'oferta decreix substancialment els divendres i els caps de setmana. El nostre estudi confirma no només percentatges de participació més alts sinó també un nombre més alt d'activitats practicades.

D'acord amb Trilla i García (2004) les activitats d'educació en el temps lliure i altres ofertes del sector educatiu no formal van prenent una importància creixent. Les dades d'aquest estudi, juntament amb les

d'altres, demostren la tendència d'aquests darrers anys cap a una generalització de les activitats extraescolars. Per aquest motiu, tenir com a referència els nivells de participació en aquest tipus d'activitats és un indicador clar dels nous usos del temps de les famílies i dels canvis socials, tant pel que fa als agents com als espais de socialització.

En aquest estudi no s'han analitzat les raons per les quals les famílies trien aquesta alternativa per omplir una part considerable del temps lliure dels seus fills i filles, la valoració sobre la importància que els donen o les seves expectatives. Està clar que poden ser molt diverses atesa l'heterogeneïtat de famílies existent en l'actualitat, però en tot cas les dades sí que serveixen per constatar les diverses funcions positives que estan exercint i que influeixen directament en la seva expansió: funció conciliadora d'horaris laborals i familiars, funció de complementació de la formació, funció socialitzadora, etc.

Com en els altres estudis, l'esport és clarament l'activitat més destacada pel que fa a l'índex de participació (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001; Amorós, Buxarrais i Casas, 2002; INECSE, 2006; Trilla i Ríos, 2005; Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006). En el nostre cas se superen els percentatges de participació observats en els estudis anteriors, probablement perquè molts dels nois i noies que fan activitats extraescolars practiquen principalment algun esport acompanyat en força casos d'alguna altra mena d'activitat. A més, s'observa que el nombre d'hores i el nombre de dies dedicats a l'esport també són significativament superiors en comparació de la resta d'activitats. No només és més habitual fer esport sinó que, a més, s'hi dedica més temps que a altres activitats. Aquest temps no es relaciona amb la resta d'activitats, amb l'excepció de la dansa; sembla que aquesta activitat es comportaria entre les noies com una alternativa a l'esport.

Per acabar, tot i que l'oferta d'activitats extraescolars a les escoles és força àmplia (FAPAC, 1999), s'observa una tendència més gran de les famílies a enviar els fills i les filles a fer aquestes activitats fora de l'escola o de l'AMPA. Atès que en aquest estudi no s'ha recollit tot el ventall d'activitats possibles, podria ser que algunes de les no contemplades estiguessin més vinculades a l'escola/AMPA. Una altra possibilitat és que les característiques específiques de cada activitat estiguin influïent en aquesta decisió. Actualment hi ha una oferta important d'activitats com idiomes, música o dansa en centres especialitzats i, de fet, en el nostre estudi aquestes activitats són molt més practicades fora de l'escola que a dins. Una tercera possibilitat és que a mesura que augmenta l'edat del noi o la noia, augmenti també el grau d'exigència respecte a l'activitat i que la necessitat de rebre formació o de practicar-la en centres especialitzats sigui més gran; la tendència general dels nostres resultats va en aquesta direcció, ja que per a la major part d'activitats el percentatge de nois i noies de sisè que fan l'activitat organitzada per l'escola/AMPA és clarament inferior al dels altres cursos. Finalment, també podria donar-se el cas que en determinades poblacions altres organismes i entitats tinguin una participació activa en l'oferta d'activitats extraescolars i, a més, a preus mitjanament assequibles per a les famílies, i fins i tot, en alguns casos, gratuïts o semigratuïts.

LES DIFERÈNCIES EN L'OCUPACIÓ DEL TEMPS FORA DE L'HORARI LECTIU

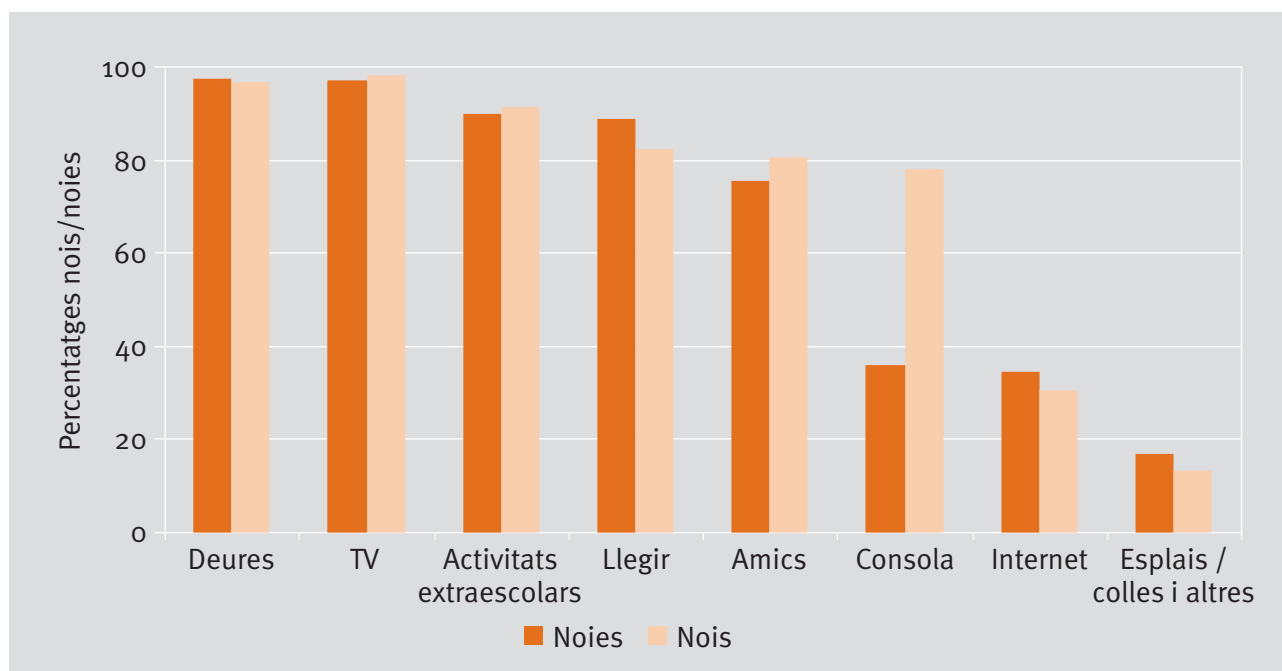
Segons el sexe

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Considerant tota la mostra i desglossats per sexe, els resultats indiquen que jugar amb la consola és clarament una activitat més freqüent entre els nois que entre les noies, ja que més del doble de nois que de noies hi juga (77,9% *versus* 36,1%). A més, com es pot observar al gràfic 13, els resultats també mostren que hi ha un nombre significativament més gran de noies que de nois que llegeixen (88,7% *versus* 82,8%).

Gràfic 13.

Participació en les activitats fora de l'horari lectiu segons el sexe



Font: Elaboració pròpia.

Quan s'analitza la participació en els diversos tipus d'activitats segons el moment de la setmana, les diferències es mantenen per als dies lectius. En canvi, durant el cap de setmana, augmenta d'una banda la magnitud d'aquestes diferències i, de l'altra, apareixen diferències significatives en la pràctica d'activitats extraescolars: en fa gairebé un 25% més de nois que de noies (57,6% *versus* 32,8%).

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

Les dades referents als temps de dedicació a les diverses activitats esmentades mostren que també hi ha diferències significatives en funció del sexe. En general, considerant només els nois i les noies que

practiquen l'activitat concreta (i en el cas pertinent, que tenen el recurs), els nois dediquen més temps a mirar la televisió, a la pràctica d'activitats extraescolars i a jugar amb la consola, mentre que les noies destinen més temps a fer els deures i a llegir (taula 12).

Taula 12.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats fora de l'horari lectiu segons el sexe (hores decimals)

Variable	Noia			Noi		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,74	(3,71)	449	4,90	(3,19)	462
Televisió	9,14	(6,38)	446	10,03	(6,39)	471
Activitats extraescolars	5,40	(3,31)	417	5,93	(3,32)	438
Llegir	3,28	(2,03)	407	2,92	(1,97)	393
Amics	5,32	(3,89)	346	5,56	(4,23)	385
Consola	2,51	(2,42)	127	4,12	(4,10)	340
Internet	2,45	(2,19)	160	2,46	(2,51)	146
Esplais/colles i altres	2,47	(1,31)	72	2,84	(1,59)	61

Font: Elaboració pròpia.

Quan s'estudien aquestes relacions en funció del període setmanal és important destacar que la diferència en el temps de dedicació a mirar la televisió únicament es produeix durant els dies lectius: els nois hi dediquen 6,68 hores i les noies 5,99 hores; el mateix passa amb la lectura, els nois hi dediquen 2,30 hores i les noies 2,54 hores. Els temps de dedicació a la consola i a fer els deures són significativament diferents entre nois i noies, tant durant els dies lectius com durant els caps de setmana. Estar amb els amics, connectar-se a Internet i anar als esplais i/o colles són activitats a les quals nois i noies dediquen temps similars. En analitzar el temps de dedicació en funció del nombre de dies, en general, els nois miren la televisió (5,84 *versus* 5,60), practiquen activitats extraescolars (2,97 *versus* 2,58) i juguen a la consola (3,11 *versus* 2,46) més dies que les noies.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Respecte a les activitats extraescolars, els resultats mostren diferències significatives en la mitjana d'activitats que fan els nois (1,76) en comparació de les que fan les noies (1,90). Les noies practiquen més nombre d'activitats, però principalment durant els dies lectius (1,92 *versus* 1,77), i els nois obtenen una mitjana significativament superior durant el cap de setmana (0,67 *versus* 0,39).

L'anàlisi de les diferències pel que fa al tipus d'activitat ens mostra que els nois fan més esport que les noies (88,4% *versus* 63,5%) i que les noies estudien més idiomes (30,2% *versus* 23,1%), més música (28,3% *versus* 21,5%), fan més tallers (28,8% *versus* 10,3%) i més dansa (20,9% *versus* 3,7%) que els nois. Durant els dies lectius es mantenen aquestes diferències i durant el cap de setmana únicament hi ha diferències en la pràctica de l'esport, amb un percentatge més alt de nois que en fa.

Quant al temps que dediquen a aquestes activitats extraescolars, els nois dediquen significativament més temps als esports i les noies a la música i a la dansa.

Respecte a la valoració que fan els pares i les mares sobre els temps de dedicació a aquestes activitats, s'obtenen diferències significatives en la valoració del temps dedicat als deures i a la consola. Un 42,6% dels pares i mares de les noies de l'estudi consideren que el temps que dediquen als deures és "força" o "molt" davant un 32,1% dels pares i mares dels nois. Quant a la consola, un 36,8% de pares i mares dels nois de la mostra consideren que els seus fills dediquen "força" o "molt" temps a jugar amb la consola davant un 15% de pares i mares de les noies.

El grau de conflicte relacionat amb la consola i/o els videojocs és significativament superior en els nois, un 93,5% dels pares i mares de noies afirmen que la freqüència de conflicte és "molt poca" o "poca" davant un 69,1% dels pares i mares dels nois.

CONCLUSIONS

Aquests resultats no resulten estranys, la menor participació de les noies en activitats extraescolars i la pràctica d'activitats diferents fora de l'horari lectiu en funció del sexe ja s'ha observat en estudis anteriors (INECSE, 2006; Trilla i Ríos, 2005; Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006). Tot i no ser gaire sorprenents, confirmen que en l'actualitat es continuen mantenint usos del temps diferenciats en funció del sexe. És destacable com des d'edats primerenques hi ha diferències notables en activitats relacionades amb la formació: les noies tendeixen a repartir el seu temps en activitats de caràcter instructiu (deures, lectura, música, idiomes, etc.) i els nois en activitats de caràcter més esportiu i lúdic (esports, televisió i consola).

Sembla que aquests hàbits adquirits en una etapa clau del desenvolupament es mantenen en el temps tal com mostra l'estudi dirigit per Amorós, Buxarrais i Casas (2002) que va detectar una major dedicació de temps a fer els deures en les noies d'entre dotze i setze anys que entre els nois de la mateixa edat.

No podem passar per alt que aquestes diferències en la tria dels usos del temps condicionen el tipus d'habilitats que adquireixen i posen en pràctica més endavant els nois i les noies. Les dades subratllen la necessitat d'intervenir des d'edats primerenques amb l'objectiu d'eliminar les diferències que poden condicionar els resultats acadèmics futurs, ja que tal i com s'ha demostrat, existeix una relació significativa entre fer els deures i assolir un millor rendiment acadèmic en l'etapa escolar de secundària (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001). A més, s'ha de destacar la rellevància del paper dels pares, ja que es tracta de diferències que s'estan produint durant el temps de què disposen els nois i les noies en sortir de l'escola.

És remarcable l'estabilitat de la sobrerepresentació dels nois en la pràctica d'esports. D'altra banda, les diferències considerables en l'activitat de jugar a la consola poden estar reflectint el seu perfil "masculinitzat". Aquesta activitat no només és notablement més comuna en els nois sinó que les noies que la practiquen, que són un grup minoritari, hi dediquen menys temps que no pas els nois. Pot ser que es tracti d'una activitat menys atractiva per al col·lectiu femení, però el nostre estudi no ens permet esbrinar

si es deu a les característiques pròpies de l'activitat o a l'existència de més jocs orientats al públic masculí, de forma que jugar-hi resulta menys atractiu per a les noies.

Per acabar, hi ha activitats en què no es troben diferències en funció del sexe. Estar amb els amics és una activitat practicada amb la mateixa freqüència per ambdós sexes, de la mateixa manera que connectar-se a Internet i anar als esplais i/o colles. És important destacar que encara que en la mostra d'estudi connectar-se a Internet des de casa no sigui majoritari, aquesta nova tecnologia està incidint per igual en els dos sexes. Tanmateix, aquest estudi no ens permet analitzar les diferències pel que fa a l'ús d'aquesta nova eina en el sentit de veure si hi ha diferències en els usos a què es destina (de comunicació, de percaça d'informació, de joc, etc.).

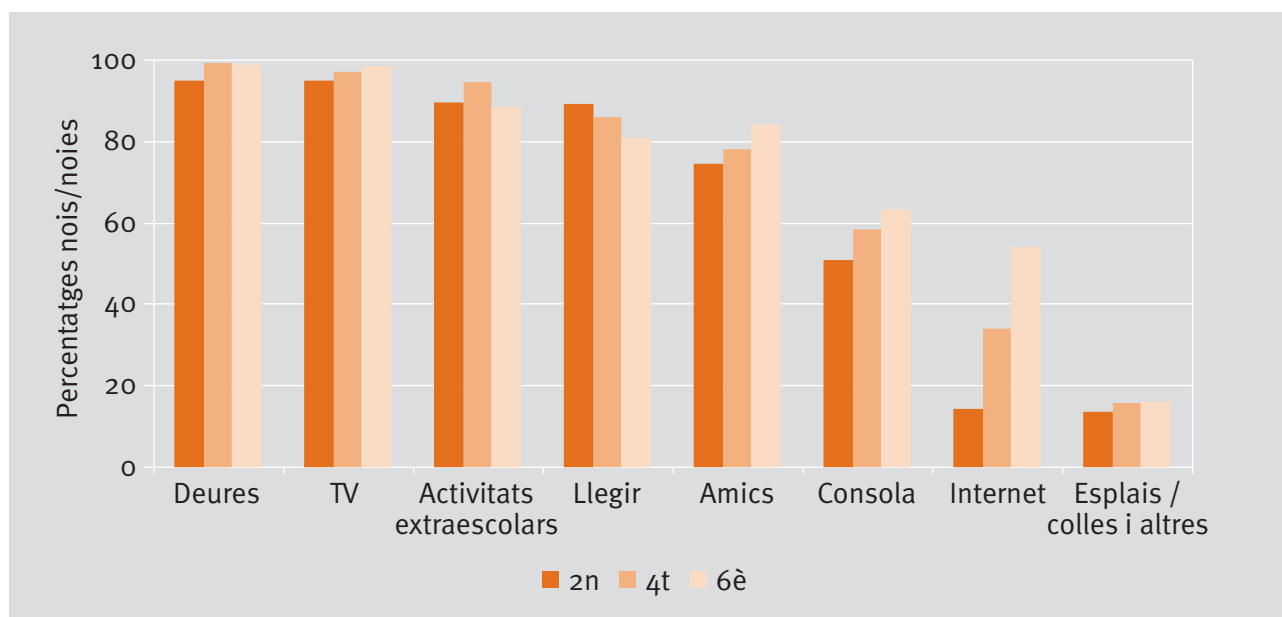
Segons el curs

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Quan s'analitzen les dades per curs, es constata que hi ha activitats que tenen una relació significativa amb aquesta variable. D'una banda, com es pot observar en el gràfic 14, el percentatge d'alumnes de quart curs que practica activitats extraescolars és significativament superior (94,5%) als de segon i sisè que ho fan (89,6% i 88,7% respectivament). De l'altra, a mesura que augmenta el curs creix el percentatge d'alumnes que està amb els amics (74,4%, 78,1% i 84,2%), juga amb la consola (45,4%, 51,3% i 54,8%) i es connecta a Internet (14,4%, 34% i 54,1%). Aquesta relació directa és més forta en el cas d'Internet. Pel que fa a la lectura, la relació s'inverteix, el nombre d'alumnes que llegeix és inferior a mesura que cursen cursos superiors (84,2%, 78,1% i 74,4%).

Gràfic 14.

Participació en les activitats fora de l'horari lectiu segons el curs



Font: Elaboració pròpia.

Durant els dies lectius, les diferències es mantenen pel que fa a llegir, jugar amb la consola i connectar-se a Internet, però no hi ha diferències significatives en la resta d'activitats. Durant el cap de setmana, hi ha un nombre més gran d'alumnes de cursos superiors que fan deures, es connecten a Internet i estan amb els amics i, finalment, la pràctica d'activitats extraescolars és menys habitual en els de segon curs que en la resta d'alumnes.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

El curs es relaciona significativament amb el temps que ocupen aquestes activitats fora de l'horari lectiu. Considerant únicament els alumnes que practiquen l'activitat concreta i tenen el recurs, s'observa una relació lineal entre el temps de dedicació a fer deures i el curs (taula 13), de manera que augmenta en cursos superiors. També s'observen diferències significatives en els temps setmanals de dedicació a les activitats extraescolars i a connectar-se a Internet des de casa. En aquests dos casos són els alumnes de sisè els que es diferencien significativament de la resta per la seva dedicació superior a aquestes dues activitats.

Taula 13.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats fora de l'horari lectiu segons el curs (hores decimals)

Variable	2n			4t			6è		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	3,59	(2,98)	297	5,72	(3,23)	344	6,69	(3,53)	270
Televisió	9,39	(6,35)	308	9,18	(6,28)	338	10,37	(6,53)	271
Activitats extraescolars	5,05	(3,09)	283	5,55	(3,05)	328	6,57	(3,74)	244
Llegir	2,98	(1,91)	278	3,20	(2,06)	300	3,12	(2,05)	222
Amics	5,55	(3,98)	233	5,62	(4,06)	268	5,15	(4,16)	230
Consola	3,42	(4,23)	142	3,63	(3,29)	176	4,00	(3,87)	149
Internet	1,83	(1,39)	44	2,03	(1,64)	116	2,98	(2,88)	146
Esplais/colles i altres	2,47	(1,35)	39	2,69	(1,51)	52	2,74	(1,48)	42

Font: Elaboració pròpia.

Durant els dies lectius, en els cursos superiors el temps de dedicació a fer deures i connectar-se a Internet és superior, i els alumnes de sisè (5,50 hores) dediquen més temps a les activitats extraescolars que els de segon (4,45 hores) i quart (4,79 hores). Durant el cap de setmana, continuen les diferències en el temps dedicat a fer deures i connectar-se a Internet, i el temps de dedicació a la lectura és superior en els de sisè (1,34 hores) en comparació de la resta d'alumnes (menys d'1,15 hores).

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

El curs també marca diferències significatives en el nombre d'activitats extraescolars practicades. En general, considerant tota la mostra, els alumnes de sisè realitzen un nombre més petit d'activitats durant la setmana (1,64) que els de segon (1,83) i els de quart (1,99).

Aquestes diferències queden explicades quan s'analitzen les diverses activitats extraescolars; les activitats de catequesi i tallers són practicades proporcionalment per més alumnes de segon i quart curs que de sisè. Prop d'un terç de la mostra d'alumnes de segon i quart curs va a catequesi mentre que a sisè hi va només un 7% d'alumnes. Pel que fa als tallers, el percentatge d'alumnes de sisè que hi va és del

Taula 14.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats extraescolars segons el curs (hores decimals)

Variable	2n			4t			6è		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Esports	3,18	(2,39)	216	3,61	(2,11)	247	4,78	(2,89)	189
Idiomes	1,83	(0,90)	66	2,01	(0,87)	84	2,50	(1,01)	77
Música	2,28	(0,95)	67	2,56	(1,45)	82	3,21	(2,14)	63
Catequesi	1,26	(0,77)	79	1,14	(0,30)	106	1,31	(0,51)	16
Tallers	1,79	(1,26)	61	1,78	(1,06)	74	2,76	(2,05)	29
Dansa	1,79	(0,68)	42	1,77	(0,65)	34	2,18	(1,35)	27
Reforç escolar	2,68	(1,53)	19	3,19	(2,86)	35	2,54	(1,73)	27
Informàtica	1,64	(1,39)	14	1,71	(1,43)	21	1,75	(0,84)	16
Psicomotricitat	1,83	(0,87)	9	1,00	(0,00)	3	3,33	(2,52)	3

Font: Elaboració pròpia.

Taula 15.

Escola/AMPA com a organitzadora principal de l'activitat extraescolar segons el curs

Variable	2n (% S \hat{f})	4t (% S \hat{f})	6è (% S \hat{f})
Esports	42,6	46,9	31,5
Idiomes	43,1	25,9	18,9
Música	18,5	19,8	1,7
Catequesi	2,6	29,8	6,3
Tallers	76,7	60,6	37,9
Dansa	39,0	23,5	11,0
Reforç escolar	5,9	9,1	12,5
Informàtica	78,6	65,0	57,1
Psicomotricitat	50,0	50,0	33,3

Font: Elaboració pròpia.

13,4% davant del 25% d'alumnes de segon i de quart. En la resta d'activitats no hi ha diferències significatives.

Els temps mitjans dedicats a les activitats extraescolars també són diferents segons el curs. Les activitats en què hi ha diferències estadísticament significatives són: esports, idiomes, música i tallers (taula 14). Els alumnes de sisè hi dediquen significativament més temps que els de segon i quart.

Respecte a l'organitzador principal, els resultats mostren una relació significativa amb el curs. Com es pot observar a la taula 15, en general, hi ha més alumnes de segon i quart curs que realitzen activitats organitzades per l'escola i/o AMPA que de sisè curs. S'obtenen diferències significatives en esports, idiomes, música, catequesi, tallers i dansa. En la resta d'activitats s'observa la mateixa tendència, però la baixa participació en aquestes activitats no permet dur a terme generalitzacions.

CONCLUSIONS

Aquests resultats mostren que hi ha diferències segons el curs entre els alumnes de primària pel que fa a la manera d'emprar el temps fora de l'horari lectiu. En primer lloc, Internet és una activitat poc habitual en alumnes de segon curs, fet que reflecteix que es tracta d'una eina que requereix uns certs coneixements inicials per a poder ser usada correctament, a més de certes capacitats cognitives, que molts nois i noies d'aquestes edats encara no tenen. Per contra, hi ha activitats que, tot i que ja són practicades per alumnes de segon, són més practicades a mesura que augmenta l'edat, com ara estar amb els amics i practicar esports durant el cap de setmana. Aquest fet indica que a mesura que augmenta l'edat no només canvien les preferències sobre el tipus d'activitats, sinó que també augmenta el grau d'autonomia que comencen a tenir els nois i les noies, essencialment durant el cap de setmana. El lleure familiar es veu modificat en funció de l'edat dels fills i filles.

Les diferències trobades en el temps destinat a les activitats indiquen més dedicació a mesura que augmenta l'edat, fonamentalment en els alumnes de sisè en comparació dels de segon i quart. Però no tots els temps varien, hi ha activitats com mirar la televisió, jugar amb la consola, estar amb els amics i anar als esplais i colles (o altres) que ocupen temps semblants. En canvi, fer els deures, practicar activitats extraescolars, connectar-se a Internet i llegir ocupen més temps a mesura que els nois i noies es fan més grans. D'una banda, és d'esperar que a mesura que augmenta l'edat, la càrrega lectiva i el grau d'especialització en determinades activitats com ara música, idiomes i esports siguin més grans, i requereixen, per tant, més dedicació. També s'espera que els nois i les noies més grans vagin adquirint més coneixements i autonomia quant a l'ús d'Internet, la qual cosa els permet emprar més funcions d'aquesta nova tecnologia. D'altra banda, que els temps de determinades activitats es mantinguin semblants i altres augmentin també pot ser el reflex de quantitats globals de temps fora de l'horari lectiu diferents en funció de l'edat. Els horaris referents a hàbits personals com ara els horaris dels àpats, d'anar a dormir, de mirar la televisió, de jugar, etc., es van modificant al llarg de les diferents etapes del desenvolupament.

Quan s'analitzen les activitats extraescolars detalladament, trobem que hi ha activitats poc freqüents en alumnes de sisè, com ara catequesi i tallers, fet que explica que la mitjana d'activitats practicades sigui

inferior en aquest grup. L'activitat que destaca més durant el cap de setmana és la pràctica d'algun esport, que va creixent a mesura que avancen els cursos. Aquests resultats no ens permeten afirmar que els nois i les noies de cursos inferiors no practiquin esports durant el cap de setmana, ja que aquest estudi mesura l'esport com a activitat reglada, però en tot cas sí que la forma de posar-lo en pràctica és diferent, com per exemple compartit amb els pares. En canvi, en edats superiors els nois i les noies comencen a pertànyer a equips esportius, a necessitar més temps de dedicació per participar en competicions escolars o d'altra mena i, per tant, hi ha més independència de la unitat familiar.

Els temps de dedicació a certes activitats extraescolars de caràcter instructiu com ara els idiomes i la música són més elevats en els cursos superiors. Les característiques particulars d'aquestes activitats podrien explicar aquestes diferències. Una activitat instructiva és una activitat en què s'adquireixen coneixements i habilitats la complexitat dels quals va augmentant a mesura que s'avança, i es genera en molts casos la necessitat de disposar de més temps per tal de progressar adequadament.

Un altre aspecte destacable és el lloc de realització de les activitats extraescolars. El fet que els alumnes de sisè participin més que la resta d'alumnes de primària en activitats extraescolars promogudes per entitats diferents de l'escola i/o l'AMPA, fa pensar en la manca d'activitats (a l'escola) preparades per satisfer alumnes amb interessos diferents o en la necessitat dels alumnes més grans de sortir del cercle tancat de l'escola, no només per poder dur a terme aquestes activitats amb un grau d'especialització i dedicació més alts, sinó també per accedir a noves oportunitats de relacionar-se amb els iguals.

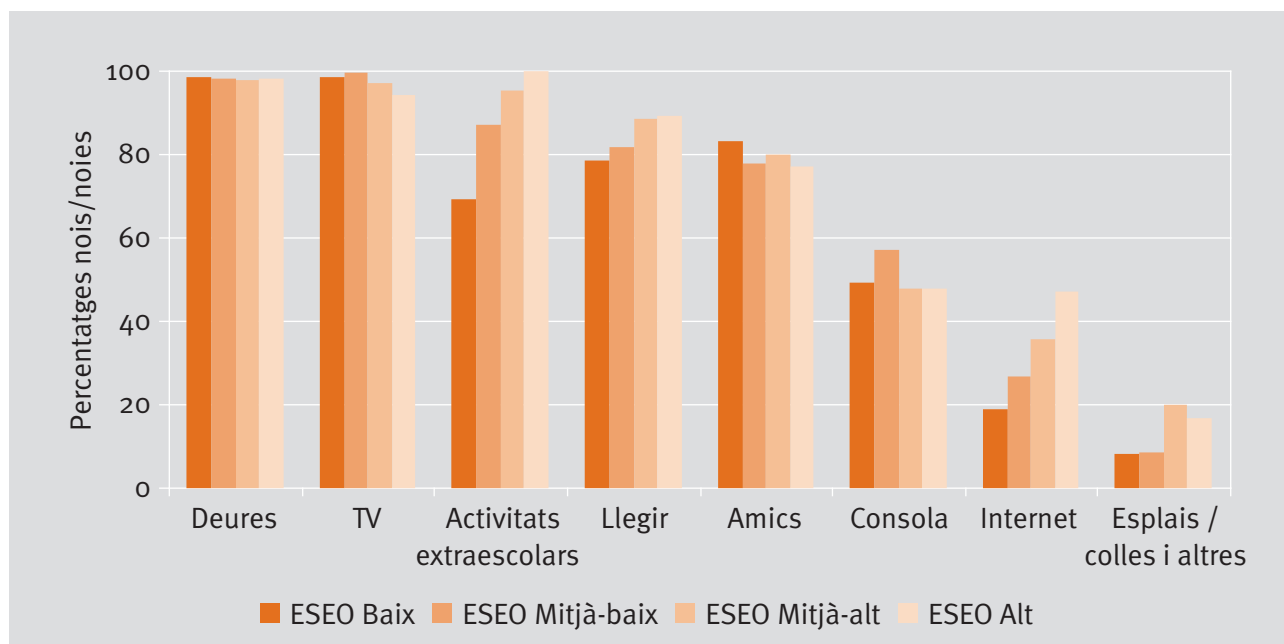
Segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Quan els resultats es desglossen per estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar s'observa que els percentatges de nois i noies que fan activitats extraescolars, que llegeixen, que es connecten a Internet des de casa i que van als esplais i/o colles són significativament superiors quan la família té un estatus més alt (gràfic 15). La relació és clarament lineal en les activitats extraescolars i Internet. Els percentatges de participació en les activitats extraescolars són: 69,2% en nois i noies de famílies d'estatus baix; 87,1% en els d'estatus mitjà-baix; 95,5% en els d'estatus mitjà-alt i 100% en els d'estatus alt. En el cas d'Internet s'obtenen percentatges de 18,8%, 26,8%, 35,6% i 47,1% respectivament. La lectura i els esplais/colles no segueixen aquest escalament i més aviat es diferencien els dos grups d'estatus inferior dels dos grups d'estatus superior. El percentatge de nois i noies de famílies d'estatus baix i mitjà-baix que llegeix se situa pels volts del 80%, davant d'aproximadament el 89% de nois i noies de famílies d'estatus mitjà-alt i alt. El mateix passa amb els esplais, més del doble de nois i noies de famílies d'estatus mitjà-alt i alt (més del 16%) que de nois i noies de famílies d'estatus baix i mitjà-baix (pels volts del 8%) realitza aquesta activitat.

Gràfic 15.

Participació en les activitats fora de l'horari lectiu segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)



Font: Elaboració pròpia.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

Respecte al temps de dedicació a les diverses activitats, la relació entre l'ESEO i l'ús del temps és força evident; existeix una relació significativa amb la majoria d'activitats. La taula 16 presenta la mitjana d'hores que s'hi dediquen segons l'ESEO per a aquells nois i noies que realitzen l'activitat concreta i, si escau, que també tenen el recurs a casa.

El temps de dedicació a mirar la televisió a casa mostra una relació lineal clara amb l'ESEO, de forma que a mesura que l'ESEO és més baix els nois i les noies inverteixen més temps en l'activitat. També cal destacar el tipus de relació amb connectar-se a Internet des de casa; crida l'atenció que d'una banda és menys habitual tenir aquest recurs en famílies d'estatus més baix i de l'altra que els fills i les filles d'aquestes famílies siguin els que més temps hi dediquen quan disposen del recurs. A més, es troben diferències per a les activitats extraescolars, estar amb els amics i anar als esplais i colles (o altres). Els nois i les noies de famílies d'ESEO més alt tendeixen a destinar més temps a les activitats extraescolars que els de famílies d'ESEO més baix; les diferències es produeixen sobretot entre els dos grups extrems (alt i baix). En el cas d'estar amb els amics i anar als esplais i colles (o altres), la relació s'inverteix i són els nois i noies de famílies d'estatus més baix els que inverteixen més temps en aquestes activitats en comparació de la resta de grups.

Els resultats relacionats amb els esplais i colles (o altres) s'han de considerar com a tendències, perquè es tracta d'una activitat poc freqüent i el nombre de nois i noies de famílies d'estatus baix que la practi-

quen és escàs. Per acabar, encara que les relacions amb les activitats de llegir i jugar amb la consola no són significatives, estan prop de ser-ho. Els resultats mostren una tendència a diferenciar-se força els dos grups extrems, de forma que els nois i les noies d'estatus alt tendeixen a dedicar més temps a la lectura i menys temps a jugar amb la consola que els d'estatus baix. Podríem afirmar que l'única activitat que no es relaciona amb l'estatus familiar —tant per la participació com pel temps de dedicació— són els deures.

Taula 16.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats extraescolars segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (hores decimals) (ESEO)

Variable	ESEO											
	Baix			Mitjà-baix			Mitjà-alt			Alt		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,64	(3,73)	63	5,37	(3,55)	232	5,31	(3,58)	323	4,81	(2,82)	173
Televisió	13,48	(8,26)	63	11,08	(6,49)	240	8,96	(5,75)	321	7,24	(4,76)	167
Activitats extraescolars	5,13	(3,84)	45	5,32	(3,12)	209	5,77	(3,53)	315	6,22	(3,05)	175
Llegir	2,45	(1,35)	50	2,94	(2,00)	197	3,18	(2,00)	289	3,19	(2,14)	158
Amics	6,78	(5,13)	54	5,88	(4,44)	187	5,29	(3,68)	261	4,45	(3,42)	135
Consola	4,73	(4,50)	32	4,20	(4,03)	134	3,39	(4,30)	156	3,07	(2,35)	84
Internet	4,38	(4,13)	12	3,11	(3,22)	63	2,29	(1,82)	114	1,83	(1,36)	81
Esplais / colles i altres	5,75	(3,10)	4	3,20	(1,84)	20	2,39	(1,10)	63	2,55	(1,23)	28

Font: Elaboració pròpia.

Com que es produeix un clar escalament en el temps de mirar la televisió en funció de l'estatus, s'ha estudiat l'existència de diferències respecte als percentatges de realització de l'activitat en les diverses franges horàries. Les dades mostren diferències significatives en dues franges: 1) a l'hora de dinar i 2) a la nit. El percentatge de nois i noies de famílies d'estatus baix que miren la televisió en aquests dos moments del dia és superior al de nois i noies de famílies d'estatus mitjà-alt i alt que ho fan; els d'estatus mitjà-baix no es diferencien de la resta. Com que hi ha una proporció més gran de nois i noies que dinen a l'escola a mesura que augmenta l'ESEO (27%, 39,4%, 61,7% i 76,8% respectivament), es van estudiar les diferències en el temps dedicat a mirar la televisió controlant l'efecte de dinar o no a l'escola. En aquest cas també es continua mantenint l'efecte de l'ESEO observat per a tota la mostra i s'hi afegeix el de dinar a l'escola, com era d'esperar.

VALORACIONS DELS PARES I MARES SOBRE ELS TEMPS

Una altra dada destacable és la inexistència de diferències en les valoracions de pares i mares de diferents estatus respecte als temps dedicats a les diverses activitats. Malgrat les divergències en els temps dedicats a mirar la televisió en funció de l'ESEO, no hi ha diferències en la percepció dels progenitors en funció d'aquesta variable. Únicament tenen valoracions diferents en les activitats extraescolars; així,

mentre que un 58,6% de pares i mares d'estatus alt considera que els seus fills i filles hi dediquen “força” o “molt temps”, només un 18,6% dels d'estatus baix opina el mateix.

NORMES I CONFLICTES RELACIONATS AMB ELS RECURSOS ELECTRÒNICS

Respecte a les normes, únicament hi ha diferències en l'existència de límits de temps per a la consola, de forma que hi ha menys percentatge de pares i mares d'estatus baix i alt (80% i 88,8% respectivament) que manifesta que en posa en comparació dels de pares i mares d'estatus mitjà-baix i mitjà-alt (93,8% i 98,6% respectivament).

En referència als conflictes, hi ha diferències significatives relacionades amb la televisió, però no amb la consola. Malgrat els temps força superiors en els nois i noies de famílies d'estatus baix, hi ha un 49,2% de pares i mares d'aquest grup que considera que aquests conflictes es donen amb “molt poca” o “poca” freqüència i un 19,1% de pares i mares que manifesten que es donen amb “força” o “molta” freqüència. En la resta de grups, hi ha entre un 25% i un 30% de pares que perceben “força” o “molta” freqüència de conflicte.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

L'estudi de la relació entre l'ESEO i les activitats extraescolars mostra diferències no només en el percentatge de participació i el temps general que s'hi dedica sinó també en el nombre i el tipus d'activitats. Com es mostra a la taula 17, la relació entre l'ESEO i el nombre d'activitats practicades és lineal, de manera que a mesura que augmenta l'ESEO la mitjana d'activitats és més gran.

Taula 17.

Nombre d'activitats extraescolars practicades segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)

Variable	Categories	Nombre d'activitats extraescolars		
		Mitjana	DT	n
ESEO	Baix	1,12	(1,01)	65
	Mitjà-baix	1,63	(1,12)	240
	Mitjà-alt	1,95	(0,98)	330
	Alt	2,23	(0,87)	175

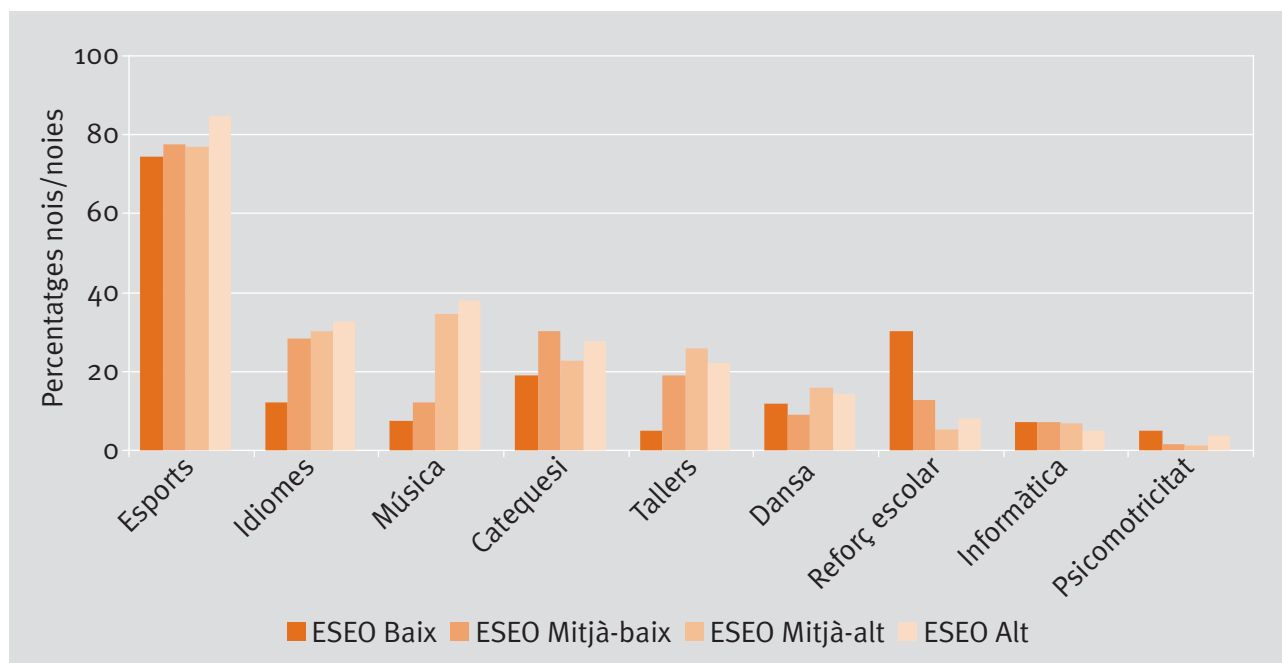
Font: Elaboració pròpia.

Respecte al tipus d'activitats extraescolars escollides, s'observa que la pràctica d'idiomes, música, tallers i dansa està relacionada positivament amb l'ESEO, amb percentatges més alts de participació en famílies d'estatus superior, mentre que la relació amb el reforç escolar és de signe contrari, sent els nois

i noies de famílies d'estatus baix els que més fan aquesta activitat (gràfic 16). No s'obtenen diferències en els temps de dedicació a cada activitat.

Gràfic 16.

Participació en les activitats extraescolars segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)



Font: Elaboració pròpia.

Finalment, també s'observen diferències en funció de l'organitzador principal de les activitats de catequesi i esports. Hi ha més percentatge de nois i noies de famílies d'ESEO alt que van a catequesi organitzada per l'escola i/o AMPA i més nois i noies de famílies d'estatus baix i mitjà-baix que va a classes d'idiomes organitzades per l'escola i/o AMPA.

CONCLUSIONS

Conjuntament, les dades mostren que l'ús que es fa del temps fora de l'horari lectiu no queda desvinculat de les desigualtats socials existents, tal com s'apunta a Torrubia i Batlle (2002): el temps lliure és el temps de la desigualtat. Aquest estudi mostra realitats diferents respecte als recursos educatius, culturals, esportius i lúdics que els pares i mares posen a disposició dels seus fills i filles un cop surten de l'escola. Estudis anteriors van mostrar una relació significativa entre el nivell d'estudis dels pares i mares, fonamentalment de la mare, i la participació en les activitats extraescolars (Trilla i Ríos, 2005; Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006; INECSE, 2006). Probablement, no hi ha una raó única que expliqui les diferències trobades; pensem que, pel cap baix, n'hi deu haver dues que són complementà-

ries. D'una banda, aquests resultats poden reflectir maneres d'educar diferents en funció, no únicament del nivell educatiu, sinó també de l'ocupacional i l'econòmic; els pares i mares tenen prioritats, valors, estils i pràctiques educatives diferents, que es fan palesos en l'ús que fan els seus fills i filles del temps. D'una altra, podrien ser un reflex de les diferències quant a l'accessibilitat de determinats recursos que comporten no només un esforç econòmic de les famílies sinó també la possessió de determinada informació sobre l'oferta disponible i sobre la seva utilitat educativa.

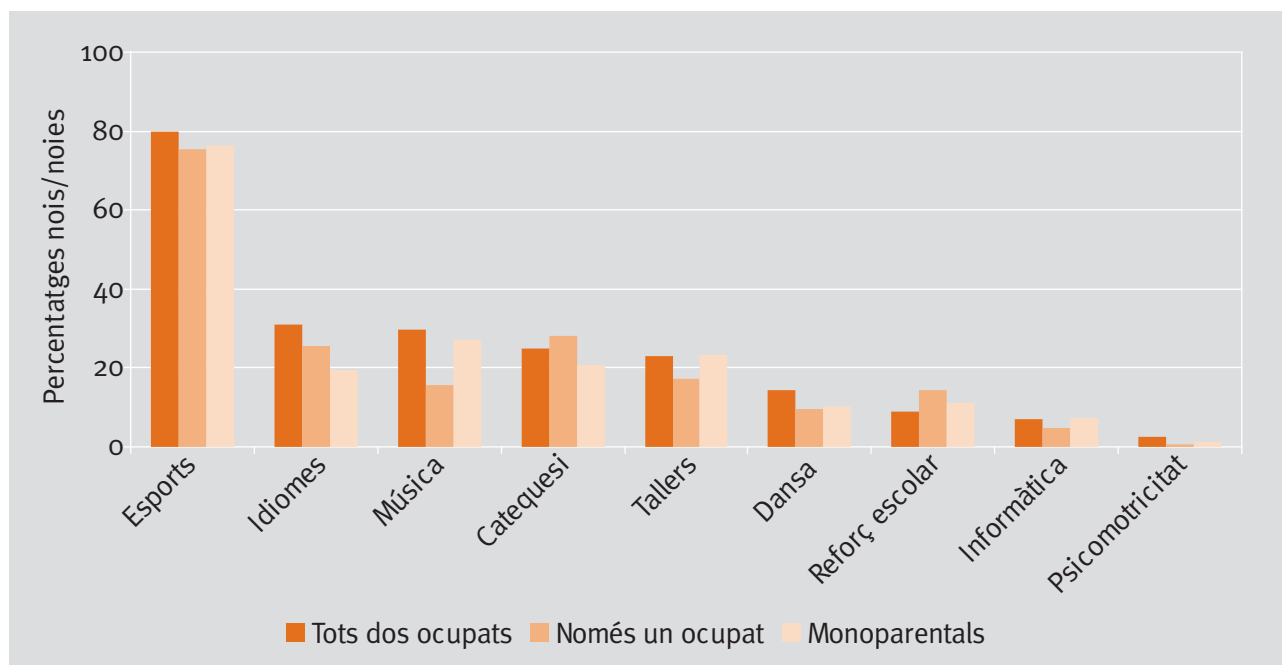
Segons el nivell d'ocupació familiar

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Quan es consideren els tipus d'activitats practicades fora de l'horari lectiu segons el nivell d'ocupació familiar hi ha diferències significatives en la pràctica d'activitats extraescolars, llegir, connectar-se a Internet i anar als esplais/colles (gràfic 17). Aquestes activitats són més habituals en nois i noies els dos progenitors dels quals estan ocupats. Anar als esplais i colles (o altres) és menys freqüent en els nois i noies de famílies on només un dels progenitors està ocupat que en la resta de nois i noies de l'estudi.

Gràfic 17.

Participació en les activitats extraescolars fora de l'horari lectiu segons el nivell d'ocupació familiar



Font: Elaboració pròpia.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

Quan analitzem les diferències en temps de dedicació, podem observar (taula 18) que els nois i noies de famílies en què ambdós pares estan ocupats, comparats amb la resta, dediquen menys temps a estar amb els amics, mirar la televisió i jugar a la consola i més temps a les activitats extraescolars. Una vegada controlat l'efecte de l'ESEO familiar, únicament es mantenen les diferències en el temps de dedicació a les activitats extraescolars; així, els fills i filles de famílies en què els dos pares estan ocupats hi destinen més temps que els de famílies en què només un ho està o bé els de famílies monoparentals.

Taula 18.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats segons el nivell d'ocupació familiar (hores decimals)

Variable	Nivell d'ocupació familiar								
	Tots dos ocupats			Només un d'ocupat			Monoparentals		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,22	3,97	624	5,45	3,52	182	5,75	3,40	98
Televisió	8,95	5,87	620	11,36	7,56	191	10,15	6,52	98
Activitats extraescolars	6,03	3,45	604	4,81	2,94	160	4,74	2,36	87
Llegir	3,09	1,92	556	3,16	2,09	160	3,13	2,46	79
Amics	5,14	3,64	489	6,04	4,99	147	6,40	4,55	78
Consola	3,18	2,81	363	4,44	5,00	115	4,96	5,16	49
Internet	2,35	2,13	229	2,94	3,27	25	2,38	1,87	25
Esplais / colles i altres	2,69	1,52	105	2,18	0,96	11	2,62	1,23	17

Font: Elaboració pròpia.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Els nois i les noies de famílies en què ambdós pares treballen són els que presenten un nombre d'activitats extraescolars significativament més alt que la resta. Els de les famílies en què només un dels progenitors està ocupat no es diferencien en el nombre d'activitats extraescolars practicades dels de les famílies monoparentals (taula 19).

Taula 19.

Nombre d'activitats extraescolars practicades segons el nivell d'ocupació familiar

Variable	Categories	Nombre d'activitats		
		Mitjana	DT	n
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	1,97	(1,03)	639
	Només un ocupat	1,51	(1,07)	191
	Monoparentals	1,63	(1,08)	100

Font: Elaboració pròpia.

Quant al tipus d'activitats extraescolars, no s'observen diferències significatives en funció del nivell d'ocupació familiar en el temps de dedicació a les diverses activitats extraescolars. Únicament hi ha diferències en música. Només el 15,8% dels nois i noies de famílies en què només un dels pares està ocupat practiquen aquesta activitat, davant del 27,2% dels nois i noies de famílies monoparentals i el 29,8% dels nois i noies de famílies en què tots dos progenitors estan ocupats.

CONCLUSIONS

Els resultats mostren una relació significativa entre el nivell d'ocupació familiar i l'ús del temps, fonamentalment relacionada amb les activitats extraescolars. Quan els dos progenitors treballen hi ha una presència més gran d'activitats reglades (pràctica, temps i nombre).

Quan pare i mare treballen cal suposar que, d'una banda, tenen més recursos econòmics per a fer front a les despeses generades per aquestes activitats i, de l'altra, més dificultats de conciliació d'horaris laborals i familiars que les famílies en què un dels membres no treballa fora de casa.

La incorporació de la dona al mercat laboral té implicacions en l'organització del temps no formal dels fills i filles.

Segons la procedència dels pares i mares

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Quan considerem el tipus d'activitats que practiquen els nois i noies segons la procedència dels seus pares i mares, es troben diferències en la realització d'activitats extraescolars i en connectar-se a Internet. A mesura que disminueix l'arrelament dels pares al país, disminueix el percentatge de nois i noies que practiquen activitats extraescolars. Quant a connectar-se a Internet, és més habitual en nois i noies de famílies en què els dos pares són catalans o bé en aquelles en què almenys un és de l'Estat espanyol. Tanmateix, quan es controla l'efecte de l'ESEO familiar, aquestes diferències desapareixen i queden explicades únicament per aquella variable.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

Els temps que dediquen els nois i noies a aquestes activitats són significativament diferents segons la procedència dels pares. Com es mostra a la taula 20, els fills i filles de pares de fora de l'Estat espanyol dediquen clarament més temps a fer els deures, mirar la televisió, jugar amb els amics, jugar amb la consola i connectar-se a Internet i menys a les activitats extraescolars que la resta de nois i noies. No hi ha diferències en els temps dedicats a la lectura. En el cas dels esports i colles (o altres), sembla que els nois i noies de pares de procedència de fora de l'Estat espanyol són els que més temps dediquen als esports,

però s'ha de recordar que el percentatge de nois/noies que practica aquesta activitat és molt petit, la qual cosa fa que no hi hagi un nombre de nois/noies prou gran per poder fer afirmacions amb una certa garantia. Aquesta dada queda esbiaixada per un petit grup d'alumnes d'aquestes famílies que sí que van als esplais i colles (o altres) preferentment durant els dies lectius i hi dediquen una part important del seu temps fora de l'horari lectiu.

Després de controlar l'efecte de la variable ESEO, únicament es mantenen les diferències en els temps de dedicació a les activitats extraescolars i a la televisió. Les comparacions de mitjanes mostren que els nois i noies amb pares de fora de l'Estat espanyol es diferencien de la resta de nois i noies en el temps dedicat a les activitats extraescolars. En el cas de la televisió, aquest mateix grup de nois i noies també la mira més que la resta. Finalment els nois i noies de famílies en què cap dels progenitors no és català i almenys un és de l'Estat espanyol, presenten temps de consum de televisió superiors que els de famílies en què tant el pare com la mare són catalans. Les diferències en el consum de televisió es mantenen independentment que el noi o la noia dini o no a l'escola.

Taula 20.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats extraescolars segons la procedència dels pares (hores decimals)

Variable	Procedència dels pares											
	Ambdós catalans			Només un de català			Cap de català, i almenys un d'Espanya			Ambdós de fora d'Espanya		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,03	3,22	545	5,64	3,57	194	5,81	3,99	79	5,96	4,16	90
Televisió	8,55	5,44	541	10,03	6,59	200	10,28	6,31	80	14,18	8,67	93
Activitats extraescolars	5,75	3,17	530	5,92	3,69	188	5,62	2,88	69	4,02	2,43	65
Llegir	3,08	1,93	483	2,94	1,92	169	3,10	1,92	67	3,56	2,62	78
Amics	5,21	4,03	430	5,27	3,77	163	6,14	4,07	64	6,67	4,75	71
Consola	3,53	3,65	266	3,29	3,23	109	3,77	3,70	44	5,49	5,27	46
Internet	2,21	1,73	203	2,31	2,98	54	2,71	2,36	28	5,00	4,10	19
Esplais / colles i altres	2,48	1,07	91	2,83	1,88	26	2,25	1,69	8	4	2,50	7

Font: Elaboració pròpia.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

A més de ser menys freqüent la pràctica d'activitats extraescolars en famílies en què els dos pares són de fora de l'Estat espanyol, el nombre mitjà d'activitats practicades també és inferior en aquest grup. D'altra banda, entre els fills de famílies en què els dos progenitors són catalans és on es produeix una pràctica més gran d'activitats extraescolars (taula 21). La relació significativa entre el nombre d'activitats extraescolars practicades i la procedència familiar dels pares es manté fins i tot després de controlar la influència de l'ESEO familiar.

Taula 21.

Nombre d'activitats extraescolars practicades segons la procedència dels pares

Variable	Categories	Nombre d'activitats extraescolars		
		Mitjana	DT	n
Procedència familiar	Ambdós catalans	1,98	1,02	558
	Només un de català	1,79	0,98	203
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	1,70	1,16	80
	Ambdós de fora d'Espanya	1,10	1,04	94

Font: Elaboració pròpia.

En comparació dels altres tres grups, hi ha percentatges més baixos de nois i noies de famílies de fora de l'Estat espanyol que practiquen esport i fan música. El 64,5% de nois i noies de famílies novvingudes practica esport, mentre que percentatge de nois i noies amb pares autòctons que ho fan se situa entre un 75% i un 80%. Respecte a la música, només un 5% de nois i noies de pares immigrants practica aquesta activitat, mentre que la practiquen entre un 23% i un 30% de nois i noies de pares autòctons. En comparació de la resta, els percentatges de l'activitat de tallers també són significativament inferiors, tant en nois i noies amb pares de fora de l'Estat espanyol com en els de famílies de pares no catalans i en què almenys un és de l'Estat espanyol.

CONCLUSIONS

Aquestes dades ens il·lustren sobre la influència de la procedència dels pares en l'ocupació del temps lliure dels nois i noies de primària. Si d'una banda la pràctica d'activitats extraescolars va en augment en la nostra societat, de l'altra, la seva presència no està tan generalitzada en determinats col·lectius. Sembla que mentre un grup de nois i noies dedica part del seu temps lliure a l'educació no formal amb activitats reglades, un altre grup el destina a mirar la televisió. Els motius poden ser diversos (econòmics, culturals, etc.), però en tot cas aquests resultats no es poden passar per alt. La millora de l'accessibilitat i la promoció de la pràctica d'aquest tipus d'activitats podria ajudar significativament a la integració dels nois i noies de famílies estrangeres des d'edats primerenques.

Segons la titularitat del centre educatiu

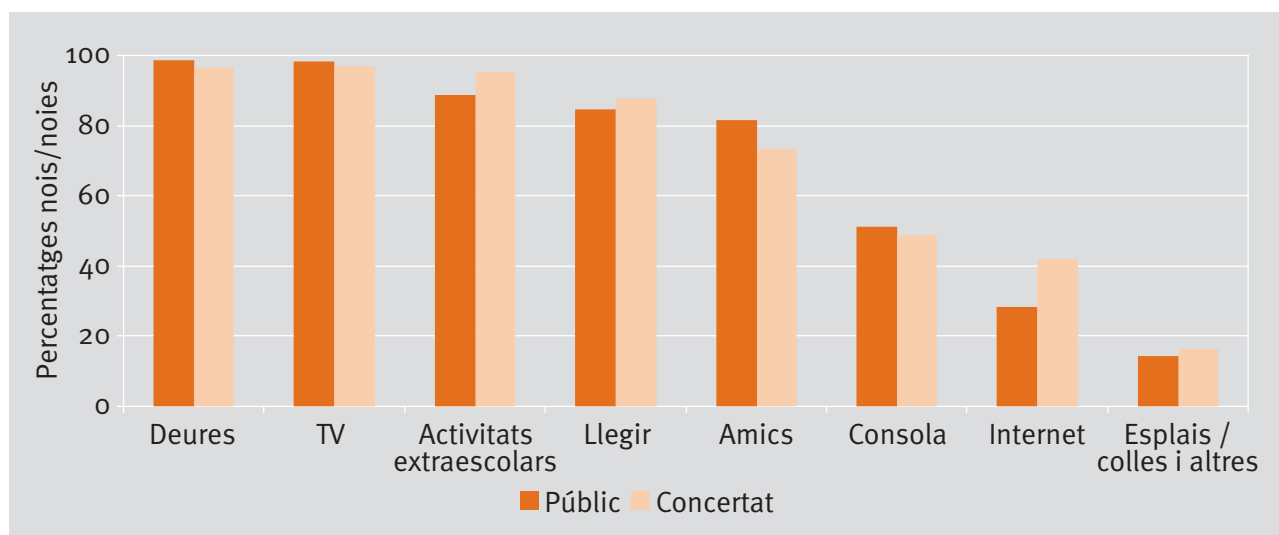
PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

Quan s'estudia la participació en les diverses activitats, els resultats indiquen que hi ha un percentatge significativament superior d'alumnes de centres públics que estan amb els amics (81,7% *versus* 73,4%) i també un percentatge més gran d'alumnes de centres concertats que realitzen activitats extraescolars

(95,3% versus 88,8%) i es connecten a Internet des de casa (42% versus 28,42%). En la resta d'activitats no hi ha diferències estadísticament significatives (gràfic 18).

Gràfic 18.

Participació en les activitats fora de l'horari lectiu segons la titularitat del centre educatiu



Font: Elaboració pròpia.

En aquestes tres activitats s'ha estudiat alhora l'efecte de la titularitat i de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (taula 22). Els resultats indiquen que, en el cas de les activitats extraescolars i Internet, les dues variables tenen efectes significatius de forma independent, essent més gran l'efecte de l'ESEO però matisat per l'efecte de la titularitat del centre educatiu, de manera que hi ha percentatges superiors de realització d'aquestes activitats a mesura que augmenta l'ESEO però les freqüències són majors en els centres concertats. Quant a estar amb els amics, únicament hi ha un efecte de la titularitat i no de l'ESEO.

Taula 22.

Participació en diverses activitats fora de l'horari lectiu segons la titularitat del centre educatiu i l'ESEO

Variable	Variable	Categories	ESEO		
			Baix / Mitjà-baix	Mitjà-alt	Alt
Activitats extraescolars	Centre	Públic	82,24	94,86	100,00
		Concertat	86,88	96,35	100,00
Amics	Centre	Públic	80,77	86,22	81,94
		Concertat	73,24	70,77	73,79
Internet	Centre	Públic	24,02	31,58	40,58
		Concertat	28,57	41,54	51,46

Font: Elaboració pròpia.

TEMPS QUE OCUPEN LES ACTIVITATS

Respecte a les diferències en els temps que ocupa cadascuna de les activitats, segons es mostra a la taula 23, els alumnes de centres públics dediquen més temps que els de centres concertats a mirar la televisió, estar amb els amics i jugar amb la consola. Els de centres concertats ocupen més temps fent els deures i activitats extraescolars. En tots els casos, les diferències s'observen tant pel nombre d'hores com pel de dies, amb l'excepció de les activitats extraescolars, cas en què les diferències només es troben en el nombre d'hores.

Taula 23.

Hores que es dediquen durant tota la setmana a les activitats segons la titularitat del centre educatiu (hores decimals)

Variable	Titularitat					
	Públic			Concertat		
	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Deures	5,09	(3,40)	583	5,71	(3,59)	328
Televisió	10,35	(6,80)	586	8,28	(5,38)	331
Activitats extraescolars	5,42	(3,29)	532	6,09	(3,35)	323
Llegir	3,08	(2,05)	503	3,15	(1,94)	297
Amics	5,96	(4,20)	483	4,45	(3,59)	248
Consola	4,02	(4,25)	301	3,07	(2,63)	166
Internet	2,61	(2,63)	165	2,27	(1,95)	141
Esplais / colles i altres	2,69	(1,57)	79	2,57	(1,27)	54

Font: Elaboració pròpia.

Si es controla l'efecte de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar desapareixen les diferències en les activitats extraescolars i en l'activitat de jugar amb la consola, mentre que les diferències en temps de dedicació als deures, a la televisió i a estar amb els amics es mantenen. La freqüència de nois i noies que pertanyen a famílies d'ESEO baixos és més gran en centres públics que en centres concertats i també en aquells centres és menys habitual la pràctica d'activitats extraescolars. L'alumnat de centres públics supleix el temps que el de centres concertats dedica a les activitats extraescolars amb la televisió i estant més temps amb els amics.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Respecte a les activitats extraescolars, primerament es troben diferències pel que fa al nombre d'activitats (taula 24). Prop del 70% dels alumnes de centres concertats realitza almenys dues activitats extraescolars davant del 54,9% dels alumnes de centres públics. La mitjana d'activitats extraescolars dels alumnes de centres concertats és significativament superior a la dels de centres públics (1,96 *versus* 1,76).

Taula 24.

Nombre d'activitats extraescolars practicades segons la titularitat del centre educatiu (% horitzontals)

Variable	Categories	Nombre d'activitats extraescolars					n
		0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	≥ 4 (%)	
Centre	Públic	11,2	33,9	31,6	16,5	6,8	599
	Concertat	4,7	26,0	42,8	21,5	5,0	339

Font: Elaboració pròpia.

Quant al tipus d'activitats practicades, únicament s'observen diferències significatives en catequesi i idiomes. El nombre d'alumnes de centres concertats que van a catequesi (32,3%) i estudien idiomes (33,4%) és superior al dels centres públics (21% i 25,9% respectivament).

El temps de dedicació als idiomes també és significativament superior en els alumnes de centres concertats (2,32 hores) en comparació dels de centres públics (1,98). No hi ha diferències significatives en la resta d'activitats.

Per acabar, l'estudi de les diferències segons l'organitzador principal de l'activitat extraescolar ens mostra efectes significatius en la catequesi. Els alumnes de centres concertats (32,3%) tendeixen a realitzar aquesta activitat organitzada per l'escola/AMPA més freqüentment que els de centres públics (3,9%). No es troben diferències en la resta d'activitats, però les activitats de música i esports estan prop de la significació, de forma que hi ha més percentatge d'alumnes de centres concertats que realitzen aquestes activitats organitzades per l'escola/AMPA que de centres públics.

CONCLUSIONS

Aquests resultats, en conjunt, no són gaire sorprenents en comparació d'altres estudis (Perez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001; Trilla i Ríos, 2005; Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona, 2006; INECSE, 2006), però en tot cas posen en relleu l'existència d'algunes desigualtats en funció del tipus de centre educatiu on està escolaritzat el noi/la noia que no es poden atribuir exclusivament a les diferències en l'extracció social de l'alumnat. Encara que l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar tingui un pes important, l'efecte de la titularitat s'ha de considerar de forma independent.

Les diferències en la participació en les activitats extraescolars estan marcant usos del temps diferents en els alumnes de centres públics i centres concertats. El fet que hi hagi més nois i noies de centres concertats que participin en activitats extraescolars està relacionat amb diferències en l'ocupació general del temps dels nois i les noies segons la titularitat. El temps que ocupen aquestes activitats repercuteix en la disminució de temps per a altres activitats. Per tant, es van creant perfils específics d'ocupació del temps segons el tipus de centre escolar.

Segons l'hàbitat

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS FORA DE L'HORARI LECTIU

En general, la relació entre l'hàbitat i la realització d'activitats fora de l'horari lectiu destaca per l'activitat estar amb els amics. Com més petit és l'hàbitat, més freqüent és passar una estona amb els amics i més temps es dedica a aquesta activitat. També s'observen diferències significatives en la participació en activitats extraescolars durant el cap de setmana; els nois i noies de poblacions de més de cinc-cents mil habitants són els que menys en fan, en comparació de la resta.

LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Quan s'analitzen les activitats extraescolars de forma separada, el nombre d'activitats practicades com a mínim un cop per setmana és superior en els alumnes de poblacions més petites (menys de cinc mil habitants).

Aquestes diferències en el nombre d'activitats s'expliquen pel tipus d'activitats que practiquen. Així, la catequesi és clarament més freqüent en alumnes de poblacions de menys de cinc mil habitants que en nois i noies de poblacions més grans. Respecte al temps de dedicació, destaquen els temps superiors d'estudi d'idiomes en els alumnes de poblacions més grans de cinquanta mil habitants. Per acabar, l'organitzador principal tendeix a ser més habitualment l'escola i/o l'AMPA en poblacions de més de cinc-cents mil habitants en les activitats catequesi, dansa i esports.

CONCLUSIONS

Els resultats mostren la rellevància de la grandària de l'hàbitat en l'activitat d'estar amb els amics. Aquest resultat pot estar relacionat amb les transformacions que han patit els entorns urbans i en les diferències en disponibilitat de temps lliure a causa del temps que cal dedicar als desplaçaments en les poblacions grans. En èpoques anteriors, el carrer era un espai de joc espontani i de reunió amb els amics i amigues i en l'actualitat s'ha convertit en un lloc "hostil" pel seu potencial de perillositat (circulació d'automòbils, tràfic de drogues, etc.) i fins i tot mal considerat. Es fa servir l'etiqueta pejorativa "nen del carrer" per a aquells nois i noies que hi passen força estona. Com indiquen Puig i Trilla (1987), les transformacions en l'hàbitat han convertit el carrer en un espai perillós o particularment inadequat i ha sorgit la necessitat d'intervenir educativament en el temps lliure infantil (ludoteques, parcs infantils, etc.) per tal de suplir la seva funció socialitzadora. Aquest estudi constata la influència que exerceix l'hàbitat en la conducta de compartir temps lliure amb els amics i amigues.

Anar a catequesi és força més freqüent en poblacions de menys de cinc mil habitants, la qual cosa estaria indicant una major conservació de tradicions populars religioses en aquest tipus d'hàbitat.

Finalment, la participació inferior dels nois i noies de les poblacions més grans en activitats extraescolars durant el cap de setmana seria un indicador de diferències en els estils de vida. Els nois i noies de poblacions més grans acostumen a sortir amb més freqüència de la seva ciutat, ja sigui per passar un dia fora o per passar el cap de setmana a la segona residència. En canvi, els nois i noies de poblacions més petites resten als seus pobles o ciutats i poden aprofitar el ventall d'activitats que se'ls ofereix.

ELS AGENTS QUE INTERVENEN EN EL TEMPS NO ESTRUCTURAT FORA DE L'HORARI LECTIU

Tipus d'agents i grau de responsabilitat o implicació

Un altre dels aspectes relacionats amb el temps lliure és el de les persones que assumeixen responsabilitats educatives o que tenen cura dels nois i les noies. En aquest estudi s'ha considerat el grau de participació en tasques educatives o de cura de diversos agents que poden ser tant familiars com persones que no són de la família: pares, avis, germans, altres familiars, altres adults contractats i altres adults no contractats. L'anàlisi no inclou els agents vinculats a les diverses activitats reglades en què participen els nois i noies (dins i fora de l'escola).

A la taula 25 es pot veure la distribució de les freqüències amb què diverses categories d'agents educatius assumeixen responsabilitats educatives o tenen cura del noi o la noia. Destaca l'omnipresència de la mare en comparació de la resta d'agents. Un 93% de mares assumeix diàriament responsabilitats educatives o de cura dels seus fills i filles, mentre que el percentatge de pares que ho fa és del 60%.

Les àvies i els avis són els segons en importància pel que fa a l'assumpció de responsabilitats de criança. Un 37,6% de les famílies del nostre estudi deleguen responsabilitats educatives en una àvia almenys un cop per setmana i un 27,3% ho fan en un avi amb la mateixa freqüència mínima.

La participació dels altres agents educatius és menys freqüent. Tot i així, els germans (8,6%), les germanes (9,3%), altres familiars (11,6%) i altres adults contractats (11,6%) contribueixen almenys un cop per setmana en les tasques educatives i/o de cura dels nois i noies de l'estudi.

Posteriorment s'han considerat únicament els casos en què es disposava d'informació, s'han eliminat, per tant, els casos de la categoria "no sap/no contesta/no aplicable" i s'han agrupat agents i categories de freqüència de responsabilitat. En primer lloc, s'han agrupat els agents pare i mare i s'han creat dues categories relacionades amb el grau de coresponsabilitat diària: 1) ambdós quatre cops per setmana o més, i 2) altres nivells de coresponsabilitat. Les dades mostren que de les vuit-centes vuitanta famílies de les quals disposem d'informació, en el 80,5% de casos tant el pare com la mare assumeixen responsabilitats un mínim de quatre dies per setmana i en el 19,5% restant es donen altres combinacions, la major part de les quals impliquen gairebé sempre una forta dedicació de la mare i una dedicació inferior del pare.

En el cas dels avis, s'han agrupat els agents avi i àvia i les categories creades estan relacionades amb la implicació setmanal d'almenys un dels dos agents: 1) almenys un dels avis un cop per setmana, i 2) implicació menor d'un cop per setmana o no implicació. En un 58,4% de les famílies de les quals disposem

Taula 25.

Assumpció de responsabilitats educatives o de tasques de cura dels nois/de les noies que fan els diversos agents (% horitzontals; n=942)

Variable	Categories	Freqüència					NA o NS/NC (%)
		Diàriament (%)	4 o 5 cops per setmana (%)	1 o 2 cops per setmana (%)	1 o 2 cops al mes (%)	Mai o menys d'1 cop al mes (%)	
Tipus d'agent	Mare	93,1	4,1	1,4	0,1	0,0	1,3
	Pare	60,1	10,4	14,8	3,6	2,4	8,7
	Àvia	12,1	7,5	18,0	12,7	20,3	29,3
	Avi	6,9	4,8	15,6	10,4	23,5	38,9
	Germana/nes	5,2	1,4	2,7	2,4	9,1	79,2
	Germà/ans	5,3	1,0	2,3	2,4	8,6	80,4
	Altres familiars	3,0	1,9	6,7	12,3	34,0	42,1
	Altres adults contractats	4,4	2,7	4,5	2,3	32,8	53,4
	Altres adults no contractats	0,4	0,1	2,0	4,1	44,2	49,2

Font: Elaboració pròpia.

d'informació (n=657), almenys un dels avis té cura del noi/de la noia com a mínim d'un cop per setmana i el 41,6% un altre tipus de presència.

Per acabar, s'ha analitzat la implicació setmanal d'altres adults contractats. Les categories serien: 1) almenys un altre adult contractat un cop per setmana, i 2) implicació menor d'un cop per setmana o no implicació. El 24,6% de les famílies de les quals es disposa d'informació (n=439) té un adult contractat com a mínim un cop per setmana davant el 75,4% que no en té.

Nombre d'agents implicats

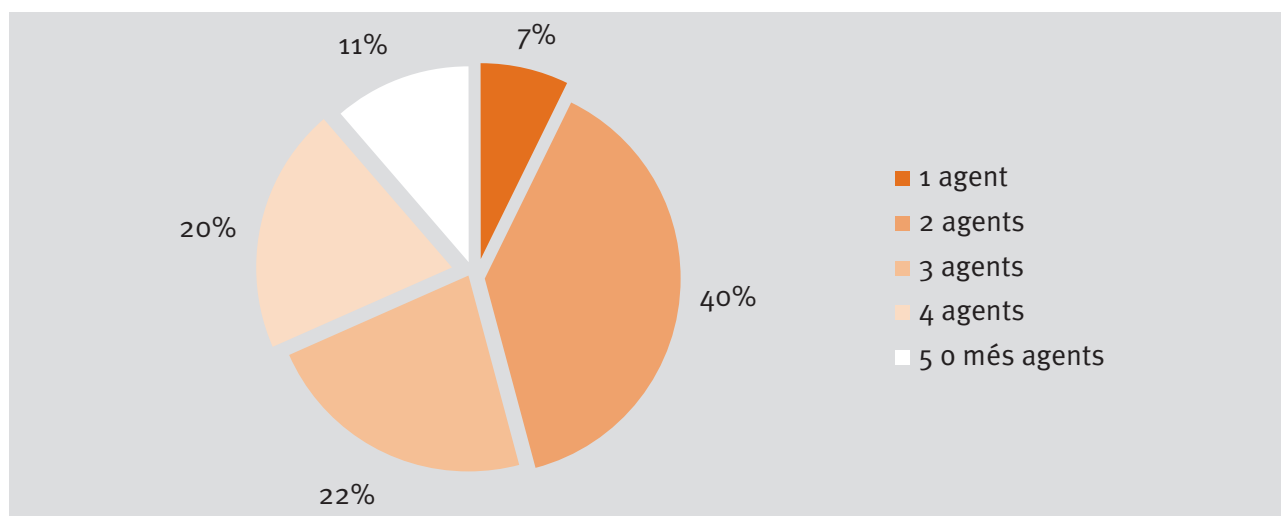
Una altra de les variables construïdes a partir de la informació facilitada pels pares i mares respecte als tipus d'agents i a la freqüència amb què assumeixen aquesta responsabilitat és la que representa el nombre d'agents que assumeixen responsabilitats educatives o tenen cura del noi o la noia almenys un cop per setmana. Parlar de nombre d'agents no és equivalent a nombre de persones, ja que alguna categoria d'agents pot implicar més d'una persona (per exemple, altres familiars), de manera que, realment, el nombre de persones implicades serà igual o més gran que el nombre d'agents.

El gràfic 19 detalla el percentatge de famílies que s'agrupen a les categories d'un, dos, tres, quatre i cinc agents o més considerant tota la mostra. La mitjana és de 2,93 persones (DT=1,22) i el rang oscil·la entre un i vuit agents.

Les dades mostren l'heterogeneïtat existent pel que fa a la cura dels nois i noies d'aquesta edat ja que almenys tres de les categories presenten valors de percentatges considerables. Així, més d'un terç de la mostra té dos agents com a responsables educatius un mínim d'un cop per setmana, mentre que una cinquena part en té tres o quatre. Però encara que siguin més minoritaris, no es pot passar per alt l'existència de nois i noies que només tenen una persona que assumeixi activitats educatives o de cura (7%) o per contra, l'11% que tendeix a tenir un nombre força elevat d'agents (cinc o més).

Gràfic 19.

Nombre d'agents educatius que assumeixen responsabilitats educatives o tenen cura del noi o la noia almenys un cop per setmana



Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN LA CORESPONSABILITAT DELS PARES

La taula 26 mostra els resultats de la relació entre diverses variables individuals, sociodemogràfiques i familiars i la coresponsabilització dels progenitors en tasques educatives (assumpció de responsabilitats de cadascun dels progenitors un mínim de quatre cops per setmana). S'obtenen diferències significatives segons el curs, el nivell d'ocupació familiar, l'existència de situacions laborals adverses del pare, la tipologia familiar i l'hàbitat.

Ser pare o mare implica determinades responsabilitats educatives respecte als fills i filles, aquest estudi ens mostra que hi ha determinats factors que es relacionen positivament o negativa amb l'exercici del rol de pare o de mare. En primer lloc, pel que fa al curs, els alumnes de sisè mostren que tenen una menor presència conjunta dels seus pares en comparació dels de segon i quart.

Quant al nivell d'ocupació familiar, les famílies en què només un dels pares està ocupat són les que tenen menys copresència dels pares en comparació d'aquelles en què tots dos estan ocupats i amb les monoparentals (en aquestes últimes és d'esperar que el percentatge se situï pels volts del 100%, en tractar-se de famílies amb un sol progenitor).

La presència recent o passada de situacions laborals adverses del pare hi incideix negativament. El fet que el pare tingui o hagi tingut una situació laboral adversa com a mínim durant tres anys des del naixe-

Taula 26.

Coresponsabilització de pares i mares en tasques educatives o de cura segons variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Freqüència		n
		Ambdós quatre cops a la setmana o més (%)	Altres nivells de coresponsabilitat (%)	
Sexe (p=0,212)	Noia	78,7	21,3	428
	Noi	82,1	17,9	452
Curs (p=0,005)	2n	82,5	17,5	302
	4t	84,1	15,9	314
	6è	73,9	26,1	264
ESEO (p=0,566)	Baix	82,7	17,3	52
	Mitjà-baix	80,4	19,6	219
	Mitjà-alt	81,9	18,1	320
Nivell d'ocupació familiar (p=0,000)	Alt	77,9	22,1	172
	Tots dos ocupats	80,3	19,7	600
	Només un d'ocupat	73,8	26,2	172
Situació laboral adversa de la mare (p=0,161)	Monoparentals	94,0	6,0	100
	Presència	84,3	15,7	166
Situació laboral adversa del pare (p=0,000)	Absència	79,6	20,4	714
	Presència	70,8	29,2	257
Procedència dels pares (p=0,145)	Absència	84,4	15,6	623
	Ambdós catalans	81,5	18,5	535
	Només un de català	81,3	18,8	192
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	81,6	18,4	76
Tipologia familiar (p=0,001)	Ambdós de fora d'Espanya	70,3	29,7	74
	Nuclear	79,2	20,8	689
	Monoparental	94,0	6,0	100
	Extensa	80,0	20,0	50
Hàbitat (p=0,014)	Reconstituïda	68,3	31,7	41
	>500.000	77,0	23,0	200
	50.000-500.000	82,8	17,2	274
	5.000-50.000	77,4	22,6	310
Total	<5.000	90,6	9,4	96
		80,5	19,5	880

Font: Elaboració pròpia.

ment del noi o de la noia, es relaciona amb una menor coresponsabilitat dels pares en comparació dels que no han tingut aquesta situació. Contràriament a la situació laboral del pare, si és la mare la que té o ha tingut una situació laboral adversa, la copresència dels pares no es veu alterada.

Els resultats referents a la tipologia familiar mostren que les famílies reconstituïdes són les que tenen menys presència conjunta dels pares. A l'hora fer interpretacions sobre aquest resultat, és important tenir en compte que en la categoria de famílies reconstituïdes s'ha considerat la informació referent al pare o mare biològics que viu amb el noi o la noia i la parella del pare o de la mare que també cohabita amb el noi o la noia. Per tant, manca la informació de l'altre progenitor biològic.

Quant a la relació amb l'hàbitat s'observa que les famílies de poblacions més petites (menys de cinc mil habitants) són les que més presència d'ambdós pares tenen en comparació de la resta.

Per acabar, és important destacar que així com l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar és una variable rellevant en molts àmbits de l'estudi, en aquest cas no es relaciona de manera significativa amb la coresponsabilitat dels pares en l'educació del noi o la noia.

DIFERÈNCIES EN LA IMPLICACIÓ DELS AVIS I ÀVIES

A la taula 27 es presenta la relació de les variables anteriors amb la implicació setmanal d'almenys un dels avis. Les variables que mostren diferències significatives són l'ESEO, el nivell d'ocupació familiar, la procedència dels pares i la tipologia familiar.

En les famílies d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional alt la implicació dels avis és menor que en les famílies d'altres estrats.

Quant al nivell d'ocupació familiar, les famílies monoparentals són les que més ajut reben dels avis (més de dos terços). Les segueixen les famílies en què els dos pares estan ocupats i, en últim terme, aquelles en què només un està ocupat, que no arriben a una implicació del 50%.

Pel que fa a la procedència dels pares, la implicació setmanal d'almenys un dels avis és major en les famílies en què ambdós pares són catalans i menor en les famílies en què cap dels pares no és català i almenys un és de l'Estat espanyol.

Finalment, la relació amb la tipologia familiar indica que la implicació setmanal d'almenys un dels avis és bastant freqüent en les famílies extenses, seguides de les monoparentals. En canvi en les famílies reconstituïdes i nuclears se situa al voltant del 55-60%.

Taula 27.

Implicació d'àvies i avis en les tasques educatives o de cura segons variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Almenys un dels avis un cop per setmana (%)	Implicació menor o no implicació (%)	n
Sexe (p=0,237)	Noia	60,7	39,3	326
	Noi	56,2	43,8	331
Curs (p=0,055)	2n	64,4	35,6	233
	4t	56,9	43,1	225
	6è	53,3	46,7	199
ESEO (p=0,019)	Baix	69,7	30,3	33
	Mitjà-baix	59,6	40,4	161
	Mitjà-alt	64,8	35,2	250
Nivell d'ocupació familiar (p=0,000)	Alt	50,0	50,0	128
	Tots dos ocupats	60,5	39,5	458
	Només un d'ocupat	42,6	57,4	115
Situació laboral adversa del pare (p=0,053)	Monoparentals	70,7	29,3	82
	Presència	52,5	47,5	183
Situació laboral adversa de la mare (p=0,175)	Absència	60,8	39,2	474
	Presència	63,8	36,2	127
Procedència dels pares (p=0,001)	Absència	57,2	42,8	530
	Ambdós catalans	63,8	36,2	425
	Només un de català	51,0	49,0	147
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	40,4	59,6	52
Tipologia familiar (p=0,002)	Ambdós de fora d'Espanya	48,4	51,6	31
	Nuclear	54,8	45,2	516
	Monoparental	70,7	29,3	82
	Extensa	81,8	18,2	33
Hàbitat (p=0,070)	Reconstituïda	60,0	40,0	25
	>500.000	55,5	44,5	164
	50.000-500.000	58,6	41,4	203
	5.000-50.000	56,1	43,9	223
Total	<5.000	73,1	26,9	67
		58,45	41,55	657

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN LA IMPLICACIÓ D'ALTRES ADULTS CONTRACTATS

Quan es té en compte la implicació setmanal d'altres adults contractats, els resultats mostren diferències significatives relacionades amb el curs, l'ESEO i el nivell d'ocupació familiar (taula 28).

Pel que fa al curs, s'observa que les famílies amb nois i noies més grans, utilitzen amb menys freqüència l'ajut de cangurs. Concretament, les famílies de nois o noies de segon i quart de primària són les que

Taula 28.

Implicació d'adults contractats en les tasques educatives o de cura segons variables individuals, socio-demogràfiques i familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Freqüència		n
		Almenys un cop per setmana (%)	Implicació menor o no implicació (%)	
Sexe (p=0,795)	Noia	24,0	76,0	208
	Noi	25,1	74,9	231
Curs (p=0,045)	2n	26,2	73,8	149
	4t	29,5	70,5	156
	6è	17,2	82,8	134
Estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (p = 0,000)	Baix	26,7	73,3	15
	Mitjà-baix	13,1	86,9	107
	Mitjà-alt	21,4	78,6	154
	Alt	47,4	52,6	97
Nivell d'ocupació familiar (p=0,001)	Tots dos ocupats	28,2	71,8	316
	Només un d'ocupat	7,0	93,0	71
	Monoparentals	28,6	71,4	49
Situació laboral adversa del pare (p=0,321)	Presència	21,3	78,7	122
	Absència	25,9	74,1	317
Situació laboral adversa de la mare (p=0,705)	Presència	26,3	73,8	80
	Absència	24,2	75,8	359
Procedència dels pares (p=0,209)	Ambdós catalans	27,9	72,1	276
	Només un de català	20,6	79,4	102
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	16,7	83,3	36
	Ambdós de fora d'Espanya	16,7	83,3	24
Tipologia familiar (p=0,422)	Nuclear	23,3	76,7	352
	Monoparental	28,6	71,4	49
	Extensa	23,5	76,5	17
	Reconstituïda	38,1	61,9	21
Hàbitat (p=0,727)	>500.000	27,9	72,1	122
	50.000-500.000	24,8	75,2	121
	5.000-50.000	22,0	78,0	168
	<5.000	25,0	75,0	28
Total		24,6	75,4	439

Font: Elaboració pròpia.

informen de la implicació com a mínim d'un cop per setmana d'un adult no contractat en més d'un 25% dels casos.

Comparat amb la resta d'estrats, més del doble de famílies de l'estrat alt reben l'ajut d'un adult contractat almenys un cop per setmana.

Per últim, el percentatge de famílies en què només un dels pares està ocupat i que té un adult contractat almenys un cop per setmana és mínim en comparació d'aproximadament el 28% de famílies en què tots dos progenitors treballen i de les famílies monoparentals.

Atès que únicament es té informació de menys de la meitat de la mostra, aquestes dades s'han de tractar com a indicatives de tendències i en cap cas no s'han de fer generalitzacions a tota la mostra.

DIFERÈNCIES EN EL NOMBRE D'AGENTS IMPLICATS

Per últim, es va estudiar la relació entre el nombre d'agents que intervenen en la cura dels nois i noies i altres variables de l'estudi. S'obtenen diferències significatives en funció del curs, de la situació laboral familiar, de l'existència de situacions laborals adverses del pare, de la procedència dels pares i mares i de l'hàbitat (taula 29).

Quant a les diferències en funció del curs, els nois i noies de segon curs tenen un nombre d'agents educatius més gran, almenys un cop per setmana, que els de quart i sisè, que no presenten diferències entre ells.

En les famílies en què només un dels pares està ocupat hi ha menys persones que s'ocupen de l'educació o la cura del noi o la noia, amb una implicació d'almenys un cop per setmana, que la resta de famílies. Les famílies monoparentals i les que tenen els dos pares ocupats no es diferencien en el nombre d'agents.

Participen més agents educatius en les famílies en què el pare té una situació laboral normalitzada que en les que aquest té o ha tingut des del naixement del noi o de la noia almenys una situació laboral adversa. En canvi, no hi ha diferències significatives quan és la mare la que es troba o s'ha trobat en una situació laboral adversa.

Hi ha una relació directa entre el grau d'arrelament al país i el nombre d'agents educatius que intervenen en l'educació de nois i noies. El nombre més gran es troba en les famílies en què tots dos pares són catalans mentre que el més petit es troba en les famílies nouvingudes.

Per últim, respecte a l'hàbitat, les poblacions extremes, ja sigui perquè són les més grans o les més petites, són les que més nombre d'agents tenen encarregats de la cura del noi o la noia com a mínim un cop per setmana.

Taula 29.

Nombre d'agents que assumeixen responsabilitats educatives o de cura almenys un cop per setmana en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars, i comparació de mitjanes de cada variable

Variable	Categories	Nombre d'agents			Comparació de grups
		Mitjana	DT	n	
Sexe (p=0,388)	Noia (1)	2,89	(1,21)	461	
	Noi (2)	2,96	(1,23)	479	
Curs (p=0,008)	2n (1)	3,10	(1,17)	317	
	4t (2)	2,83	(1,26)	349	1>2, 3
	6è (3)	2,85	(1,20)	274	
ESEO (p=0,164)	Baix (1)	2,78	(1,41)	65	
	Mitjà-baix (2)	2,85	(1,21)	241	
	Mitjà-alt (3)	3,01	(1,22)	330	
	Alt (4)	3,07	(1,17)	176	
Nivell d'ocupació familiar (p=0,000)	Tots dos ocupats (1)	3,08	(1,21)	639	
	Només un d'ocupat (2)	2,49	(1,07)	193	1,3>2
	Monoparentals (3)	2,86	(1,36)		
Situació laboral adversa del pare (p=0,000)	Absència (1)	3,03	(1,26)	655	
	Presència (2)	2,71	(1,08)	285	1>2
Situació laboral adversa de la mare (p=0,284)	Absència (1)	2,91	(1,22)	762	
	Presència (2)	3,02	(1,23)	178	
Procedència dels pares (p=0,000)	Ambdós catalans (1)	3,11	(1,22)	559	
	Només un de català (2)	2,89	(1,14)	204	
	Cap de català, i almenys un d'Espanya (3)	2,63	(1,27)	80	1>3>4; 2>4
	Ambdós de fora d'Espanya (4)	2,18	(0,98)	94	
Tipologia familiar (p=0,615)	Nuclear (1)	2,93	(1,21)	743	
	Monoparental (2)	2,86	(1,36)	100	
	Extensa (3)	3,13	(1,28)	54	
	Reconstituïda (4)	2,90	(0,96)	42	
Hàbitat (p=0,000)	>500.000 (1)	3,22	(1,13)	200	
	50.000-500.000 (2)	2,78	(1,21)	301	
	5.000-50.000 (3)	2,82	(1,22)	336	1,4>2,3
	<5.000 (4)	3,16	(1,31)	102	

Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Les dades recollides en aquest apartat ens descriuen els diferents mons existents quant a l'educació dels nois i noies de primària. Les famílies es diferencien quant al nombre, tipus i grau de responsabilitat de les persones que tenen cura dels seus fills i filles.

Encara que els pares i les mares són els agents educatius amb més pes, continuen existint diferències entre ells pel que fa a la implicació que tenen; la distribució de responsabilitats educatives i de cura dels fills i filles no és equitativa o no s'adapta a les circumstàncies laborals de la mare. La mare té una presència diària independentment de la seva situació ocupacional, però la presència del pare és molt més infreqüent. A més, que la mare estigui subjecta a situacions laborals adverses (per exemple, jornades rotatives, jornades de més de deu hores, treball de cap de setmana i/o de nit) no es tradueix en una coresponsabilització més gran dels dos cònjuges. En canvi, quan és el pare qui es troba en alguna situació laboral adversa, el grau de coresponsabilització educativa dels dos cònjuges disminueix.

El temps d'ocupació laboral continua sent superior en els homes, les dones s'han incorporat al treball fora de casa però sense una disminució rellevant de l'horari de la parella, i el temps que les mares dediquen a les funcions familiars és tres vegades superior que el dels pares (Ajuntament de Barcelona, 2006).

D'altra banda, també continua vigent el fenomen de la "solidaritat intergeneracional", representat per la presència dels avis i les àvies, encara que en comparació d'altres estudis les nostres dades són inferiors. Meil (2006) descriu un contacte freqüent (com a mínim un cop per setmana) entre els nens i nenes i els seus avis i àvies, pels volts del 70%, però no especifica si per tasques educatives o de cura o només per estar-hi.

El nivell d'ocupació familiar es relaciona clarament amb els agents implicats. Que els dos pares treballin, o només un ho faci, té implicacions clares en els recursos humans necessaris per a l'educació i cura dels fills. Si tots dos pares estan ocupats, la presència dels avis és més gran. Si només un dels pares està ocupat, el fet de recórrer a adults contractats no és una pràctica habitual. Una altra dada interessant és el fet que la presència del pare sigui menor quan només un dels pares està ocupat. Que la mare no treballi fora de casa es relaciona amb menor responsabilitat educativa compartida dels pares.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar és una altra de les variables rellevants. Sembla que en les famílies d'ESEO alt, la funció d'assistència i ajut que exerceixen els avis i les àvies queda, en part, compartida amb persones contractades. Si en gairebé la meitat de les famílies d'ESEO alt es comú que hi hagi una persona contractada amb una presència mínima d'un cop per setmana, en la resta d'estrats disposa d'aquest recurs només una cinquena part de les famílies. I, a més, la presència dels avis és menys freqüent en les famílies d'ESEO alt.

Com era d'esperar, la migració tant interprovincial com internacional té efectes quant al contacte entre els membres de la família i el nombre de persones que poden fer-se càrrec del noi o la noia. Com indica Meil (2006) la proximitat residencial entre generacions facilita el contacte, les activitats conjuntes i, eventualment, l'intercanvi d'ajuts.

En els municipis més petits (menys de cinc mil habitants) la presència dels pares i dels avis és més gran. És possible que la menor pèrdua de temps en desplaçaments expliqui majoritàriament aquestes diferències.

L'edat també està relacionada amb les persones encarregades de l'educació i cura dels nois i noies. En el nostre estudi les dades mostren una tendència a diferenciar el grup d'alumnes de sisè de primària dels de segon i quart, de manera que, en els alumnes més grans disminueix la presència freqüent d'altres

persones diferents dels pares i el nombre de persones encarregades de la seva cura és, per tant, menor. No obstant això, aquest estudi no recull les dades referents a agents relacionats amb activitats reglades i com els nois i noies de sisè de primària es diferencien per dedicar més temps a activitats estructurades; pot ser que aquest estudi no recullí altres tipus d'agents rellevants en la seva educació.

Les noves polítiques familiars haurien d'anar dirigides a pal·liar els dèficits relacionats amb l'accés de determinades famílies com ara les monoparentals, les famílies amb pocs recursos on la dona s'ha incorporat al món laboral o les famílies novuingudes, a determinats serveis i recursos educatius.

L'ÚS DEL TEMPS FORA DE L'HORARI LECTIU: VERS UNA TIPOLOGIA DE NOIS I NOIES

Descripció de la tipologia

Una vegada analitzats els usos del temps fora de l'horari lectiu, el pas següent ha estat la identificació de grups de nois i noies amb perfils semblants respecte a la forma d'ocupar aquest temps i estudiar posteriorment la seva relació amb altres variables de l'estudi que s'han mostrat rellevants.

Per a l'elaboració d'aquestes tipologies de nois i noies s'ha fet servir una anàlisi de conglomerats en funció del temps total setmanal (de dilluns a diumenge) de dedicació a cadascuna de les activitats, considerant tota la mostra independentment que els nois i les noies facin o no l'activitat. Els grups de nois i noies resultants són tres (taula 30). El primer correspon al 49,58% dels nois i noies de la mostra total, el segon a l'11,36% i el tercer al 39,07%.

Taula 30.

Hores que es dediquen a les activitats fora de l'horari lectiu, de dilluns a diumenge, segons la tipologia de nois i noies

Variable	Ús del temps fora de l'horari lectiu						Comparació de mitjanes
	Estructurat (1) (n=467)		Audiovisuals (2) (n=107)		Repartit (3) (n=368)		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Deures	4,52	(3,14)	5,76	(3,84)	5,74	(3,82)	2,3>1
Televisió	4,73	(2,48)	22,87	(5,35)	11,31	(2,76)	2>3>1
Activitats Extraescolars	6,16	(3,73)	4,26	(3,79)	4,20	(2,84)	1>2,3
Llegir	2,80	(2,08)	2,08	(2,52)	2,58	(2,12)	1,3>2
Amics	3,27	(3,22)	4,66	(4,91)	5,34	(4,84)	2,3>1
Consola	1,27	(1,86)	4,35	(6,17)	2,41	(3,19)	2>3>1
Internet	0,67	(1,38)	1,11	(2,75)	0,87	(1,81)	2>1
Esplais/colles i altres	0,47	(1,12)	0,17	(0,68)	0,30	(1,08)	1>2

Font: Elaboració pròpia.

Per a resumir el perfil de cada *cluster* s'han realitzat anàlisis de variància (ANOVA), per a cada activitat, per tal de veure si hi ha diferències entre els tres grups en els temps dedicats a les activitats. Posteriorment, s'han fet proves *post hoc* (Duncan) a fi de determinar, en el cas d'haver-hi diferències, quins són els grups que difereixen entre ells en cadascuna de les activitats (taula 30). Els resultats són els següents:

- *Cluster 1* o grup 1 “Temps lliure estructurat”: descriu aquells nois i noies que dediquen més temps a les activitats extraescolars i menys temps a fer els deures, mirar la televisió a casa, estar amb els amics i jugar amb la consola a casa que la resta de grups. A més d'aquestes diferències, també es diferencia del grup 2 perquè dediquen més temps als esplais i colles (o altres) i a la lectura i menys a connectar-se a Internet des de casa. No es diferencia del grup 3 en els temps de dedicació a la lectura, a connectar-se a Internet des de casa i a la dedicació als esplais i colles (o altres).
- *Cluster 2* o grup 2 “Temps lliure amb audiovisuals”: està format pels nois i noies que dediquen més temps que la resta a mirar la televisió i jugar a la consola i menys temps a llegir. També es diferencia del grup 1 perquè dediquen més temps a fer els deures, estar amb els amics i a connectar-se a Internet des de casa, i menys temps als esplais i colles (o altres). No es diferencia del grup 3 en el temps dedicat a fer els deures, les activitats extraescolars, estar amb els amics i a participar en els esplais i colles (o altres).
- *Cluster 3* o grup 3 “Temps lliure repartit”: agrupa els nois i noies amb temps dedicats a cada activitat que no superen en cap cas els altres grups. Dediquen menys temps que el grup 2 a la televisió i a la consola però més temps que l'1 a aquestes activitats. La lectura els ocupa més temps que als del grup 2. El temps de fer els deures i estar amb els amics és superior que el del grup 1 i el d'activitats extraescolars és menor. Per tant, el temps de dedicació a la lectura no es diferencia del temps del grup 1 i el temps que ocupen els deures, les activitats extraescolars i estar amb els amics no són diferents dels del 2. No es diferencien de cap grup en el temps dedicat a connectar-se a Internet des de casa i als esplais i colles (o altres).

Diferències sociodemogràfiques, individuals i familiars

DIFERÈNCIES EN HÀBITAT I ESEO

Posteriorment, s'ha analitzat la distribució de les tres tipologies en funció de diverses variables per a conèixer les característiques dels nois i noies que formen cadascun dels tres grups. La taula 31 mostra els percentatges de nois i noies de cada grup segons les variables hàbitat i estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. S'obtenen diferències significatives en ambdós casos.

Respecte a l'hàbitat, en poblacions de més de cinc mil habitants, el perfil preponderant és el del noi o la noia del grup *estructurat*, mentre que en les poblacions de menys de cinc mil habitants, el perfil més freqüent és el del grup *repartit*. Els percentatges de nois o noies amb perfil del grup *audiovisuals* són força semblants en tots els hàbitats.

Quant a l'ESEO, a mesura que augmenta aquesta variable hi ha més percentatge de nois i noies en el grup *estructurat* i a mesura que disminueix major representació de nois i noies en els grups *audiovisuals* i *repartit*. A l'estrat baix i al mitjà-baix, el *cluster* majoritari és el *repartit*, mentre que als estrats mitjà-alt

i alt és l'*estructurat*. És important remarcar les grans diferències en els percentatges observats en el grup *audiovisuals* en funció d'aquesta variable.

Taula 31.

Distribució, per característiques d'hàbitat i d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional, de les tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies (% horitzontals)

Variable	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu			n
		Estructurat (n=467) (%)	Audiovisuals (n=107) (%)	Repartit (n=368) (%)	
Hàbitat (p=0,017)	>500.000	56,0	12,0	32,0	200
	50.000-500.000	50,2	9,9	39,9	303
	5.000-50.000	49,0	13,1	38,0	337
	<5.000	37,3	8,8	53,9	102
ESEO (p=0,001)	Baix	23,1	26,2	50,8	65
	Mitjà-baix	36,5	15,8	47,7	241
	Mitjà-alt	53,9	7,3	38,8	330
	Alt	69,5	5,1	25,4	177

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN SEXE I CURS

A la taula 32 es mostren els resultats corresponents al sexe i curs del noi o la noia objecte d'estudi. No hi ha diferències significatives respecte a la distribució dels nois i de les noies en els diferents *clusters*. En canvi, s'obtenen diferències significatives en funció del curs, de forma que els alumnes de sisè tendeixen a estar menys representats en el grup *estructurat* i més en el grup *repartit* que la resta.

Taula 32.

Distribució de les tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies per sexe i curs (% horitzontals)

Variable	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu			n
		Estructurat (n = 467) (%)	Audiovisuals (n = 107) (%)	Repartit (n = 368) (%)	
Sexe (p=0,130)	Noia	52,5	9,7	37,8	463
	Noi	46,8	12,9	40,3	479
Curs (p=0,021)	2n	52,4	9,5	38,2	317
	4t	53,1	10,0	36,9	350
	6è	41,8	15,3	42,9	275

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN TITULARITAT DEL CENTRE EDUCATIU

La distribució dels grups és diferent en funció de la titularitat del centre. Els resultats mostren (vegeu la taula 33) que els alumnes de centres concertats tendeixen a pertànyer més al grup *estructurat* que als *audiovisuals* i *repartit*, mentre que els de centres públics es distribueixen de forma semblant entre els grups *estructurat* i *repartit* i presenten un percentatge superior en el grup *audiovisuals* que els de centres concertats.

Taula 33.

Distribució, per titularitat del centre, de les tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies (% horitzontals)

Variable	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu			n
		Estructurat (n = 467) (%)	Audiovisuals (n = 107) (%)	Repartit (n = 368) (%)	
Centre (p=0,000)	Públic	43,2	13,8	43,0	600
	Concertat	60,8	7,0	32,2	342

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN VARIABLES FAMILIARS

La taula 34 mostra els resultats referents a diverses variables familiars. En tots els casos hi ha diferències significatives. Respecte al nivell ocupacional familiar, les famílies on tots dos estan ocupats es distribueixen preferentment en el grup *estructurat*. La seva representació en el grup *audiovisuals* és significativament inferior en comparació de les altres famílies que presenten percentatges semblants (pels volts del 18%). Les famílies on només un està ocupat estan més representades que la resta en el grup *repartit* i menys en el grup *estructurat*. Les famílies monoparentals es distribueixen principalment en el grup *estructurat* però en menor mesura que les famílies on tots dos estan ocupats; mostren un percentatge semblant en el grup *repartit* que les famílies on tots dos estan ocupats i una representació similar a la de les famílies on només un està ocupat en el grup *audiovisuals*.

En el grup *estructurat* hi ha més percentatge de nois i noies de famílies en què tant el pare com la mare tenen situacions normalitzades que de nois i noies els pares dels quals tenen situacions laborals adverses. Els percentatges del grup *repartit* no es diferencien en funció d'aquesta variable però sí que ho fan els del grup *audiovisuals*, on s'observen més pares i mares amb situacions laborals adverses que en els altres dos.

Pel que fa a la procedència familiar, a mesura que augmenta l'arrelament al país augmenta el percentatge de nois i noies en el grup *estructurat* i disminueix en el grup *audiovisuals*. En el grup *repartit* es distribueixen tots els nois i noies de forma semblant segons la procedència familiar, excepte quan els pares són ambdós catalans, que tendeixen a presentar el percentatge més baix d'aquest grup.

Taula 34.

Distribució de les tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies per característiques familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu			n
		Estructurat (n=467) (%)	Audiovisuals (n=107) (%)	Repartit (n=368) (%)	
Nivell d'ocupació familiar (p=0,000)	Tots dos ocupats	54,2	8,1	37,7	640
	Només un d'ocupat	36,3	18,7	45,1	193
	Monoparentals	46,0	17,0	37,0	100
Situació laboral adversa de la mare (p=0,000)	Presència	40,4	20,2	39,3	178
	Absència	51,7	9,3	39,0	764
Situació laboral adversa del pare (p=0,000)	Presència	41,8	16,5	41,8	285
	Absència	53,0	9,1	37,9	657
Procedència dels pares (p=0,000)	Ambdós catalans	56,3	6,6	37,1	560
	Només un de català	46,1	12,7	41,2	204
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	41,3	16,3	42,5	80
	Ambdós de fora d'Espanya	23,4	31,9	44,7	94
Tipologia familiar (p=0,000)	Nuclear	51,5	9,5	39,0	744
	Monoparental	46,0	17,0	37,0	100
	Extensa	22,2	29,6	48,1	54
	Reconstituïda	57,1	7,1	35,7	42

Font: Elaboració pròpia.

Per últim, la variable tipologia familiar també està representada de forma significativament diferent en els tres grups. Les famílies reconstituïdes, nuclears i monoparentals pertanyen majoritàriament al grup *estructurat*, mentre que les extenses estan majoritàriament en el grup *repartit*. Són també destacables les diferències de percentatges en el grup *audiovisuals* entre famílies extenses i monoparentals, d'una banda, i nuclears i reconstituïdes, de l'altra.

DIFERÈNCIES EN PRÀCTIQUES EDUCATIVES PARENTALS

En la taula 35 es resumeixen els resultats corresponents a diverses variables relacionades amb pràctiques educatives parentals segons les respostes dels pares i mares i dels fills i filles a un qüestionari

autoadministrat amb versió per a les dues fonts d'informació. Considerant les respostes dels pares i mares, les pràctiques educatives són diferents en cada grup de nois i noies, excepte l'estil educatiu positiu. En general, els nois i noies del grup *audiovisuals* són els que presenten pràctiques educatives més ineficients i també menor participació en activitats culturals, esportives i/o a l'aire lliure amb els pares.

Els nois i noies del grup *estructurat* es diferencien tant del grup *audiovisuals* com del *repartit* pel fet de participar amb més freqüència amb els pares en activitats culturals, esportives i/o a l'aire lliure. A més, els pares i mares estan més implicats que els pares i mares dels nois i noies del grup *audiovisuals*.

Els pares i mares dels nois i noies dels grups *estructurat* i *repartit* es diferencien dels del grup *audiovisuals* per monitoritzar i supervisar més els seus fills i filles.

Els nois i noies del grup *audiovisuals* tenen pares més inconsistents en l'aplicació de disciplina i que miren la televisió amb els seus fills i filles més sovint. Aquests pares i mares també apliquen amb més freqüència càstig corporal que els pares i mares dels nois i noies del grup *estructurat*.

Els pares i mares dels nois i noies dels grups *audiovisuals* i *repartit* s'assemblen per deixar els seus fills i filles sols a casa amb més freqüència que els del grup *estructurat*.

Finalment, els pares i mares dels nois i noies del grup *repartit* no es diferencien en la implicació ni en l'aplicació de càstig corporal de la resta de pares. D'altra banda, tot i que són els pares i mares del grup *estructurat* els que comparteixen activitats culturals amb els seus fills i filles amb més freqüència, els pares i mares del grup *repartit* participen en aquestes activitats amb més freqüència que els del grup *audiovisuals*.

Taula 35.

Comparació de les puntuacions en les escales de pràctiques educatives entre les diverses tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies

Variable	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu						Comparació de grups
		Estructurat (1) (n=467)		Audiovisuals (2) (n=107)		Repartit (3) (n=368)		
		M	DT	M	DT	M	DT	
Implicació	Pares (p=0,075)	50,50	(10,11)	48,07	(10,07)	49,94	(9,79)	1>2
	Fills/es (mare) (p=0,610)	50,44	(9,56)	48,61	(9,36)	50,06	(10,64)	
	Fills/es (pare) (p=0,031)	51,67	(9,79)	46,93	(9,23)	49,32	(10,21)	
Estil educatiu positiu	Pares (p=0,087)	49,28	(9,89)	50,89	(9,96)	50,66	(10,10)	
	Fills/es (p=0,077)	48,41	(10,50)	50,57	(10,37)	51,34	(9,21)	
Monitorització / supervisió	Pares (p=0,000)	50,88	(9,90)	45,97	(11,59)	50,05	(9,35)	1,3>2
	Fills/es (p=0,050)	50,72	(8,71)	46,44	(11,27)	50,50	(10,53)	
Inconsistència en la disciplina	Pares (p=0,000)	48,98	(9,12)	53,12	(11,10)	50,38	(10,53)	2>1,3
	Fills/es (p=0,531)	49,65	(8,73)	51,64	(11,78)	49,79	(10,52)	
Càstig corporal	Pares (p=0,031)	49,30	(9,37)	52,01	(11,11)	50,30	(10,37)	2>1
	Fills/es (p=0,830)	49,64	(9,55)	50,73	(12,06)	50,11	(9,73)	
Estar sol a casa	Pares (p=0,000)	1,76	(0,83)	2,06	(0,97)	2,00	(0,88)	2,3>1
	Fills/es (p=0,363)	2,67	(0,84)	2,88	(0,88)	2,79	(0,89)	
Mirar la televisió en família	Pares (p=0,001)	3,56	(0,84)	3,89	(0,85)	3,68	(0,83)	2>1,3
	Fills/es (p=0,282)	3,75	(0,90)	3,98	(0,86)	3,89	(0,80)	
Activitats culturals en família	Pares (p=0,000)	3,94	(0,88)	3,35	(1,11)	3,75	(0,92)	1>3>2
	Fills/es (p=0,344)	3,78	(1,05)	3,50	(1,36)	3,64	(1,07)	
Activitats esportives i/o a la natura en família	Pares (p=0,000)	3,59	(0,99)	3,00	(1,21)	3,32	(1,03)	1>3>2
	Fills/es (p=0,004)	3,22	(1,10)	2,62	(1,12)	2,85	(1,10)	

Nota: Les n per a cadascun dels grups quan responen els fills i filles són: *estructurat* = 114, *audiovisuals* = 40 i *repartit* = 118.

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN ELS RECURSOS ELECTRÒNICS DISPONIBLES

A la taula 36 es presenten els recursos que tenen relació amb les activitats fora de l'horari lectiu estudiades (televisió, consola i Internet). En ambdós casos s'han estudiat les diferències en la disponibilitat del recurs a la llar i d'ús majoritari del noi o la noia. En general, els grups no es diferencien pel fet de tenir o no televisió a la llar (presència majoritària) ni pel fet de tenir o no ordinador connectat a Internet a casa d'ús majoritari del noi o la noia (recurs encara no habitual en els nois i noies de primària).

Els nois i noies que tenen televisió d'ús majoritari pertanyen als tres grups, es distribueixen en major mesura en el *repartit*. Els no que no en tenen presenten un percentatge superior en el grup *estructurat*. En el grup *audiovisuals* es troben sobrerrepresentats els que sí que disposen d'aquest recurs.

Respecte a la consola a la llar o d'ús majoritari, els nois i noies que no en tenen estan menys representats en el grup *audiovisuals* que els que sí que en tenen i més en el grup *estructurat*.

En el cas d'Internet, contràriament al que passa amb els altres recursos, els nois i noies que en tenen tant a casa com per a ús majoritari es distribueixen principalment en el grup *estructurat*, mentre que els que no en tenen hi queden menys representats.

Taula 36.

Distribució, per recursos disponibles a la llar i d'ús majoritari del noi o la noia, de les tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies (% horitzontals)

Variable	Categories	Categories	Ús del temps fora de l'horari lectiu			n
			Estructurat (n=467) (%)	Audiovisuals (n=107) (%)	Repartit (n=368) (%)	
Televisió	A la llar (p=0,240)	Sí	49,3	11,4	39,3	935
		No	83,3	0,0	16,7	
	Ús majoritari del noi/noia (p=0,000)	Sí	35,0	20,2	44,7	941
		No	55,0	8,0	37,0	
Consola	A la llar (p=0,020)	Sí	46,4	12,6	41,0	941
		No	55,8	9,0	35,5	
	Ús majoritari del noi/noia (p=0,000)	Sí	39,8	15,9	44,3	866
		No	55,4	7,9	36,7	
Internet	A la llar (p=0,000)	Sí	54,3	8,2	37,5	941
		No	40,5	17,4	42,1	
	Ús majoritari del noi/noia (p=0,672)	Sí	51,6	8,9	39,5	866
		No	49,7	11,6	38,7	

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN LES DESPESES QUE SUPOSA L'EDUCACIÓ

La despesa mensual que suposa als pares l'educació dels seus fills i filles també és significativament diferent en cadascun dels grups. Aquesta variable conté les despeses que comporta l'escola (sense considerar llibres, uniforme i roba esportiva) i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA (vegeu el capítol sobre les despeses en educació).

Com es pot observar a la taula 37, hi ha un escalament estadísticament significatiu entre les tres grups. Les famílies del grup *estructurat* gasten més diners que la resta, i les famílies del grup *repartit* més que les del grup *audiovisuals*.

Taula 37.

Comparació de les despeses en educació entre les diverses tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies

Variable	Ús del temps fora de l'horari lectiu									Comparació de grups
	Estructurat (1) (n=467)			Audiovisuals (2) (n=107)			Repartit (3) (n=368)			
	M	DT	n	M	DT	n	M	DT	n	
Despeses (p=0,000)	202,56	(142,27)	404	111,60	(95,29)	77	146,44	(125,23)	284	1>3>2

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN ELS AGENTS EDUCATIUS

Quan s'estudia la relació amb els agents que assumeixen responsabilitats educatives o tenen cura del noi o la noia no s'obtenen diferències significatives en relació amb les variables coresponsabilitat pare/mare, implicació dels avis i àvies o d'altres adults contractats.

En canvi, sí que hi ha diferències respecte al nombre d'agents que s'encarreguen del noi o la noia. Els nois i noies del grup *audiovisuals* són els que, en comparació de la resta, tenen menys persones que s'ocupin de tasques educatives o de cura.

Taula 38.

Nombre d'agents educatius que assumeixen responsabilitats educatives o de cura entre les diverses tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies

Variable	Ús del temps fora de l'horari lectiu									Comparació de grups
	Estructurat (1) (n=467)			Audiovisuals (2) (n=107)			Repartit (3) (n=368)			
	M	DT	n	M	DT	n	M	DT	n	
Nombre d'agents (p=0,025)	3,01	(1,20)	404	2,66	(1,14)	77	2,90	(1,25)	284	1,3>2

Font: Elaboració pròpia.

DIFERÈNCIES EN SOCIALITZACIÓ

Per acabar, es va analitzar la relació amb les variables de socialització de l'estudi (per a una comprensió millor d'aquestes variables vegeu el capítol sobre les conseqüències dels processos de socialització). Els grups de nois i noies es diferencien en totes les variables excepte en la conductes antisocials. Com s'observa a la taula 39, els nois i noies del grup *audiovisuals* són els que obtenen puntuacions pitjors en les variables considerades.

Els nois i noies del grup *estructurat* presenten una conducta prosocial i normativa millor que la resta, i juntament amb els nois i noies del grup *repartit*, puntuacions millors en competència personal que els nois i noies del grup *audiovisuals*.

Els nois i noies del grup *audiovisuals* destaquen per les puntuacions pitjors en competència personal i per presentar més problemes de conducta que la resta.

Taula 39.

Comparació de les puntuacions dels indicadors de socialització entre les diverses tipologies d'ocupació del temps lliure de nois i noies

Variable	Ús del temps fora de l'horari lectiu									Comparació de grups
	Estructurat (1) (n=467)			Audiovisuals (2) (n=107)			Repartit (3) (n=368)			
	M	DT	n	M	DT	n	M	DT	n	
Competència personal (p=0,000)	51,03	(10,09)	454	46,38	(10,47)	102	49,72	(9,49)	346	1,3>2
Conducta prosocial i normativa (p=0,000)	51,19	(9,83)	454	47,45	(10,64)	102	49,19	(9,83)	346	1>2,3
Conductes antisocials (p=0,163)	49,39	(8,71)	115	52,77	(10,68)	40	49,66	(10,84)	118	
Problemes de conducta (p=0,000)	48,94	(9,84)	466	53,71	(9,97)	107	50,26	(9,97)	368	2>1,3

Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

Aquesta classificació resulta especialment interessant. Ens il·lustra clarament com les realitats dels nois i noies són diferents no només en l'ús del temps lliure sinó en diversos factors molt rellevants per al desenvolupament i que intervenen com a mediadors en la seva adaptació social.

Els nois i noies es diferencien pel que fa a l'ús del temps, però no es distribueixen equitativament en els tres grups observats. Hi ha un grup més gran, caracteritzat per dedicar temps a diverses activitats, tant organitzades com no, però sobretot es diferencia de la resta perquè el seu temps lliure és més organitzat. És important destacar que aquest grup dedica més temps a activitats extraescolars que la resta. Hi ha un altre grup de nois i noies, el més minoritari, però no per això menys important, que dedica el temps fonamentalment a activitats que es realitzen a casa davant d'una pantalla —no necessàriament amb la supervisió d'un adult— i que tenen un component de passivitat, com ara la televisió, la consola i Internet. I, per últim, un tercer grup de nois i noies que no s'allunya dels altres en cap activitat però que en tot cas dedica temps a activitats dins i fora de la llar, estructurades i no.

Les característiques sociodemogràfiques i familiars d'aquests grups de nois i noies també són diferents. El fet que l'ocupació del temps sigui més o menys diversa, supervisada o estructurada està relacionat amb l'hàbitat, l'estatus socioeconòmic, educatiu i familiar, el nivell d'ocupació familiar, les situacions laborals dels pares, la procedència dels pares, la tipologia familiar i les pràctiques educatives. Les casuístiques familiars són molt diverses i els seus valors i actituds en referència a l'educació dels seus fills i filles també divergeixen. Els pares necessiten el suport constant de la societat per poder dur a terme les seves funcions parentals.

A més, aquesta tipologia també fa palesa la relació entre l'ocupació del temps lliure i algunes variables de socialització relacionades amb l'adaptació escolar. El grup de nois i noies que dediquen majoritàriament el temps a activitats que es realitzen a casa i que impliquen estar davant d'una pantalla, com ara la televisió, la consola i Internet són els que presenten les puntuacions pitjors.

Aquestes dades no permeten establir relacions de causalitat però en tot cas permeten constatar que la forma d'ocupació del temps lliure té relació amb la família i amb el desenvolupament dels nois i noies de primària.

CONCLUSIONS GENERALS

Els canvis en el sistema familiar i en les pràctiques educatives dels pares, en l'escola, en els hàbits i valors socials i la irrupció de la nova cultura digital han provocat noves formes d'ús del temps lliure. L'anàlisi dels usos del temps dels nois i noies en etapes primerenques del desenvolupament proporciona una visió general d'aquells aspectes de la vida quotidiana que incideixen en els processos de socialització. El temps no lectiu és un temps d'oportunitats per a aprendre, per a millorar competències i per a adquirir nous valors. Algunes activitats que es practiquen de forma habitual, o determinats contextos socials, poden tenir poca relació amb l'adquisició de noves competències i amb el benestar (Verma, 1995; citat per Larson i Verma, 1999). En canvi, altres, representen oportunitats per al creixement personal (Bronfenbrenner, 1979). El coneixement de la forma d'organitzar el temps lliure, de les activitats més comunes i de les persones que intervenen en l'educació de nois i noies permet entendre millor la realitat social i desenvolupar polítiques que puguin donar resposta a les necessitats de les famílies.

El temps fora de l'horari lectiu també s'ha denominat "temps de risc". Diversos estudis han mostrat que els adolescents sense supervisió estan en una situació de perill. El temps no lectiu també és el del consum de drogues, els dels actes antisocials i el de les relacions sexuals de risc (Larson, 2001). L'anàlisi de la relació entre el temps lliure i diversos tipus de variables (sociodemogràfiques, familiars, individuals, etc.) permet descobrir els factors que poden ser protectors i els factors de risc que han de permetre el desenvolupament i la millora de programes de prevenció dirigits a les famílies. I és precisament en les edats considerades en aquest estudi on es troben els precursors més clars de les conductes problemàtiques en l'etapa de l'adolescència.

1. El temps fora de l'horari lectiu: un recurs utilitzat de forma diferent.

Aquest estudi és un clar reflex de la diversitat que hi ha entre l'alumnat de primària en l'ús del temps lliure. L'activitat o les activitats més destacades, quant a freqüència de pràctica i temps de dedicació, no són necessàriament les mateixes per a tots els nois i noies d'una mateixa edat. El gran ventall d'activitats pròpies dels nois i noies de primària permet múltiples possibilitats.

La rellevància d'algunes activitats en determinats subgrups de nois i noies ha permès identificar diversos perfils quant a la forma de fer servir el temps fora de l'horari lectiu. Les hores dedicades a mirar la televisió a casa i a jugar amb la consola han estat les variables que millor permeten diferenciar entre les diverses tipologies. La dedicació a aquestes activitats està força relacionada amb el protagonisme que queda per a d'altres. Com més temps ocupa la televisió i la consola en els espais d'oci, menys temps es dedica a activitats extraescolars.

A més temps dedicat a una activitat, és major l'adquisició de les habilitats i dels coneixements que hi estan associats. Però les activitats també es relacionen amb riscos i desavantatges. La quantitat de temps que cada grup de nois i noies dedica a una activitat determinada és un índex consistent del grau d'exposició a determinades experiències de socialització, que tant poden ser positives com negatives. I no és el mateix passar les tardes davant del televisor que anar a practicar un esport o que anar a aprendre un idioma. De la mateixa manera que no és el mateix si el consum de televisió es fa amb la supervisió d'un adult o sense. Les dades d'aquest estudi indiquen que les experiències de socialització en el temps lliure dels escolars catalans són molt diferents, tant com la nostra societat.

2. Les variables individuals de socialització dels nois i noies segons els usos del temps no lectiu.

Crida l'atenció la relació significativa entre la tipologia d'ús del temps fora de l'horari lectiu i les variables de socialització com la competència personal, la conducta prosocial i normativa i els problemes de conducta. Els nois i noies que dediquen fonamentalment el seu temps a mirar la televisió i a jugar amb la consola en detriment d'altres activitats són els que queden més perjudicats. Passa el contrari amb els que tot i dedicar una part del seu temps a mirar la televisió i a jugar amb la consola també fan activitats extraescolars, llegeixen i van als esplais. Encara que cap de les activitats considerades en el nostre estudi no són intrínsecament dolentes, sembla que algunes poden resultar contraproductives si ocupen lapsos de temps excessius, entre altres raons perquè ho fan en detriment d'altres activitats més educatives.

Tot i que aquest estudi no ens permet saber si és el tipus d'activitat practicada allò que determina la qualitat del desenvolupament social o si és el grau de desenvolupament social dels nois i noies el que els dirigeix a un tipus d'activitats determinades, sí que ens permet afirmar la importància de controlar els contextos en què es mouen els nois i noies d'aquests edats.

Els diversos medis amb què els nois i noies es relacionen es consideren ambients d'aprenentatge i de comunicació. Tenen normes i objectius que s'associen a diferents experiències emocionals i motivacionals. Encara que els nois i noies comencen a demostrar les seves competències des de petits, els ambients també poden permetre el desenvolupament de competències. Autors com Osgood, Wilkson, O'Malley, Bachman i Johnston (1996) apunten que determinats contextos relacionats amb el temps fora de l'horari lectiu poden proporcionar contactes amb amics amb problemes de conducta i s'associen amb més comportament antisocial i pitjors resultats acadèmics.

3. L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional com a variable rellevant en les desigualtats relacionades amb l'ús del temps.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar és una de les variables més rellevants per explicar les diferències en l'ús del temps fora de l'horari lectiu. Els resultats d'aquest estudi mostren com durant el temps lliure els nois i les noies estan exposats a realitats significativament diferents segons aquesta variable. Però no només les activitats que formen part del temps lliure són diferents per a cada estrat, sinó que aquests també són diferents en molts altres aspectes.

En els estrats socioeconòmics, educatius i ocupacionals baixos (baix i mitjà-baix), hi ha un percentatge superior de famílies amb només un dels membres ocupat i una tendència més gran a tenir situacions laborals adverses. Els fills i filles d'aquestes famílies ocupen el seu temps fora de l'horari lectiu principalment amb activitats com mirar la televisió i jugar amb la consola, al mateix temps que disposen amb més probabilitat d'aquests recursos d'ús majoritari que la resta de nois i noies. Precisament són els pares i mares d'aquest grup de nois i noies els que tendeixen a presentar pràctiques educatives més ineficients, és a dir, comparteixen menys activitats amb els seus fills i filles (amb l'excepció de la televisió), hi conversen menys, tenen cert desconeixement dels amics dels seus fills i filles i dels llocs que freqüenten.

En els estrats socioeconòmics més elevats és més probable que els dos cònjuges estiguin ocupats i que estiguin exposats a menys situacions laborals adverses. Els nois i noies d'aquestes famílies tendeixen a participar més en activitats que garanteixen oportunitats educatives diferents i complementàries a l'escola. Aquest grup de nois i noies té pares i mares que empren pràctiques educatives més eficients (més implicació, més monitorització i supervisió, disciplina més consistent, etc.) i comparteix activitats culturals, esportives i/o a la natura amb els seus pares amb més freqüència que els nois i noies d'estatus més baixos.

L'ESEO no fa referència únicament a la situació econòmica de les famílies sinó també al seu nivell educatiu. És possible que com més formació tinguin els pares, més coneixement tinguin dels diversos recursos educatius i de lleure existents, així com de les seves funcions, i més els aprofitin. Els tipus d'activitats més vinculades a nois i noies d'ESEO alt tenen un potencial educatiu major.

A més de les diferents formes d'educar lligades a l'estatus social, caldria considerar la importància de les diferències en la igualtat d'oportunitats pel que fa a l'accés a determinats recursos educatius fora de l'horari lectiu. Moltes de les activitats en què es troben diferències impliquen despeses econòmiques regulars de les famílies: activitats extraescolars, esplais, Internet. La nostra recerca també ens indica molt clarament que la despesa en educació dins i fora de l'escola està directament relacionada amb l'estatus social. Tot i que el disseny no ens permet fer atribucions sobre relacions de causa-efecte, tot indica que la hipòtesi de la manca de recursos econòmics en els sectors socials més desfavorits seria força versemblant per explicar almenys una part de les diferències observades.

Totes aquestes diferències influeixen de forma important en el desenvolupament i en l'adaptació social a llarg termini dels nois i les noies de primària. Tal i com indiquen Torrubia i Batlle (2002) el temps lliure es pot convertir en el temps de les desigualtats socials.

Com indiquen Cabrera, Funes i Brullet (2004), l'escola d'abans es percebia com una institució útil on els fills i filles podien aconseguir una millor posició social que la dels seus pares. Si abans no tots els pares

havien cursat estudis primaris, avui dia és més la norma que l'excepció. Els resultats d'aquest estudi semblen abonar la idea que encara hi ha un sector de pares i mares per als quals l'escola encara continua mantenint essencialment aquesta funció de trampolí social, mentre que hi hauria un altre sector que creu que l'escola no és suficient, que busca recursos complementaris i que té consciència de la importància de la formació al llarg de tota la vida.

Les famílies avancen a ritmes diferents. Aquest fet influeix directament en els nois i noies, ja que els pares continuen sent els principals agents de socialització i són els que determinen en gran mesura la resta d'agents que formaran part de l'univers educatiu dels seus fills i filles. Un determinat tipus de famílies s'identifica amb diversos agents socialitzadors i educatius formals i no formals i un altre amb models de referència menys evolucionats. Per exemple, hi ha famílies en què principalment la mare s'ocupa dels fills i filles, famílies en què la tasca educativa i de cura dels pares es comparteix amb els avis i famílies en què, a més dels pares i els avis, també hi ha altres agents educatius vinculats a diverses associacions i entitats.

Els estudis publicats recentment sobre el rendiment acadèmic dels escolars catalans a partir de les dades de l'estudi PISA indiquen que una part molt important de les diferències entre alumnes són atribuïbles al nivell socioeconòmic i cultural familiar (Ferrer, Castell i Ferrer, 2006). Les dades del nostre estudi ens indiquen que en el temps no lectiu s'evidencien pràctiques educatives força diferents. Pensem que aquestes diferències poden ser importants per explicar les desigualtats entre l'alumnat malgrat l'esforç del sistema educatiu per minimitzar-les. Dins l'horari lectiu, tots els centres educatius tenen unes directrius força homogènies i tots els nois i les noies han d'assolir determinades competències. En canvi, fora de l'horari lectiu cada família decideix com gestiona el temps lliure dels fills i les filles. Probablement és en el temps de lleure on es generen les majors desigualtats socials.

4. La forma d'utilitzar el temps fora de l'horari lectiu també és una qüestió de sexe.

Un altre dels aspectes destacables de l'estudi són les tendències diferents en l'ús del temps fora de l'horari lectiu en funció del sexe. L'ocupació del temps lliure continua sent diferent per a nois i noies.

La consola resulta molt més atractiva per al món masculí i les activitats esportives són també més habituals en els nois. En canvi, les noies tendeixen a una major versatilitat pel que fa a les activitats, fonamentalment extraescolars (idiomes, música, tallers, dansa...). Estudis anteriors ja han mostrat que els nois participen més en esports i dediquen més temps a mirar la televisió mentre és més probable que les noies dediquin el temps a socialitzar-se amb activitats de caire més intel·lectual o artístic (Meeks i Mauldin, 1990).

Paral·lelament, els estudis mostren que les noies puntuen més en competència social i menys en comportament antisocial (Merrell, 1993, 2002). Les noies són més assertives (Luthar, 1995) i servicials (Pakslanti i Keltikangas-Järvinen, 2001), presenten més empatia i altruisme (Fox, Gibbs i Auerbach, 1985). Els resultats del nostre estudi també apunten en la mateixa direcció. Pot ser que hi estigui influïent la diferent manera d'utilitzar el temps.

Les diferències en el temps lliure entre nois i noies són evidents. A partir d'aquí caldria reflexionar fins a quin punt algunes activitats estarien més adreçades a un determinat públic i si volem que aquests estereotips es perpetuïn de cara a properes generacions.

5. El perill de “fractura digital” en el temps fora de l'horari lectiu.

Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació tenen una importància creixent, fins al punt de començar a ser determinants en els estils de vida dels nois i noies des d'edats primerenques. La nova cultura digital ha entrat de ple en la nostra societat. Aquest estudi ens mostra indicis que hi ha un cert risc de “fractura digital” entre els nostres escolars. A l'escola i al carrer els nois i noies tenen contacte amb aquesta nova cultura però en arribar a casa comencen les desigualtats: no tots disposen d'aquesta nova eina.

Aquesta realitat pot tenir repercussions molt importants en la socialització dels nois i noies. Aquells que disposen d'aquest recurs a casa tenen al seu abast una eina que els pot ajudar en les tasques d'aprenentatge, al mateix temps que desenvolupen i posen en pràctica certes estratègies i habilitats cognitives molt rellevants en els temps actuals i, a més, tenen la possibilitat de fer servir noves vies de comunicació amb els amics i amigues clarament atractives en aquestes edats. Les tecnologies de la informació i de la comunicació són el futur. La capacitat d'adaptació als canvis tecnològics i culturals de nois i noies que disposen d'aquests recursos es veurà afavorida en detriment dels nois i noies que no els tenen a l'abast.

D'altra banda, el potencial adaptatiu de les diverses famílies per a introduir-se en aquesta nova era és diferent. Encara que hi hagi una voluntat explícita, determinats pares i mares no disposen de les habilitats ni els recursos necessaris. També en aquest cas el pes que té la família és important. De fet, les pràctiques i actituds envers tecnologies més antigues, com la televisió, que també van tenir un impacte considerable en la societat i en els hàbits de vida, encara són molt heterogènies.

6. La rellevància creixent de les activitats extraescolars.

Els nostres resultats, juntament amb els d'altres estudis consultats, mostren una tendència força clara cap a la generalització de la pràctica d'aquestes activitats i són un indicador clar de la rellevància social creixent de les activitats de temps lliure organitzat entre l'alumnat de primària. També ens permeten constatar que la pràctica d'extraescolars està tenint repercussions importants en l'organització de tot el temps fora de l'horari lectiu.

Diversos estudis sobre l'impacte dels programes i les activitats estructurades en sortir de l'escola mostren una relació significativa amb la millora de resultats tant acadèmics com socials (Vandell, Pierce i Dadisman, 2005). La participació dels adolescents en determinades activitats extracurriculars es relaciona amb tenir més amics amb millors resultats acadèmics i amb tenir-ne menys que fan campana a l'escola o que consumeixen drogues (Barber, Eccles i Stone; 2001; Eccles i Barber, 1999). Sandstrom i Coie (1999) van apuntar que és possible que el contacte amb amics en les activitats extraescolars proporcioni oportunitats per a aprendre normes i habilitats socials, fonamentalment en nois i noies que són rebutjats a l'escola. A la vista d'aquests resultats, des de les administracions s'hauria de facilitar l'accés a les activitats estructurades fora de l'horari lectiu a determinats col·lectius amb pocs recursos materials i socials.

En el nostre estudi no hem analitzat les raons per les quals les famílies decideixen que els fills i les filles facin extraescolars. Aquestes poden ser força diverses (Trilla i García, 2004) i no han de ser necessàriament excloents entre elles. Les més importants són ajudar a conciliar els horaris laborals amb els familiars, complementar la formació del noi o de la noia amb activitats que no es fan habitualment

a l'escola, o cercar espais de socialització que permetin educar en aspectes que no són fàcilment abastables des de l'escola. Malauradament, fins ara, aquestes activitats no han rebut l'atenció que es mereixerien de les administracions. No estan ben reglamentades, el control de qualitat és pràcticament inexistent, de vegades depenen d'iniciatives amb un fort component voluntarista, però altres, de la iniciativa privada, i corren el perill d'acabar essent regulades *de facto* per les lleis del mercat (Torrubia i Batlle, 2002).

No voldríem acabar aquest apartat sense deixar ben clar que les activitats extraescolars són un recurs educatiu més que hauria de estar a l'abast de totes les famílies, independentment de quina sigui la seva extracció social, però que en qualsevol cas no poden ser utilitzades com una forma de suplir els dèficits de dedicació dels pares i les mares. Són un complement per a la feina educativa que es fa a la llar i a l'escola en horari lectiu, però mai un substitut.

7. Les activitats que no fan alguns nois i noies.

Un nombre considerable de nois i noies no dediquen una part del seu temps a trobades informals amb amics i amigues. Sembla que els moments d'interacció social es redueixen al temps que passen l'escola o a les activitats reglades.

Els amics i amigues són un altre agent de socialització que ajuda al desenvolupament de competències socials i personals que no és habitual que es produeixin en relacions no igualitàries (pare/mare-fill/a). Les interaccions amb iguals faciliten el desenvolupament de patrons competents i adaptatius de conducta social. En els nois i noies de primària, la interacció i relació amb els iguals comença a ser important. Gràcies a la relació amb els iguals, adquireixen a poc a poc la seva independència i autonomia, el sentit de la reciprocitat, de la solidaritat i de la justícia. S'hauria de garantir la presència del joc espontani i compartit i la relació i convivència amb altres nois i noies d'edats semblants. Els pares haurien d'influir en els processos de socialització dels seus fills i filles creant contextos que permetin les interaccions informals i el joc amb altres nois i noies.

D'altra banda, la lectura no forma part dels costums d'un nombre significatiu de nois i noies, mentre que n'hi ha d'altres que ja han adquirit aquest hàbit i el practiquen assíduament.

Les activitats considerades en aquest estudi no es poden qualificar com a bones o dolentes, com a recomanables o no recomanables; totes formen part de l'univers d'activitats dels nois i noies de primària i fer-ne un ús moderat i controlat pot tenir repercussions positives. En tot cas, el fet de no practicar un determinat tipus d'activitat encara que sigui de forma menys habitual no resulta adaptatiu pels nois i noies. Els resultats mostren que, per exemple, hi ha una relació inversa entre el temps dedicat a activitats extraescolars i el que es dedica a mirar la televisió o a jugar amb la consola. Per tant, el que ens hem de replantejar és si volem o no que hi hagi determinats subgrups de nois i noies que es dediquen a un determinat tipus d'activitat sense tenir altres menes d'experiències en una etapa tan important de la seva vida.

8. Els agents educatius són diferents en cada família.

Les famílies es diferencien quant a les persones que s'encarreguen de l'educació o que tenen cura dels nois i noies. El pare i la mare continuen sense implicar-se de la mateixa manera, les mares tenen major presència que els pares. A més, la incorporació de la dona al mercat laboral no ha suposat grans canvis pel que fa a la responsabilitat compartida pare-mare. Les transformacions han provocat la incorporació

d'altres agents diferents dels pares i mares més que no pas unes responsabilitats educatives més compartides entre el pare i la mare.

Els avis i àvies són les persones a les quals amb més probabilitat se sol·licita ajut malgrat els canvis en la composició de les llars quant a nombre de generacions sota un mateix sostre. La “solidaritat intergeneracional” continua present.

L'aparició d'agents externs a la família com ara els cangurs es relaciona principalment amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i familiar. Si aquest recurs no és majoritari en les llars amb nois i noies de primària, en tot cas es vincula a les famílies d'estrats alts.

Treballar fora de la llar implica reajustar l'organització familiar respecte a l'educació dels fills i filles, la seva ocupació del temps fora de l'horari lectiu i les persones encarregades de la seva cura. La dificultat de conciliar horaris laborals i escolars i la despesa afegida dels recursos que es posen a l'abast dels fills i filles durant el temps que els pares treballen, es relaciona amb el fet que, en determinades famílies, prima la carrera professional dels pares i mares en detriment del temps compartit amb els fills i filles. En altres famílies, els fills i filles es converteixen en una prioritat en detriment de la carrera professional dels pares i mares, i en altres encara, s'intenta aconseguir un equilibri entre ambdós aspectes.

Recomanacions

Aquests resultats condueixen a considerar l'educació no formal i el temps lliure dels nois i noies com una prioritat política de primera magnitud. Les polítiques familiars haurien d'anar encaminades a:

- a) Garantir la igualtat d'oportunitats de tots els nois i noies en l'accés als recursos educatius no escolars: activitats extraescolars, esplais, Internet.
- b) Regular la posada en marxa d'aquestes activitats per tal de garantir-ne tant la qualitat com la igualtat.
- c) Promoure la participació de les famílies, especialment de certs col·lectius amb més dificultats i amb models educatius allunyats de les noves tendències educatives.
- d) Millorar els sistemes d'informació i transmissió dels recursos existents i de les seves funcions.
- e) Promoure la cooperació entre família, escola i territori.
- f) Donar a les entitats de lleure el protagonisme que requereixen per poder aconseguir els seus objectius.
- g) Impedir que les activitats fora de l'horari lectiu acabin convertint-se en un bé de consum, sotmès exclusivament a les lleis del mercat.
- h) Fer que les famílies disposin del temps i del suport necessaris per a dur a terme la seva funció educativa.

BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2006). *Nous usos del temps a la ciutat*. <<http://www.laboratorideltemps.org>>

AMORÓS, P.; BUXARRAIS, M.R.; CASAS, F. (dirs.) (2002). *La influència de les tecnologies de la informació i la comunicació en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

BARBER, B.L.; ECCLES, J.S.; STONE, M.R. (2001). "Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity". *Journal of Adolescent Research*, núm. 16(5), p. 429-455.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CABRERA, D.; FUNES, J.; BRULLET, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro-FIES.

CIS (2000). *La televisión y los niños: Hábitos y comportamientos*. Estudio 2391. Document electrònic: <<http://www.cis.es>>

CUENCA, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ECCLES, J.S.; BARBER, B.L. (1999). "Student council, volunteering, basketball, or matching band: What kind of extracurricular involvement matters?". *Journal of Adolescent Research*, núm. 14(1), p. 10-43.

ELZO, J. (2005). *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - UOC. Col·lecció Debats d'Educació, núm 3.

FAPAC (1999). *Situació de les AMPA a Catalunya*. Barcelona: FAPAC.

FEIXA, C.; GARCÍA, I.; RECIO, C. (2005). "Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya", a C. GÓMEZ-GRANELL i col·l. *Infància, família i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Mon Urbà.

FERRER, G.; CASTELL, J.L.; FERRER, F. (2006). "Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003". *Revista de Educación*, extraordinari 2006, p. 399-428.

FOX, M.; GIBBS, M.; AUERBACH, D. (1985). "Age and gender dimensions of friendships". *Psychology of Women Quarterly*, núm. 9, p. 489-502.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL, AJUNTAMENT DE BARCELONA (2006). *Debat familiar: què opinen les famílies sobre les activitats educatives fora de l'horari lectiu?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Ajuntament de Barcelona.

IDESCAT (2003). *Estadística de l'ús del temps 2002-2003*. <<http://www.idescat.net>>

INE (2006). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <<http://www.ine.es>>

INECSE (2006). *Actividades del alumno fuera del horario escolar*. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p7_2_2006.pdf>

LARSON, R.W. (2001). "How U.S. children and adolescents spend time: what it does and doesn't tell us about their development". *Current directions in Psychology Science*, núm. 10(5), p. 160-164.

LARSON, R.W.; VERMA, S. (1999). "How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities". *Psychological Bulletin*, núm. 125(6), p. 701-736.

LUTHAR, S.S. (1995). "Social competence in the school setting: prospective cross-domain associations among inner-city teens". *Child Development*, núm. 66, p. 416-429.

MEEKS, C.B.; MAULDIN, T. (1990). "Children's time in structured and unstructured leisure activities". *Lifestyles*, núm. 11, p. 257-281.

MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

MERRELL, K.W. (1993). "Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales". *School Psychology Review*, núm. 22, p. 115-133.

MERRELL, K.W. (2002). *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.

OBSERVATORIO DE LAS TELECOMUNICACIONES Y DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (2005). *Infancia y adolescencia en la Sociedad de la Información*. <http://observatorio.red.es/estudios/documentos/infancia_tecnologia.pdf>

OSGOOD, D.W.; WILSON, J.K.; O'MALLEY, P.M.; BACHMAN, J.G.; JOHNSTON, L.D. (1996). "Routine activities and individual deviant behavior". *American Sociological Review*, núm. 61, p. 635-655.

PAKASLAHTI, L.; KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2001). "Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/preferred, aggressive/non-preferred, non-aggressive/preferred and non-aggressive/non-preferred adolescents". *Personality and Individual Differences*, núm. 30, p. 903-916.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 5.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.

SANDSTROM, M.J.; COIE, J.D. (1999). "A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change". *Child Development*, núm. 70, p. 955-966.

SHAFFER, D.R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

SIGALÉS, C.; MOMINÓ, J.M. (2004) (dirs.). *L'escola a la Societat Xarxa: Internet en l'àmbit educatiu no universitari*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

TORRUBIA, R.; BATLLE, R. (red.) (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu*. Barcelona: FAPAC - Fundació Catalana de l'Esplai.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M.; JIMÉNEZ, M. (2003). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

TRILLA, J.; GARCÍA, I. (2004). "Infancia y tiempo libre organizado", a C. GÓMEZ-GRANELL, J. GARCÍA MILÀ, A. RIPOLL-MILLET i C. PANCHÓN. (coords.). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.

TRILLA, J.; RÍOS, O. (2005). "Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats", a C. GÓMEZ-GRANELL i col. *Infància, família i canvi social a Catalunya*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

UOC (2007). *Projecte Internet Catalunya (PIC)* <<http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/index.html>>

VANDELL, D.L.; PIERCE, K.M.; DADISMAN, K. (2005). "Out-of-school settings as a developmental context for children and youth", a R.V. KAIL (ed.). *Advances in Child Development and Behavior*, núm. 33, p. 43-47. New York: Academic Press.

6. Les despeses de les famílies en educació

Beatriz Molinuevo

INTRODUCCIÓ

L'educació dels fills i filles: obligatòria però no gratuïta

D'acord amb les lleis vigents al nostre país, l'ensenyament és gratuït entre els tres i els setze anys en els centres sostinguts amb fons públics. No obstant això, encara estem molt lluny de la gratuïtat real de l'educació. Les famílies que escolaritzen els seus fills i filles en aquests centres entre el curs de P3 i el quart curs de l'ESO, han de fer front a moltes despeses que no estan finançades per les administracions com el material escolar, les activitats i els serveis educatius que ofereix l'escola o l'AMPA fora de l'horari lectiu i la major part d'activitats extraescolars que nois i noies realitzen fora de les escoles.

Això comporta que les famílies hagin d'invertir una part rellevant dels seus pressupostos en educació. A l'inici de curs han de proveir de llibres, material escolar, roba d'esport o uniformes, etc., els seus fills i filles. Durant el curs hi ha despeses relacionades amb serveis com ara l'hora d'acollida al matí, el servei de menjador i, en els centres concertats, l'hora dedicada a les activitats complementàries. La pràctica d'activitats extraescolars, dins o fora de l'escola, també forma part de la quotidianitat de la majoria de nois i noies. Finalment, durant l'època de vacances no disminueixen les despeses, moltes famílies porten els fills i filles a casals d'estiu, colònies de vacances, etc. Tot plegat ens permet afirmar que educar avui dia comporta despeses que van més enllà de les hores lectives que sufragava l'Administració educativa. Algunes, com les relacionades amb l'adquisició de material i equipament són imprescindibles, altres sovint s'associen a la necessitat de conciliar els horaris laborals amb els escolars i un tercer grup estaria relacionat amb la voluntat de les famílies de complementar l'educació que reben els fills i les filles durant l'horari lectiu.

Segons les dades facilitades per l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2004), les despeses en ensenyament van suposar l'1,33% de les despeses totals de les llars catalanes. L'estudi sobre l'estructura social i les desigualtats a Catalunya promogut per la Fundació Jaume Bofill (Sánchez, Quintana i Llàcer, 2005) destaca que les llars catalanes destinen el 7% dels seus ingressos anuals a l'escolarització dels seus fills i filles.

No totes les famílies gasten el mateix

Sánchez, Quintana i Llàcer (2005) van observar que les despeses mensuals en educació són diferents en cada família i, en alguns casos, les divergències són especialment considerables. Un 14% de les llars hi dediquen entre un 11% i un 20% dels seus ingressos. En aquest mateix estudi, el tipus de família, la titularitat del centre educatiu i la classe social es relacionaven amb la despesa familiar en educació.

La titularitat del centre educatiu és una variable que marca diferències clares en les despeses de les famílies en educació primària i secundària. En general, la quantitat de diners que les famílies destinen a sufragar les diverses activitats i serveis no coberts per l'ensenyament gratuït és més elevada en els centres concertats que en els públics. Una de les raons més importants per explicar les diferències és que, en la majoria de centres concertats de primària, ha estat habitual la permanència de l'alumnat cada dia durant una hora més que en els centres públics. Aquest temps que s'ha dedicat essencialment a les anomenades activitats complementàries ha estat finançat tradicionalment per les mateixes famílies.

Educar es valora com un esforç? Percepcions diferents entre famílies

El coneixement de les despeses en educació de les llars és una manera de tenir accés a l'esforç econòmic que realitzen les famílies, però també és important considerar la percepció subjectiva que tenen aquestes famílies sobre el grau de càrrega econòmica que els suposa la formació dels seus fills i filles. En general, les famílies perceben aquesta despesa com un esforç.

Tanmateix, existeixen diferències pel que fa a la percepció subjectiva d'aquest esforç. El ventall de casuístiques familiars és molt ampli i determinades circumstàncies poden influir en la valoració subjectiva. Sánchez, Quintana i Llàcer (2005) destaquen, per exemple, que l'escolarització resulta més carregosa per a les famílies monoparentals que per a la resta.

Objectius

Aquest capítol pretén, en primer lloc, descriure la despesa mensual que suposa per a les famílies l'educació dels fills i/o les filles de segon, quart i sisè curs de primària. Es consideren únicament les despeses regulars durant el curs acadèmic. No s'analitzen les despeses en època de vacances ni tampoc les que es produeixen a principi de curs relacionades amb l'adquisició de llibres, material escolar i altre tipus d'equipaments per a la tornada a l'escola. Tampoc no es consideren les despeses puntuals que es poden produir en un moment determinat del curs.

La informació es recull a partir de les respostes dels pares sobre la despesa que els comporten dos conceptes per separat: l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA. Per a moltes anàlisis, s'ha utilitzat la variable "despesa total", que és el resultat de sumar aquests dos conceptes. Les despeses mensuals pròpies de l'escola inclouen tot tipus de quotes relacionades amb l'AMPA, menjador, activitats extraescolars, activitats complementàries, hora d'acollida, transport, etc.

En segon lloc, s’analitza la valoració que fa el progenitor que respon el qüestionari sobre l’esforç econòmic que li suposen aquestes despeses. Com en el cas anterior, els pares són els que faciliten la informació, responent a la pregunta “en relació amb l’economia familiar, fins a quin punt considera important l’esforç econòmic que li suposen les despeses en educació del noi o la noia?” Les opcions de resposta són: “molt”, “força”, “poc” o “molt poc o gens”.

Per acabar, ateses les diferències que s’han apuntat en altres estudis quant a la despesa educativa en les diverses llars, es presenten els resultats de la relació entre la despesa i la valoració de l’esforç econòmic i altres variables de l’estudi com curs, estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional, nivell d’ocupació familiar, tipologia familiar, centre educatiu i hàbitat.

LES DESPESES EN EDUCACIÓ

La despesa total mensual de les famílies

A la taula 1 es presenten les despeses mitjanes que suposen els dos grans conceptes de despeses en educació mencionats anteriorment (l’escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l’escola o l’AMPA) a més de la suma d’ambdós. El càlcul de la despesa total s’ha fet amb informació de set-cents seixanta-cinc llars de la mostra total (cent setanta-set famílies no van proporcionar informació relacionada amb l’escola/AMPA i/o activitats extraescolars).

Taula 1.

Despesa mensual que suposen l’escola/AMPA i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l’escola o l’AMPA

Variable	Despesa mensual		
	Mitjana (€)	DT	n
Escola/AMPA	114,36	(103,83)	883
Activitats extraescolars*	60,31	(62,71)	794
Despesa total	172,57	(135,99)	765

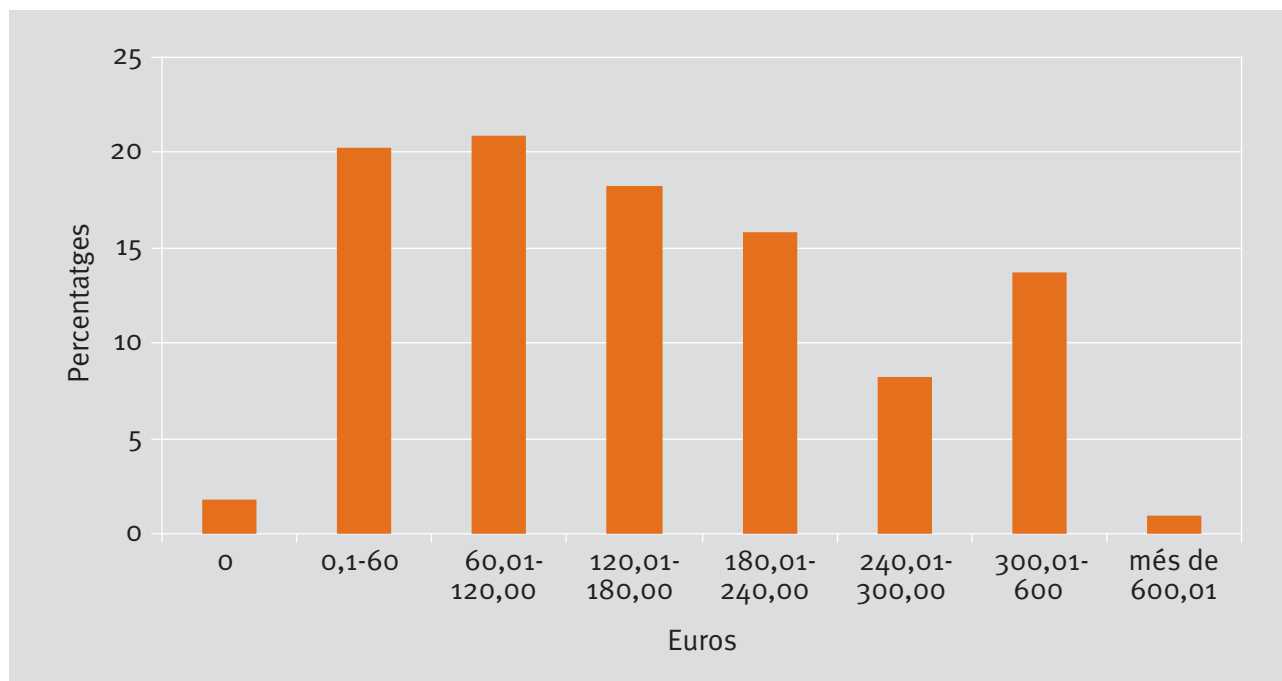
* No pagades a través de l’escola o l’AMPA.
Font: Elaboració pròpia.

Les amplituds dels rangs en totes les variables de despeses són indicatives de l’existència d’una gran variabilitat en aquest concepte entre les famílies que han contestat. En el cas de les corresponents a l’escola, el rang de despeses se situa entre zero i sis-cents euros; entre zero i cinc-cents euros mensuals per a les despeses de les activitats extraescolars fora de l’escola i, finalment, entre o i nou-cents euros per a la variable despesa total.

Les diferències en despesa entre les famílies que han contestat són destacables. Considerant la despesa total mensual, mentre que, per exemple, un 20,3% es gasta entre 0,1 i 60 euros, un 14,7% informa d’una despesa superior als 300 euros (gràfic 1).

Gràfic 1.

Despesa total mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars dins i fora de l'escola i/o l'AMPA



Font: Elaboració pròpia.

La despesa en educació en funció de dinar o no a l'escola

A continuació es presenten les dades segons si els nois i noies dinen o no a l'escola (taula 2). Aquesta divisió sembla raonable, perquè en el nostre estudi la despesa del menjador està inclosa en les despeses d'escola/AMPA i el 45,3% de nois i noies de la mostra habitualment no dina a l'escola.

Taula 2.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA segons dinar o no a l'escola

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Dinar a l'escola	Sí	163,59	(104,79)	487	69,31	(67,00)	431	230,35	(137,47)	418
	No	53,58	(62,32)	395	49,65	(55,48)	362	102,72	(95,78)	346

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.

Font: Elaboració pròpia.

Destaca l'existència de diferències significatives entre els dos grups de nois i noies en tots els conceptes. Com era d'esperar, la despesa a l'escola/AMPA i la despesa total és més gran en les famílies amb fills o

filles que dinen a l'escola que en les famílies en què no es dona aquesta circumstància. Un altre resultat, que també és significatiu, és que les famílies dels nois i noies que dinen a l'escola gasten més en activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola i l'AMPA que les dels que no dinen a l'escola.

Conclusions

Malgrat que l'educació és teòricament gratuïta entre els tres anys i els setze, educar els fills i filles té una repercussió important en l'economia familiar. A més de les despeses puntuals a l'inici de curs i en els períodes de vacances, les famílies tenen cada mes una càrrega econòmica regular força rellevant.

A més, aquesta càrrega no és igual per a totes les famílies. Cada unitat familiar té un nivell de despesa diferent i la variabilitat en aquesta és força gran. D'altra banda, no s'ha d'oblidar que en el còmput final de la despesa de les famílies en educació s'ha de considerar el nombre de fills i filles en edat escolar, ja que un nombre de fills més gran implica despeses mensuals més elevades, que poden incidir negativament en l'accessibilitat a determinats tipus de recursos i serveis.

El menjador escolar és un servei utilitzat amb freqüència per les famílies, la seva relació amb la millora de la conciliació d'horaris laborals i familiars està prou clara, però alhora també significa una despesa força significativa en el còmput total del que gasten les famílies a l'escola. Malgrat això, les diferències en despesa entre els nois i noies que dinen a l'escola i els que no ho fan no serien tan grans si es tingués en compte la despesa que representa dinar a casa per a aquells que no dinen a l'escola.

En tot cas, es pot afirmar que dinar a l'escola es relaciona amb més despesa en activitats extraescolars que es paguen fora de l'escola i l'AMPA. Aquest resultat seria explicable pel fet que les famílies amb més recursos utilitzarien amb més freqüència els serveis de menjador escolar i farien fer més activitats extraescolars als seus fills.

VALORACIÓ DE L'ESFORÇ ECONÒMIC QUE SUPOSA L'EDUCACIÓ

Les diferents valoracions de les famílies

Més de la meitat de pares i mares percep que l'educació dels seus fills i filles en edat escolar els suposa un cert esforç econòmic (el 16,5% considera que és "molt" i el 35,2% considera que és "força"), el 40,3% el considera "poc" i el 7,9% "molt poc" o "gens".

Despesa mensual segons el grau d'esforç percebut pels pares i mares

Atès que els pares no tenen la mateixa percepció d'esforç, a continuació es mostra la despesa mitjana corresponent a cada categoria de grau d'esforç (taula 3). Les comparacions de grups ("molt", "força", "poc" i

“molt poc” o “gens”) mostren diferències significatives per a les tres variables de despeses (escola/AMPA, activitats extraescolars i despesa total). En els tres casos, s’observa que els grups que qualifiquen el seu esforç econòmic de “poc” i “molt poc” o “gens”, tenen despeses inferiors que els grups que el qualifiquen de “força” o “molt”. Despesa mensual alta es relaciona amb una percepció més gran d’esforç i viceversa.

Taula 3.

Despesa mensual que suposen l’escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l’escola o l’AMPA segons la percepció d’esforç dels pares i mares

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Grau d’esforç	Molt	143,43	(106,94)	150	73,02	(84,97)	134	214,78	(154,76)	131
	Força	138,90	(117,22)	311	69,19	(65,01)	275	206,44	(148,67)	267
	Poc	88,71	(84,76)	349	51,24	(49,03)	318	136,51	(103,78)	302
	Molt poc o gens	72,59	(72,84)	70	42,38	(47,56)	64	116,69	(110,17)	62

* No pagades a través de l’escola o l’AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

Conclusions

L’educació no tan sols representa objectivament una despesa econòmica rellevant per a moltes famílies, sinó que el grau d’esforç percebut per aquestes també és elevat en més d’un 50% dels casos. A més, les nostres dades indiquen que una percepció d’esforç més gran es relaciona amb un nivell més elevat de despesa. Tenir fills i filles en edat escolar implica reajustaments en les economies familiars relacionats amb canvis en els hàbits familiars pel que fa a les despeses habituals, als estils de vida, etc.

Però, també les casuístiques familiars són diferents. L’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional dels pares, la tipologia de família i moltes altres variables poden fer que les necessitats, valoracions i situacions siguin ben diferents. És d’esperar, per tant, que la percepció de l’esforç també sigui diferent segons aquestes variables.

LES DIFERÈNCIES EN LES DESPESES EN EDUCACIÓ I EN L’ESFORÇ PERCEBUT

Segons el curs

El curs es relaciona significativament amb la despesa de les famílies en educació. A la taula 4 es presenten els resultats, segons el curs, per a totes les variables de despesa. La comparació de grups (segon, quart i sisè) indica que les famílies dels alumnes de quart gasten més diners en l’escola/AMPA que les

dels alumnes de segon i sisè. Com que aquests nois i noies són els que fan més activitats extraescolars (vegeu el capítol sobre el temps fora de l’horari lectiu), pot ser que aquest fet sigui el factor explicatiu. Quan es considera la despesa en activitats extraescolars que no es paguen a través de l’escola o l’AMPA, la despesa és més gran en les famílies de nois i noies de quart i sisè que en les de segon. En general, la despesa total mensual és significativament més gran en les famílies de nois i noies de quart i sisè que en les de nois i noies de segon.

Taula 4.

Despesa mensual que suposen l’escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l’escola o l’AMPA segons el curs

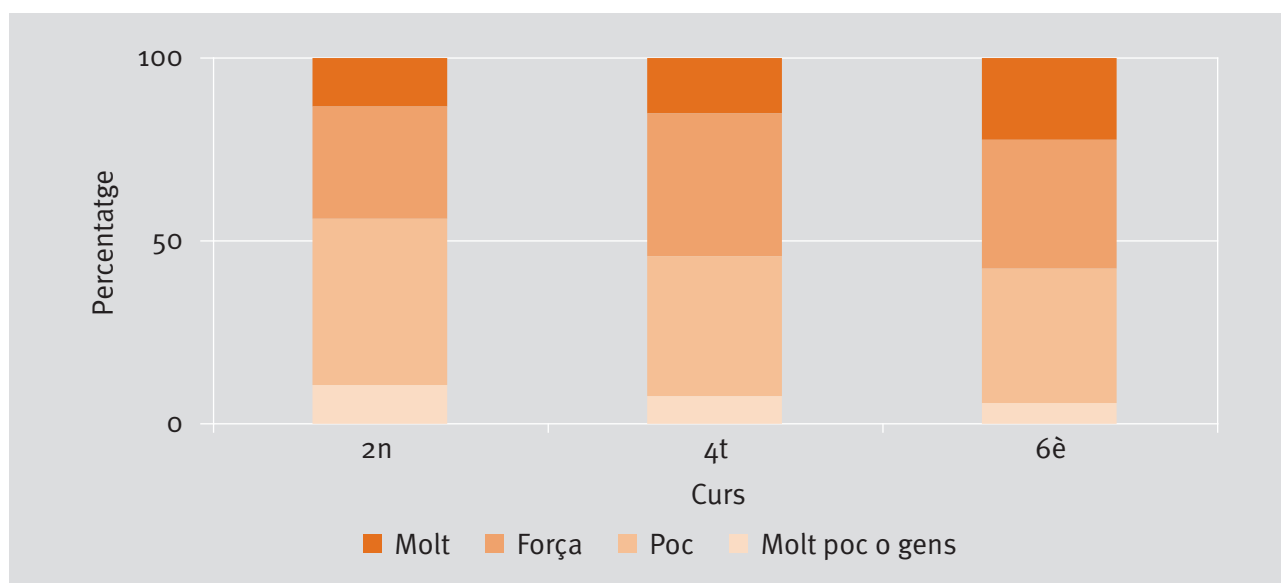
Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Curs	2n	99,58	(100,60)	295	49,60	(58,60)	261	146,48	(129,12)	253
	4t	131,67	(108,14)	331	65,53	(60,70)	288	194,28	(138,10)	279
	6è	109,04	(98,88)	257	65,59	(67,85)	245	174,91	(136,47)	233

* No pagades a través de l’escola o l’AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

La valoració dels pares i mares sobre l’esforç econòmic que els suposen les despeses en educació del noi o la noia es relaciona significativament amb el curs; els progenitors perceben més esforç econòmic a mesura que el fill o filla va a un curs més avançat (gràfic 2). Un 44% dels pares de nois i noies de segon curs valoren l’esforç com a “molt” o “força”, però ho fan un 54,2% dels de quart i un 57,7% dels de sisè. Les diferències es donen essencialment entre el segon curs i els altres dos cursos.

Gràfic 2.

Valoració de l’esforç econòmic que suposen les despeses en educació del noi o la noia segons el curs



Font: Elaboració pròpia.

Segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional

Quant a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO) de la família, els resultats mostren diferències significatives. A mesura que augmenta l'ESEO, les despeses de l'escola/AMPA i les activitats dins i fora de l'escola són més grans (taula 5). Les comparacions per grups (baix, mitjà-baix, mitjà-alt i alt) indiquen que hi ha un escalament entre els quatre estrats de manera que a mesura que augmenta l'estrat, la despesa és significativament més gran. En el cas de les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola i l'AMPA, els estrats baix i mitjà-baix no es diferencien gaire.

Taula 5.

Despesa mensual que comporten l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA segons l'ESEO

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
ESEO	Baix	35,04	(33,75)	54	37,07	(55,43)	44	73,75	(71,93)	40
	Mitjà-baix	73,50	(67,95)	228	40,05	(48,10)	194	110,71	(96,62)	189
	Mitjà-alt	125,86	(94,95)	319	61,17	(52,06)	295	184,20	(115,96)	287
	Alt	196,93	(129,91)	169	95,66	(85,70)	152	285,16	(168,22)	147

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.

Font: Elaboració pròpia.

No s'obtenen diferències significatives pel que fa a la valoració de l'esforç econòmic segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional de les famílies.

Segons el nivell d'ocupació familiar

El nivell d'ocupació familiar també té relació amb les diferències en la despesa en educació de les llars dels nois i noies de primària. La taula 6 mostra les despeses per a cada categoria de nivell d'ocupació familiar.

Les comparacions entre aquestes categories indiquen que les famílies en què tots dos progenitors estan ocupats i les famílies monoparentals gasten significativament més diners en l'escola/AMPA que les famílies en què només un està ocupat. Aquesta diferència és atribuïble al fet que en aquest grup només fa servir el servei de menjador una tercera part de l'alumnat mentre que en els altres dos grups, les proporcions estan pels volts dels dos terços. Quant a les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA, les famílies en què tots dos progenitors estan ocupats gasten més que les monoparentals. Les famílies en què només un està ocupat no es diferencien de la resta en aquest capítol de despeses. Per acabar, considerant la despesa total, les famílies en què tots dos pares estan ocupats es diferencien significativament de la resta per tenir una despesa més gran.

Taula 6.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA segons el nivell d'ocupació familiar

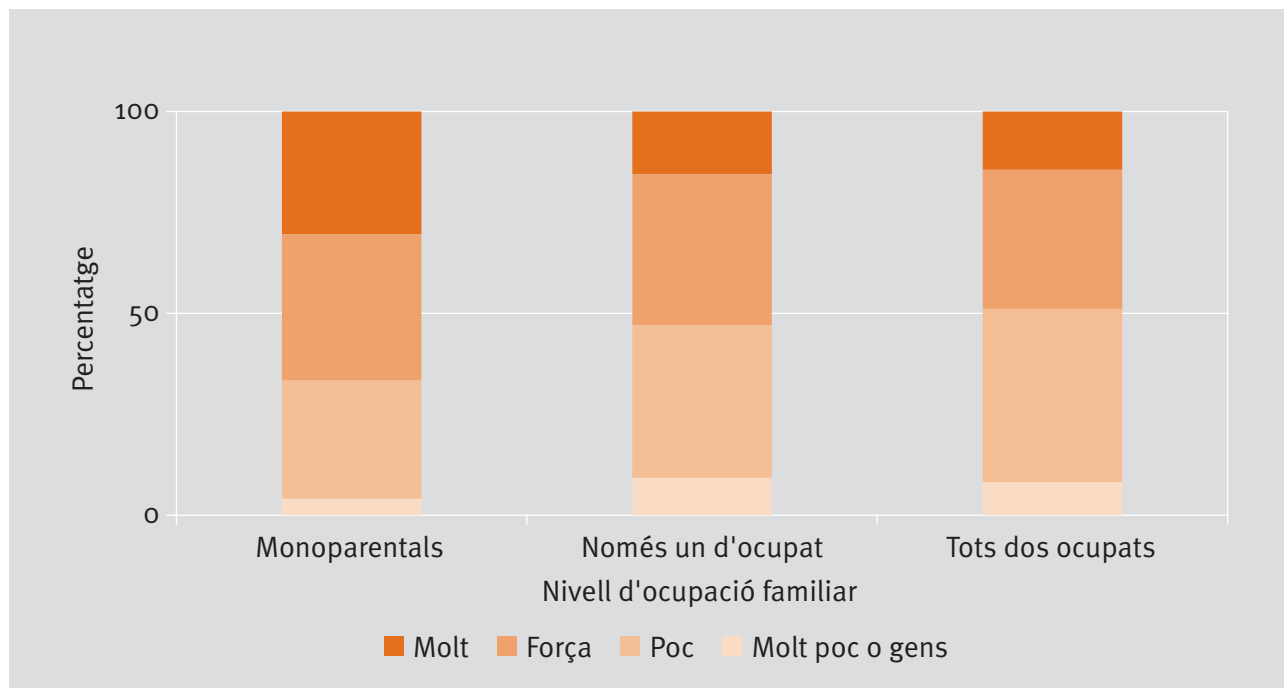
Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Nivell d'ocupació familiar	Tots dos ocupats	125,22	(107,12)	605	65,56	(62,37)	547	187,90	(134,59)	529
	Només un d'ocupat	80,83	(90,06)	174	51,40	(67,61)	159	132,25	(136,99)	150
	Monoparentals	109,95	(93,28)	96	45,49	(51,17)	80	153,30	(127,45)	78

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

Quan s'analitzen les percepcions d'esforç econòmic, les famílies monoparentals perceben més càrrega que les famílies en què tots dos pares treballen o només un ho fa (gràfic 3). El 66,7% de famílies monoparentals considera que l'esforç és "molt" o "força" davant el 53,1% de famílies en què només un està ocupat i el 48,9% de famílies en què tots dos progenitors estan ocupats.

Gràfic 3.

Valoració de l'esforç econòmic que suposen les despeses en educació del noi o la noia segons el nivell d'ocupació familiar



Font: Elaboració pròpia.

Segons la tipologia familiar

La despesa en educació és significativament diferent segons la tipologia familiar. A la taula 7 es mostren les despeses corresponents a cada tipus de família. Les anàlisis de comparació de grups ens indiquen que les despeses de l'escola/AMPA són menors en les famílies extenses en comparació de les altres; aquestes diferències són atribuïbles al fet que el percentatge de nois i noies de famílies extenses que fan servir el menjador escolar és clarament inferior al dels altres tipus de famílies. Les despeses en activitats

Taula 7.

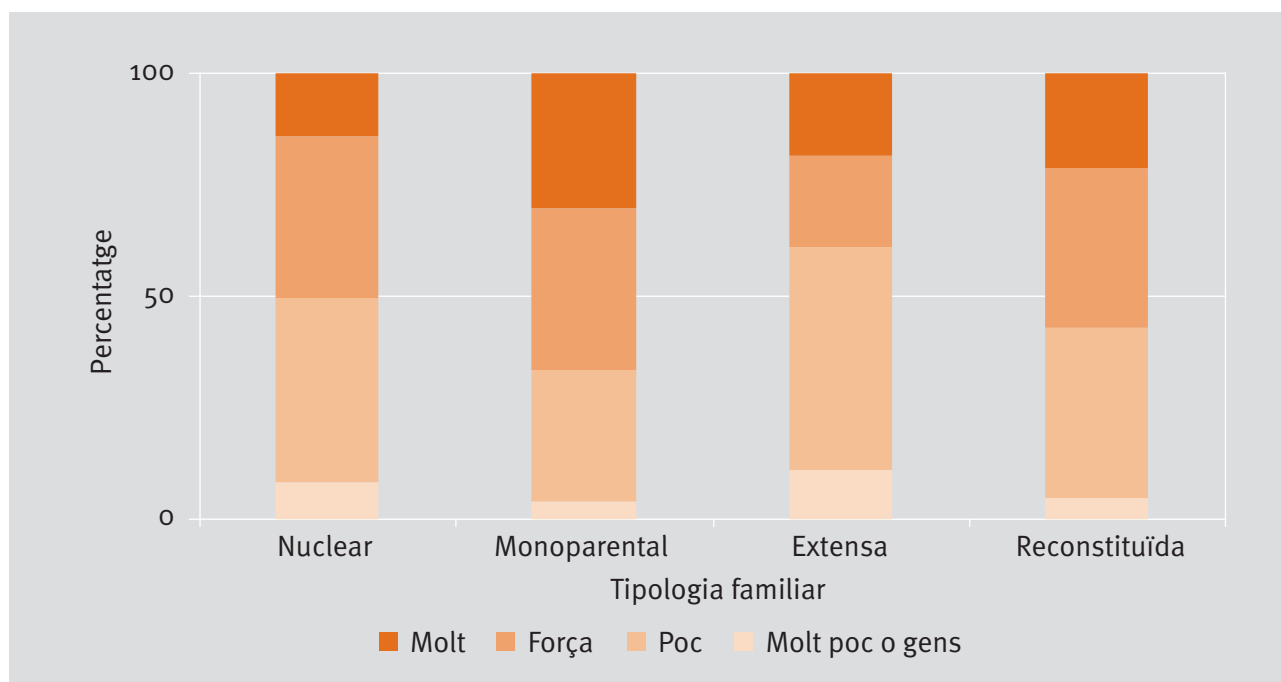
Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA segons l'ESEO

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Tipologia familiar	Nuclear	119,10	(107,20)	696	64,26	(64,56)	637	181,29	(138,43)	614
	Monoparental	109,95	(93,28)	96	45,49	(51,17)	80	153,30	(127,45)	78
	Extensa	65,12	(72,90)	51	42,53	(56,22)	43	100,32	(107,10)	41
	Reconstituïda	105,44	(86,55)	39	45,15	(48,50)	33	146,23	(108,91)	31

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 4.

Valoració de l'esforç econòmic que suposen les despeses en educació del noi o la noia segons la tipologia familiar



Font: Elaboració pròpia.

extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA són superiors en les famílies nuclears i la despesa total en educació és més gran en les famílies nuclears i monoparentals que en les extenses. Les famílies reconstituïdes no es diferencien de la resta en despesa total.

Respecte a la valoració de l'esforç econòmic, com s'observa al gràfic 4, són precisament les famílies extenses les que menys esforç perceben (el 61,6% considera que l'esforç és "poc", "molt poc" o "gens"). Contràriament, les famílies monoparentals són les que valoren més esforç (el 33,3% considera que l'esforç és "poc", "molt poc" o "gens").

Segons el centre

Considerant la titularitat del centre educatiu, la despesa total mensual dels pares dels nois i noies que estudien en centres concertats (mitjana=273,97 euros; desviació típica=154,61) és superior a la dels de centres públics (mitjana=119,14; desviació típica=86,00). Aquestes diferències estan relacionades tant amb l'escola com amb les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola i l'AMPA; les dues partides són significativament diferents en funció del centre.

Les taules 8 i 9 mostren les despeses segons la titularitat del centre educatiu pels nois i noies que dinen a l'escola i els que no hi dinen, respectivament. Pel que fa a les despeses en el capítol de l'escola/AMPA, les famílies de centres concertats presenten nivells de despesa superiors a les dels públics en ambdós casos, però també és important ressaltar que les diferències en funció del centre són més gran quan es fa servir el servei de menjador escolar que quan no es fa servir. Si ens fixem en els nois i noies que no usen el servei de menjador, les diferències en despeses per aquest concepte haurien d'atribuir-se fonamentalment a l'hora complementària que sufraguen les famílies dels centres concertats i que no té un equivalent en els centres públics i, potser, a una menor despesa en activitats extraescolars en els centres públics. Mentre que si ens fixem en els que sí que fan servir aquest servei, a les raons esmentades anteriorment caldria afegir-hi les diferències en el preu del menjador, ja que en els centres concertats no existeix un preu màxim com passa en els centres públics.

Si analitzem la despesa en activitats extraescolars que es fan fora de l'escola, la diferència entre centres públics i concertats es manté aproximadament constant i sempre a favor dels alumnes de centres con-

Taula 8.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA dels nois i noies que dinen a l'escola, segons la titularitat del centre

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Centre	Públic	108,64	(55,79)	292	56,98	(52,62)	264	166,16	(79,26)	256
	Concertat	245,88	(107,19)	195	88,81	(81,36)	167	331,78	(148,63)	162

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

tats. Si ens fixem en la despesa total, les dades de les taules 8 i 9 també posen en evidència un fet molt significatiu: la despesa educativa és gairebé cinc vegades més gran en les famílies de centres concertats que fan servir el servei de menjador que en les de centres públics que no utilitzen aquest servei. En conjunt, podríem concloure, en primer lloc, que la despesa és clarament superior en les famílies de centres concertats que en les de centres públics, independentment que els nois i noies dinin o no a l'escola i, en segon lloc, que les diferències en la despesa s'incrementen substancialment quan el noi o la noia es queda a dinar a l'escola.

Taula 9.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA dels nois i noies que no dinen a l'escola, segons el centre

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Centre	Públic	28,45	(34,75)	270	42,02	(46,52)	255	70,01	(62,02)	245
	Concertat	107,86	(73,34)	125	67,85	(69,44)	107	182,07	(115,25)	101

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

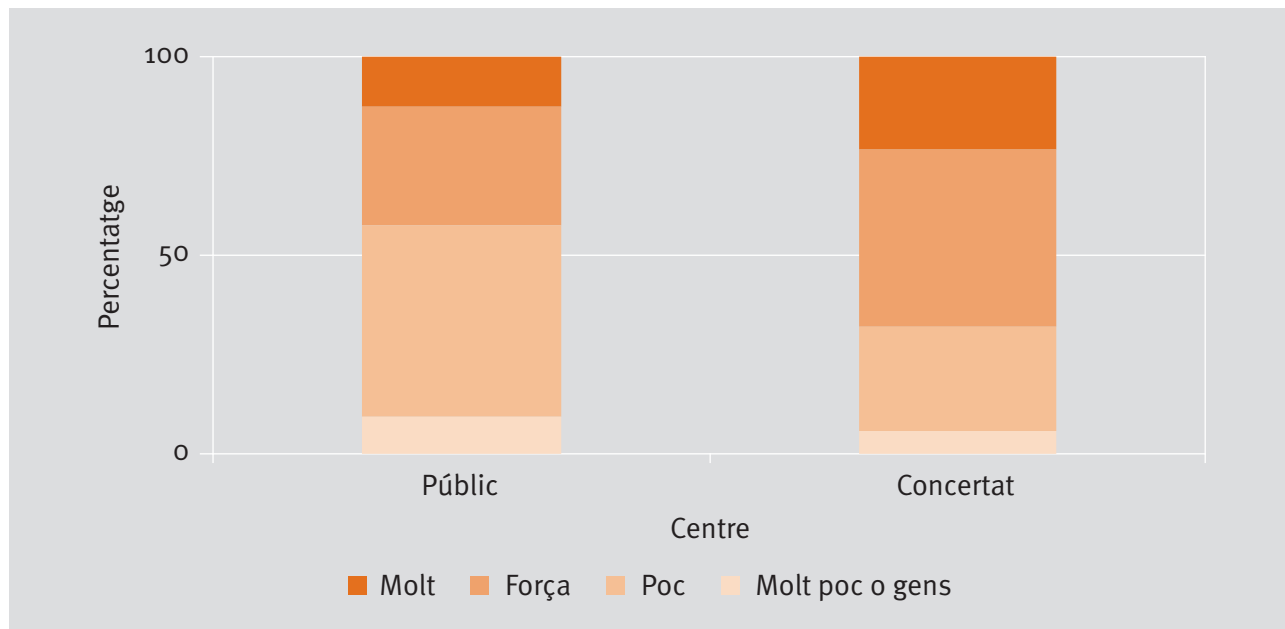
Aquesta diferència en despeses es correspon amb la valoració dels pares sobre l'esforç econòmic que els suposa l'educació del seu fill o filla. Els pares de nois i noies que estudien en centres concertats, a més de gastar més diners, també perceben més esforç econòmic que els pares de nois i noies de centres públics (gràfic 5). El 68,1% dels pares de nois i noies de centres concertats considera que l'esforç és "molt" o "força" davant el 42,5% dels pares de nois i noies de centres públics.

Atesa la relació significativa entre l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i la titularitat del centre educatiu, s'ha analitzat simultàniament l'efecte de les dues variables i la possible interacció entre elles per tal d'explicar les diferències en despesa. Sánchez, Quintana i Llàcer (2005) van analitzar les diferències entre classe mitjana i classe treballadora i van destacar que les despeses mensuals d'escolarització són diferents. Aquestes diferències també es mantenen independentment del tipus de centre escolar. En aquest estudi, el resultat de l'anàlisi mostra que la interacció entre les dues és significativa.

El gràfic 6 mostra alguns efectes ja observats en les anàlisis en funció de cada variable per separat, com és que les despeses totals de les famílies de nois i noies que estudien en centres concertats són més grans que les dels que ho fan en centres públics i que a mesura que augmenta l'ESEO també ho fan les despeses, independentment del tipus de centre en què està escolaritzat el noi o la noia. Però en aquest apartat voldríem ressaltar que l'anàlisi estadística mostra que la interacció entre les dues també és significativa. Aquesta interacció fa referència al fet que les diferències en despeses segons ESEO són significativament més grans entre l'alumnat de centres concertats que entre el de centres públics. A tall d'exemple, les diferències en despesa entre famílies d'estrat mitjà-alt i alt són de 121,15 euros en els centres concertats i de 40,11 euros en els centres públics.

Gràfic 5.

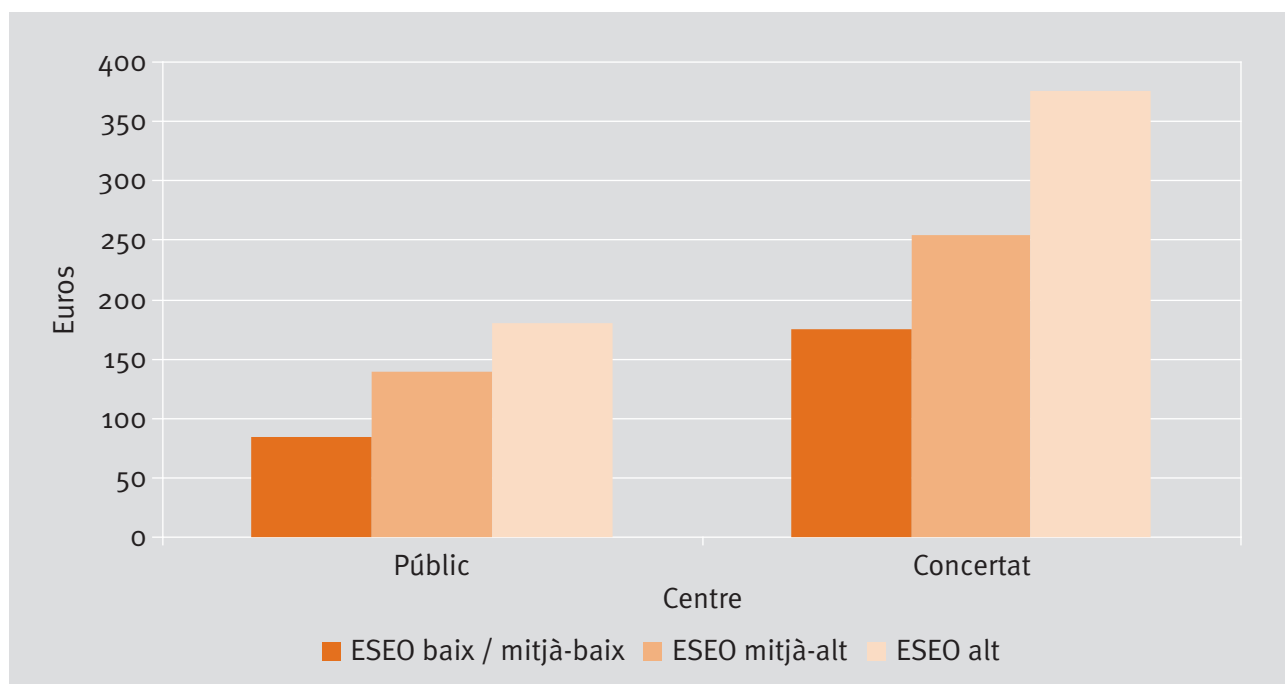
Valoració de l'esforç econòmic que suposen les despeses en educació del noi o la noia, segons la titularitat del centre educatiu



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6.

Despesa total mensual que suposa l'escola i les activitats extraescolars dins i fora de l'escola i/o l'AMPA segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i la titularitat del centre educatiu (ESEO)



Font: Elaboració pròpia.

El gràfic 6 també ens permet constatar les grans diferències en despesa educativa quan es consideren els grups resultants de combinar l'ESEO i el tipus de centre. Mentre que la despesa total de les famílies de centres públics d'ESEO baix/mitjà-baix està pels volts de vuitanta euros al mes, la despesa equivalent de les famílies de centres concertats d'ESEO alt és d'uns tres-cents vuitanta euros. La docència és gratuïta en els centres sostinguts amb fons públics i una bona part de les despeses considerades en aquest capítol no han de tenir necessàriament una traducció directa en el nivell de formació del noi o la noia. Tot i així, és probable que aquesta diferència en inversió educativa impliqui diferències en oportunitats que puguin tenir algun tipus de traducció en el resultat final del procés educatiu.

Si se separen les variables despesa a l'escola/AMPA i activitats extraescolars fora de l'escola, s'observa que l'efecte d'interacció entre ESEO i titularitat s'obté únicament en la despesa que suposa l'escola. En el cas de les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA hi ha un efecte additiu de l'ESEO (a major estatus, més despesa) i la titularitat (els centres concertats més que els públics) però no interactiu. A tall de resum podríem dir que la despesa de les famílies que tenen escolaritzats els seus fills i filles en centres concertats és molt superior a la de les famílies dels centres públics; que la relació positiva entre ESEO i despesa es manté independentment de la titularitat del centre educatiu, i que la diferència entre els diferents grups d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar és més gran entre les famílies de centres concertats que entre les de centres públics.

Segons l'hàbitat

L'hàbitat és una altra de les variables que es relacionen significativament amb la despesa mensual en educació. Com es mostra a la taula 10, en general hi ha una relació lineal creixent entre l'hàbitat i la despesa mensual, de forma que a mesura que creix la grandària de la població també augmenta la despesa mensual de les famílies. Les comparacions per a cadascuna de les partides mostren que les despeses en escola/AMPA són significativament més grans a mesura que augmenta la grandària de la població, així

Taula 10.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA, segons l'hàbitat

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Hàbitat	>500.000	181,26	(125,45)	193	69,99	(73,79)	158	251,54	(171,10)	154
	50.000-500.000	119,45	(101,81)	280	61,02	(71,41)	250	177,59	(141,78)	239
	5.000-50.000	84,59	(78,25)	314	59,67	(53,10)	295	146,03	(102,29)	285
	<5.000	62,42	(53,27)	96	43,68	(37,18)	91	105,94	(62,96)	87

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
Font: Elaboració pròpia.

com les despeses totals. Les despeses en les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA són significativament menors en les famílies de poblacions de menys de cinc mil habitants en comparació de la resta.

Com que a mesura que augmenta la grandària de la població hi ha més nois i noies escolaritzats en centres concertats, també s'han analitzat les despeses segons l'hàbitat desglossades per cada tipus de centre (vegeu les taules 11 i 12).

Pel que fa a les despeses a l'escola/AMPA, la relació ja observada entre hàbitat i despesa es manté per a cada tipus de centre. Tanmateix, les diferències segons l'hàbitat són clarament superiors entre els centres concertats que entre els públics, tal com es desprèn de la interacció estadísticament significativa observada entre les variables tipus de centre i hàbitat. En canvi, aquest efecte no s'observa quan es consideren les activitats extraescolars que es fan fora de l'escola/AMPA. Quan s'analitza la despesa total, els resultats són equivalents als observats per a les despeses a l'escola/AMPA. En resum, podem concloure, en primer lloc, que les despeses de les famílies a l'escola/AMPA augmenten de forma directament proporcional a la grandària de la població, tant si el centre és públic com si és concertat, i que l'efecte és més gran en els centres concertats que en els públics; en segon lloc, que no hi ha diferències significatives en les despeses en activitats fora de l'escola/AMPA en funció de l'hàbitat, ni en els centres públics ni en els concertats. En definitiva, l'educació costa més diners a les famílies barcelonines que a les de la resta de Catalunya i aquesta diferència és més gran si el centre és concertat que si és públic.

Taula 11.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA dels nois i noies escolaritzats en un centre públic, segons l'hàbitat

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Hàbitat	>500.000	98,57	(70,21)	76	54,35	(65,37)	61	151,49	(114,58)	59
	50.000-500.000	70,20	(59,29)	160	44,71	(50,50)	150	114,90	(87,31)	146
	5.000-50.000	64,16	(61,33)	233	54,16	(49,47)	219	118,85	(82,34)	211
	<5.000	61,63	(52,61)	93	43,54	(37,59)	89	104,67	(62,21)	85

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

Taula 12.

Despesa mensual que suposen l'escola i les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola o l'AMPA dels nois i noies escolaritzats en un centre concertat, segons l'hàbitat

Variable	Categories	Despesa mensual								
		Escola/AMPA			Activitats extraescolars*			Despesa total		
		Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n	Mitjana (€)	DT	n
Hàbitat	>500.000	234,97	(124,38)	117	79,84	(77,33)	97	313,67	(171,36)	95
	50.000-500.000	185,12	(109,52)	120	85,48	(89,34)	100	276,01	(154,78)	93
	5.000-50.000	143,36	(91,30)	81	75,54	(59,95)	76	223,53	(113,95)	74
	<5.000	86,67	(80,83)	3	50,00	(0,00)	2	160,00	(98,99)	2

* No pagades a través de l'escola o l'AMPA.
 Font: Elaboració pròpia.

No s'observen diferències significatives respecte a la valoració de l'esforç econòmic segons l'hàbitat.

Conclusions

Les despeses en educació de les famílies amb fills i filles en ensenyament primari depenen de diversos factors. L'edat n'és un. Com més grans són els fills i filles, més gran és la despesa. Segons les dades de l'Institut de Evaluación del Ministeri d'Educació (Institut de Evaluación, 2006), la despesa mitjana en educació per alumne augmenta en cadascuna de les etapes educatives. Així, la despesa en ensenyament superior seria més elevada que en la secundària i aquesta seria superior a la de primària. En aquest estudi es confirma que les diferències també es produeixen dins de la mateixa etapa escolar de primària. Les famílies d'alumnes de segon curs gasten menys en educació que les de quart i sisè.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional de les famílies es relaciona amb diferències en la despesa en educació però no amb l'esforç econòmic percebut. Com més alt és l'ESEO més gran és la despesa, però aquesta relació està matisada per la titularitat de l'escola. Si a més de pertànyer a l'estrat alt, el noi o la noia està escolaritzat en un centre concertat, les despeses en l'escola són molt més elevades.

Les famílies en què tots dos progenitors estan ocupats gasten més diners en educació que les famílies amb només un d'ocupat o les monoparentals. Aquestes diferències en despesa estan relacionades amb el nivell d'ingressos, ja que en el nostre estudi són aquelles famílies les que tenen els ingressos més elevats. D'altra banda, la despesa també pot estar vinculada amb les necessitats de determinats serveis per a poder conciliar els horaris familiars i laborals. Per exemple, les famílies monoparentals malgrat que solen tenir un nivell d'ingressos més baix que la mitjana, necessiten fer servir el servei de menjador escolar, mentre que a les famílies amb només un progenitor ocupat no els cal. Les dades del nostre estudi ens indiquen que l'ús del menjador escolar és molt inferior en les famílies en què només hi ha un progenitor ocupat que en les famílies monoparentals i en aquelles en què tots dos cònjuges estan ocupats. D'altra

banda, també hem pogut comprovar que les despeses de les famílies monoparentals en extraescolars fora de l'escola són inferiors a les de les famílies amb els dos cònjuges ocupats. Probablement, en les famílies en què tots dos estan ocupats conflueixen dos elements perquè es produeixi un nivell de despesa més alt: més necessitat de recursos educatius i més disponibilitat de recursos econòmics.

El tipus de família és un altre dels factors que cal considerar. Les famílies extenses són les que manifesten tenir menys despesa en escola/AMPA, mentre que les nuclears són les que més gasten en activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola i l'AMPA. Les famílies extenses són aquelles en què a la llar conviuen altres membres a més dels pares i els fills, que poden exercir un paper educador o de cura. Per tant, disposen de més recursos educatius a la llar i no fan servir (o ho fan amb menys freqüència) altres recursos externs.

Pel que fa al centre educatiu, destaquen les diferències si es considera el tipus de centre i el fet de dinar o no a l'escola. Les diferències són més grans entre els alumnes que dinen a les escoles concertades i els que no hi dinen. Cal recordar que si bé el menjador escolar té un preu màxim en l'escola pública, no hi ha una normativa equivalent per a l'escola concertada.

L'hàbitat també es relaciona amb la despesa mensual que suposa l'escola/AMPA. A mesura que augmenta la grandària de la població la despesa a l'escola és major. En canvi, en les poblacions més petites (de menys de cinc mil habitants) la despesa en les activitats extraescolars que no es paguen a través de l'escola i l'AMPA és significativament inferior que en altres poblacions. Pot ser que en aquests municipis hi hagi proporcionalment més activitats finançades o cofinançades pels ajuntaments que en municipis més grans.

Per acabar, més despesa no significa necessàriament una percepció d'esforç major. Si bé hem observat més despesa i més percepció d'esforç en funció del curs i més despesa i més percepció d'esforç en els centres concertats que en els públics, no és així en el cas de l'ESEO, en què no hi ha diferències en les percepcions segons les categories, però en canvi sí que n'hi ha en les despeses en funció d'aquestes mateixes categories. Que no hagi diferències en la valoració de l'esforç econòmic pot ser indicatiu de diferències en els percentatges dels pressupostos familiars que es destinen a l'educació, però també en els valors, actituds i expectatives de les famílies quant a l'educació dels seus fills i filles. En canvi, les famílies monoparentals, que no són necessàriament les que més despesa tenen, sí que perceben més esforç econòmic.

CONCLUSIONS GENERALS

1. Hi ha factors sociodemogràfics i familiars relacionats amb diferències en la despesa en educació de cada família.

La despesa mensual de les famílies en educació dels fills i les filles no és uniforme. El curs acadèmic també està relacionat amb les diferències en despeses, concretament les famílies amb fills i filles que cursen segon de primària són les que gasten menys, en comparació de les de quart i sisè. Les famílies amb estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional alt tenen més despeses que les d'estatus més baixos, sobretot les d'estatus més alt en centres concertats. La despesa mensual de les famílies que escolaritzen

els seus fills i filles en centres concertats és significativament superior que la de les que els escolaritzen en centres públics. És molt més car educar un fill o filla a Barcelona que en altres indrets del país. Altres variables familiars com el nivell ocupacional dels pares i la tipologia familiar també es relacionen amb diferències en la despesa en educació. Les famílies en què tots dos pares treballen són les que més despeses tenen i les famílies extenses les que menys.

2. Una despesa mensual més alta no implica necessàriament una percepció d'esforç econòmic més gran.

No sempre que hi ha més despesa real hi ha més percepció d'esforç. Les famílies de nois i noies de quart curs, encara que l'escola/AMPA els suposa més despesa, no tenen més sensació d'esforç que les de segon i sisè. D'altra banda, encara que a mesura que augmenta l'ESEO la despesa és major, no hi ha diferències en les valoracions d'esforç en funció d'aquesta variable. Hi ha estrats familiars que tenen despeses considerablement inferiors però amb valoracions heterogènies, el mateix passa amb estrats que gasten significativament més diners i tenen valoracions no necessàriament relacionades amb una percepció d'esforç alta. Aquest fet podria estar relacionat amb la proporció que representen les despeses de l'escolarització del fill o filla en el total dels ingressos familiars mensuals. La mateixa tria d'escola probablement està influenciada per la capacitat econòmica de cada llar.

3. Educar un fill o una filla en una ciutat gran costa més.

Viure en una població gran com a Barcelona comporta una despesa afegida que no tenen la resta de poblacions. A més, les necessitats de conciliació d'horaris i els recursos de desplaçaments són diferents en funció de les característiques de les poblacions. En poblacions grans, els pares tendeixen a haver de fer més desplaçaments per motius laborals amb la consegüent pèrdua de temps i la dificultat de fer coincidir els seus horaris laborals amb els escolars dels seus fills i filles. D'altra banda, els centres escolars no sempre estan a prop del domicili familiar. Aquests fets repercuteixen en el tipus de recursos necessaris, que en comparació d'altres poblacions, tenen un cost afegit (activitats extraescolars, etc.).

BIBLIOGRAFIA

IDESCAT (2004). *Preus, economia de les llars i condicions de vida*. <<http://www.idescat.net/>>

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2006). "Gasto en educación por alumno". *Sistema estatal de indicadores de la educación*. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/rc3_2006.pdf>

SÁNCHEZ, C.; QUINTANA, N.; LLÀCER, H. (2005). "Els fills: present i futur", a FUNDACIÓ JAUME BOFILL (comp.) *Estructura social i desigualtats a Catalunya (vol. 2)*. Barcelona: Ed. Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

7. Les conseqüències dels processos de socialització

Yolanda Pardo

INTRODUCCIÓ

La socialització es defineix habitualment com un procés interactiu de l'individu amb el seu entorn a través del qual els infants i adolescents van assumint les normes, els valors i els hàbits propis de la seva cultura. Aquest procés estaria relacionat amb l'evolució de l'individu a mesura que va interioritzant les normes socials i va formant la seva identitat personal.

Les normes, els valors i els hàbits es transmeten mitjançant agents socialitzadors molt diversos. No obstant això, existeix un fort consens sobre el fet que la família, l'escola, el grup d'amics i companys i els mitjans de comunicació serien els agents més rellevants. Per això també són els que destaquen entre els més estudiats com a marcs de referència habituals del procés socialitzador.

La socialització és un procés dinàmic que s'estén al llarg de tota la vida, tot i que sigui durant la infantesa i l'adolescència on s'aprenen i s'interioritzen molts dels elements que determinaran el desenvolupament posterior de l'individu. Cal considerar que aquest procés pot tenir efectes molt diversos en l'adaptació dels nois i les noies al seu entorn. Per tant, l'anàlisi de les variables individuals que se suposa que estan relacionades amb els processos adaptatius ha de servir per detectar en cada individu i en el conjunt de nois i noies els punts forts i els febles d'aquests processos, fer prediccions de futur i, si escau, intervenir-hi preventivament.

Les conseqüències dels processos de socialització es poden operativitzar mitjançant una o més dimensions rellevants relacionades amb l'adaptació del noi o la noia al seu context cultural i social. Un dels termes més emprats per definir aquestes conseqüències és el de "competència social". Yeates i Selman (1989) entenen la competència social com el conjunt d'habilitats sociocognitives i de coneixement —incloent-hi la capacitat de control emocional— que intervenen en els comportaments específics que són considerats pels altres i pel mateix subjecte efectius i idonis, i que contribueixen al desenvolupament d'una adaptació social adient. Altres definicions de competència social posen especial èmfasi en el domini dels processos i comportaments bàsics per a la interacció social que porten a resultats positius (Trianes, Muñoz i Jiménez, 1997). Un altre concepte relacionat amb les conseqüències que tenen per a l'individu els processos de socialització seria el d'"orientació interpersonal". Aquest es defineix com "aquelles formes més o menys típiques de relació interpersonal del noi o la noia amb les persones que l'envolten i, en particular, amb aquells que són aproximadament de la seva edat" (Silva, Martínez Arias i Ortet, 1997, p. 86). Segons aquests autors, l'anàlisi d'aquestes formes de relació es basaria en un mo-

del bidimensional amb una dimensió centrada en la prosocialitat i la normativitat i una altra que faria referència a la competència social entesa com un concepte multifactorial que contempla components relacionats amb conductes obertes, processos cognitius i estructures cognitives.

Masten i Coatsworth (1998) proposen una altra visió dels resultats dels processos de socialització basada en l'assoliment de determinades tasques de desenvolupament. Defineixen aquestes tasques com un conjunt de disposicions sobre les quals hi hauria força consens a través de les diverses comunitats, cultures i societats, que inclourien la majoria d'habilitats necessàries per al desenvolupament correcte dels nois i les noies. Aquestes tasques constituïrien elements rellevants per a l'adaptació social. Tot i que la llista de tasques necessària per al desenvolupament psicossocial correcte pot ser diferent en funció de la cultura i del moment històric, hi ha una sèrie d'elements que es repeteixen amb molta freqüència. Per exemple, segons Masten i Coatsworth (1998), durant la infantesa i l'etapa preescolar les tasques més importants serien l'establiment d'un vincle afectiu adequat amb els cuidadors principals, l'adquisició del llenguatge, la consciència sobre la pròpia existència o el desenvolupament de l'autocontrol. En edats escolars, els joves haurien de desenvolupar les tasques d'adaptació al context escolar (per exemple atendre i mostrar una conducta adient), mostrar un rendiment acadèmic adequat (per exemple assolint els coneixements requerits de lectoescriptura o aritmètica), establir relacions amb el grup d'iguals (ser acceptats pel grup i establir-hi relacions d'amistat) i comportar-se d'acord amb les normes (seguir les normes socials en relació amb la conducta moral i prosocial). Durant l'adolescència, les tasques més importants serien una transició adequada a l'etapa d'ensenyament secundari, l'assoliment de noves habilitats relacionades amb els continguts acadèmics (per exemple, habilitats de lectura necessàries per a l'educació superior o la incorporació al món laboral), implicar-se en activitats extracurriculars com ara esports o associacions, establir vincles d'amistat o formar-se una imatge d'identitat personal coherent.

L'assoliment d'aquestes tasques de desenvolupament contribuiria a la competència personal de l'individu, entesa aquesta com "un patró d'adaptació efectiva a l'entorn definit per un èxit raonable en les tasques de desenvolupament fonamentals esperables per a una persona d'una edat i gènere determinats en el context de la seva cultura, societat i època" (Masten i Coatsworth, 1998, p. 206). La competència té un doble significat, d'una banda és el resultat d'assolir aquestes tasques i, de l'altra és un predictor de resultats futurs. Una persona que presenta una adaptació adequada seria una persona competent, sense que això signifiqui que hagi d'obtenir en tots els àmbits uns resultats extraordinaris.

L'objectiu d'aquest capítol és l'anàlisi dels resultats dels processos de socialització a partir de l'estudi de variables relacionades amb les tasques de desenvolupament que es consideren rellevants a les edats dels nois i noies de l'estudi. Totes en conjunt ens haurien de proporcionar informació sobre el grau de competència dels joves. En primer lloc, es fa una descripció dels resultats obtinguts per tota la mostra de l'estudi en cadascuna de les variables individuals de socialització i a continuació s'analitza la seva relació amb diverses variables sociodemogràfiques (tipus d'escola, curs, grandària de la població on viu la família, estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i sexe del noi o la noia). En un segon apartat, s'explica la construcció de nous indicadors de socialització a partir de l'agrupació de les variables individuals. Aquests indicadors s'analitzaran també en relació amb les variables sociodemogràfiques esmentades així com d'altres que també podrien ser potencialment rellevants.

Atès que la mostra està formada per nois i noies d'ensenyament primari, s'han considerat algunes variables relacionades amb les tasques de desenvolupament pròpies de les edats compreses entre els sis i

els dotze anys. Aquestes inclouen l'adaptació escolar, emocional i social, la conducta prosocial, el compliment de les normes, els problemes de conducta, la conducta antisocial i el consum de substàncies.

L'adaptació escolar comprèn variables de comportament escolar i de rendiment acadèmic. El comportament escolar s'entén com la relació amb mestres i alumnes i la realització adequada de les tasques escolars, mentre que el rendiment acadèmic fa referència al grau d'assoliment dels objectius curriculars en diverses matèries (matemàtiques, llengües, coneixement del medi i educació artística i educació física). L'adaptació emocional s'ha definit com el grau d'estabilitat emocional que presenten els joves pel que fa a les pors i preocupacions pròpies de l'edat així com els estats d'humor que mostren de manera habitual. L'adaptació social inclou l'establiment i l'existència de relacions adequades amb el grup d'amics així com amb els companys d'escola. Les conductes prosocials inclourien tot un seguit d'actuacions desinteressades i altruistes basades en compartir amb els altres i ajudar-los. El compliment de les normes fa referència a la freqüència amb què els joves es comporten d'acord amb les normes establertes a la llar. Els problemes de conducta engloben un conjunt de conductes disruptives relacionades amb la desobediència, la hiperactivitat i la manca d'atenció a les peticions dels adults. Les conductes antisocials impliquen la realització de comportaments que poden resultar incívics o antinormatius. També es valorarà el consum d'alcohol, tabac i cànnabis. Atès que la població objecte d'estudi comprèn edats fins als dotze anys, no s'ha plantejat l'avaluació del possible consum d'altres tipus de substàncies, el consum de les quals, segons els estudis epidemiològics, comença a partir dels tretze o catorze anys.

VARIABLES INDIVIDUALS DE SOCIALITZACIÓ

Per avaluar els resultats dels processos de socialització s'han emprat diferents formats de qüestionaris, tant autoadministrats com heteroadministrats. Dins de les proves autoadministrades hem obtingut informació de tres informadors diferents, els pares i mares, els nois i noies i els seus tutors i tutores.

Adaptació escolar

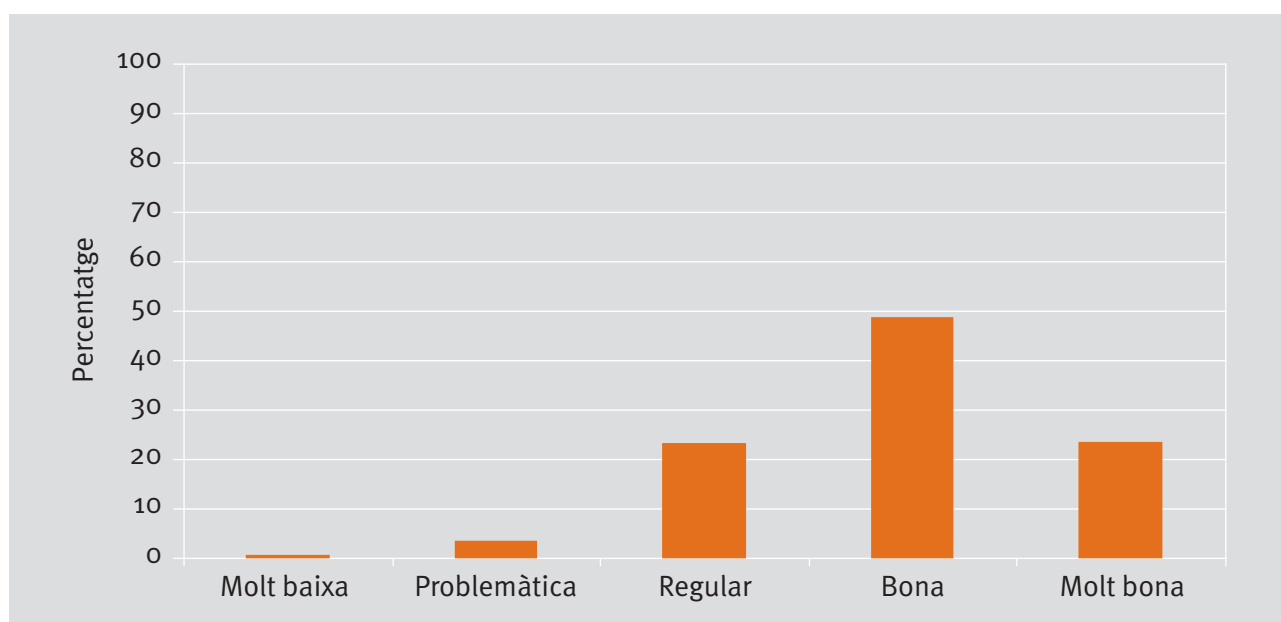
Per tal de valorar l'adaptació del noi o la noia a l'escola s'han considerat dues variables: la competència escolar i el nivell acadèmic de l'alumne. En ambdós casos la informació s'ha obtingut a partir de les respostes en el qüestionari autoadministrat del mestre. Per avaluar la competència escolar, els mestres han contestat l'escala de competència social del School Social Behavior Scales, Second Edition (SSBS-2) (Merrell, 2002). Aquesta escala conté trenta-dues preguntes sobre el comportament acadèmic de l'alumne, la seva capacitat d'autocontrol i d'obediència i les seves relacions amb els companys. Mitjançant les primeres, es valora la capacitat del noi o la noia per fer les feines escolars de manera adequada (en el temps previst, respectant les directrius dels mestres i demanant ajut de manera adient); amb les segones es valora la capacitat per respectar les normes i seguir les indicacions establertes; amb les terceres, les seves habilitats per integrar-se en un grup i interactuar amb els companys de classe. Les opcions de resposta fan referència a la freqüència amb què els alumnes han presentat la conducta avaluada amb un rang de puntuacions d'1 (mai) a 5 (freqüentment). La suma de les diverses informacions ofereix una puntuació total de competència escolar. Aquest valor pot anar de trenta-dos a cent seixanta, considerant que a mesura que la puntuació és

més elevada, el grau de competència escolar és més gran. Posteriorment, s’han classificat aquestes puntuacions globals en cinc categories, corresponents a l’escala de puntuació de cada ítem del qüestionari, de manera que puntuacions entre 32 i 47,9 correspondrien a una competència “molt baixa”, de 48 a 79,9 seria “problemàtica”, de 80 a 111,9 es consideraria “regular”, de 112 a 143,9 es classificaria com a “bona” i puntuacions superiors a 144 serien indicatives d’una competència “molt bona”.

En el gràfic 1 podem observar que gairebé la meitat dels joves de l’estudi mostra una competència escolar “bona”, aproximadament un 45% es reparteix entre les categories “regular” i “molt bona”, i només un 4% de la mostra presenta un competència escolar “problemàtica” o “molt baixa”. Si considerem que aquesta variable és un indicador de risc per a desenvolupar problemes tant d’adaptació escolar com d’altres tipus, seria recomanable considerar la importància d’identificar els nois i noies que es troben en situació de risc per tal de buscar estratègies per promoure aquest tipus de competències. Els que es troben en la categoria “regular”, també serien susceptibles de beneficiar-se de programes destinats a millorar la seva competència acadèmica.

Gràfic 1.

Competència escolar dels nois i les nois (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Per tal de facilitar l’estudi de la competència escolar en funció de diverses variables individuals, socio-demogràfiques i familiars, es presenten les dades després d’haver recodificat aquella variable en tres grups, considerant en una categoria els que presenten puntuacions molt baixes o problemàtiques, en una segona els que tenen puntuacions regulars i en una tercera els que tenen una competència escolar bona o molt bona.

A la taula 1 s’observa que una de les variables de classificació que estableix diferències en la competència escolar és el curs. Els que es troben a sisè curs presenten nivells més baixos que els d’altres

curso. Aquesta dada es podria explicar en relació amb el nivell d'exigència, que podria ser més elevat amb els alumnes d'aquest curs per tal d'assegurar una transició adequada a la secundària, però també per tractar-se del moment de l'inici de la preadolescència. Estudis anteriors han mostrat que el nivell d'assignatures suspeses és superior en els estudiants de sisè curs respecte als altres cursos de primària (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001). Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional (ESEO), tot sembla indicar que els que es troben en estatus més baixos obtenen puntuacions més baixes en aquesta variable. També es pot observar que els mestres valoren com a més competents les noies que els nois. Les diferències per estatus i gènere són consistents amb altres estudis que valoren diferents aspectes relacionats amb el rendiment acadèmic (INCE, 1998; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001; Pérez-Zorrilla, 2005). Les variables centre i hàbitat no han mostrat diferències significatives en la variable competència escolar.

Taula 1.

Competència escolar dels nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (% horitzontals)

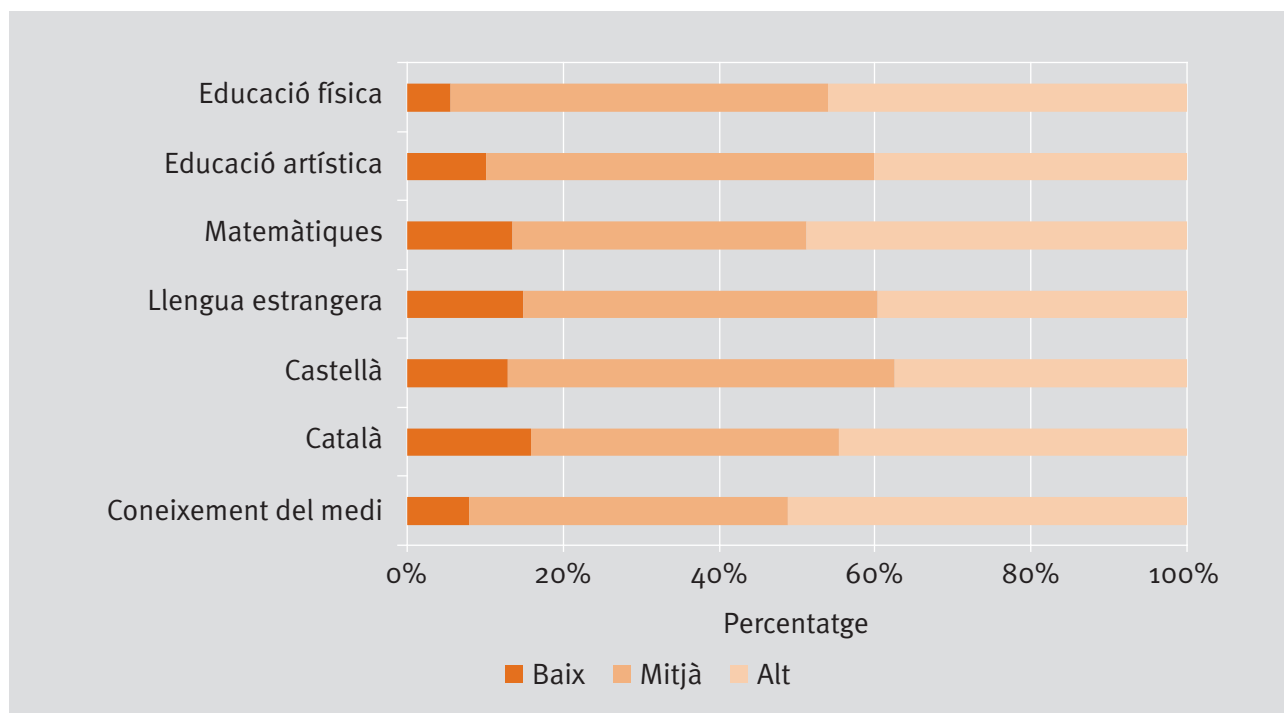
Variable	Categories	Competència escolar			n
		Molt baixa o problemàtica (%)	Regular (%)	Bona o molt bona (%)	
Centre	Públic	4,0	22,6	73,4	598
	Concertat	5,0	24,3	70,7	341
Curs	2n	3,5	22,5	74,1	316
	4t	2,6	20,6	76,8	349
	6è	7,7	27,4	65,0	274
Hàbitat	>500.000	4,5	26,5	69,0	200
	50.000-500.000	7,0	19,5	73,5	302
	5.000-50.000	2,1	26,9	71,0	335
	<5.000	3,9	15,7	80,4	102
ESEO	Baix	9,2	35,4	55,4	65
	Mitjà-baix	5,0	24,6	70,4	240
	Mitjà-alt	3,6	20,7	75,7	329
	Alt	2,3	20,9	76,8	177
Sexe	Noia	2,4	16,7	80,9	460
	Noi	6,3	29,4	64,3	479
Total		4,4	23,2	72,4	939

Font: Elaboració pròpia.

La informació sobre el nivell acadèmic de l'alumne s'ha obtingut preguntant als mestres sobre el nivell de l'alumne en diverses matèries (coneixement del medi, català, castellà, llengua estrangera, matemàtiques, educació artística i educació física). Les opcions de valoració per a cadascuna de les matèries han estat nivell baix, mitjà o alt. En el gràfic 2 es pot observar la distribució de les valoracions donades pels mestres en cada matèria. Segons les dades d'aquest gràfic, podem observar que les matèries millor valorades són el coneixement del medi i l'educació física. Les matemàtiques, tot i ser una matèria en què hi ha un important percentatge d'alumnes amb un nivell alt (aproximadament el 70%), presenta més dispersió, amb un grup important en la categoria de nivell mitjà (18%), així com aproximadament un 12%

Gràfic 2.

Nivell acadèmic dels nois i noies en cadascuna de les matèries (% de casos de cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

en la categoria de baix nivell. En canvi, les llengües comporten més dificultats per als alumnes, segons la valoració dels mestres.

Les valoracions de cadascuna de les matèries s’han sumat posteriorment per tal d’obtenir una puntuació total de nivell acadèmic. Aquesta puntuació es divideix pel nombre de matèries avaluades (set en total) i posteriorment es classifica seguint l’escala de puntuació de cada matèria, de manera que puntuacions globals entre 1 i 1,49 correspondrien a un nivell acadèmic “baix” (un 8,4% dels alumnes queden inclosos en aquesta categoria), entre 1,5 i 2,49 correspondrien un nivell “mitjà” (un 50,2% dels alumnes) i puntuacions per sobre de 2,5 indicarien un nivell acadèmic “alt” (un 41,4% dels alumnes és en aquesta categoria). A la taula 2 es pot observar la distribució d’aquestes categories segons les diverses variables de classificació.

Segons les dades de la taula 2, l’ESEO és la variable més relacionada amb el nivell acadèmic (diferències estadísticament significatives). En relació amb aquesta, el grup mitjà-baix i especialment el baix, obtenen puntuacions marcadament inferiors a les dels altres dos grups. Aquestes dades confirmen la relació ja observada en altres estudis entre el nivell socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i el rendiment acadèmic dels joves, i també segueixen la mateixa tendència observada en aquest estudi amb la competència escolar. L’efecte del nivell d’estudis familiar ha estat analitzat per grups de matèries (llengües i matemàtiques) en població escolar de l’Estat espanyol i s’han observat diferències similars a les obtingudes en aquest estudi independentment de la matèria (Pérez-Zorrilla, 2005). En el nostre cas, totes les variables que conformen l’ESEO (nivell d’estudis, nivell econòmic i categoria socioprofessional)

mostraven una relació similar amb les puntuacions relacionades amb el nivell acadèmic. Les hipòtesis per tal d'explicar aquest efecte haurien de contemplar com a mínim la importància del capital cultural i social de què disposen els que es troben en els nivells socials més elevats i el fet que aquests grups tenen més accessibilitat a molts recursos educatius.

Taula 2.

Puntuació global del nivell acadèmic dels nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Nivell acadèmic			n
		Baix (%)	Mitjà (%)	Alt (%)	
Centre	Públic	7,4	50,8	41,8	598
	Concertat	10,3	49,0	40,8	341
Curs	2n	6,7	49,2	44,1	316
	4t	8,3	50,3	41,4	349
	6è	10,6	51,1	38,3	274
Hàbitat	>500.000	8,5	55,0	36,5	200
	50.000-500.000	9,6	47,4	43,0	302
	5.000-50.000	8,1	49,8	42,0	335
	<5.000	5,9	50,0	44,1	102
ESEO	Baix	20,0	60,0	20,0	65
	Mitjà-baix	8,3	58,1	33,6	240
	Mitjà-alt	6,1	43,4	50,5	329
	Alt	6,8	47,5	45,8	177
Sexe	Noia	7,0	50,5	42,5	460
	Noi	9,8	49,8	40,4	479
Total		8,4	50,2	41,4	939

Font: Elaboració pròpia.

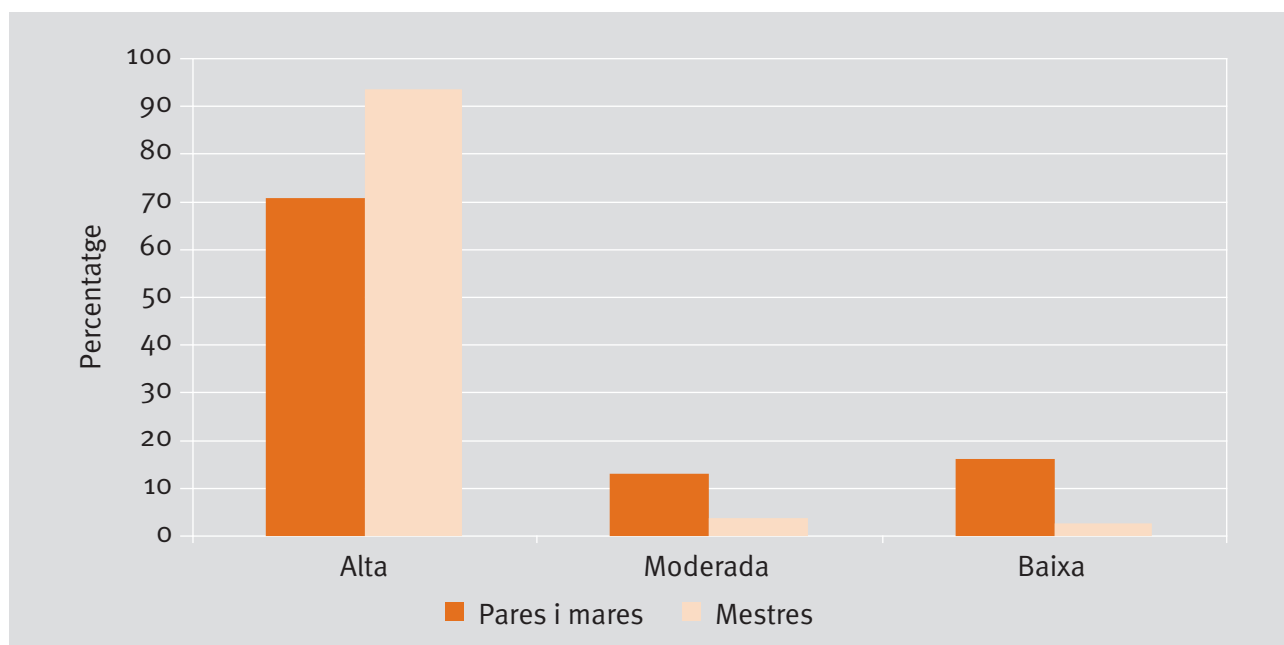
Estabilitat emocional

Els joves més inestables tendeixen a mostrar més trets ansiosos o un estat d'ànim més aviat baix. L'estabilitat emocional del noi o la noia en un moment determinat del seu desenvolupament és el resultat de la interacció de les seves característiques genètiques amb les ambientals. Podríem afirmar que les pràctiques i els estils educatius influeixen en el grau d'estabilitat emocional i que aquesta característica també influeix en la forma d'educar dels pares i les mares. S'ha utilitzat l'escala d'estabilitat emocional del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 2001) per tal de valorar el grau d'adaptació emocional dels joves. Aquest qüestionari té com a objectiu avaluar diferents aspectes de l'adaptació psicològica i social d'infants i adolescents d'entre tres i setze anys (d'onze a setze anys quan es tracta de l'autoinforme del jove). Aquesta escala en concret valora les preocupacions i pors que acostuma a tenir el noi o la noia (per exemple "té moltes preocupacions, sovint sembla que estigui preocupat/ada"). A continuació es mostren les dades descriptives de les respostes donades pels pares i mares i mestres a aquesta escala a partir dels criteris proposats per l'autor de l'instrument. Aquests estableixen el risc que té el jove de presentar algun problema relacionat amb l'estabilitat emocional.

Com podem observar al gràfic 3, segons les respostes dels pares i mares, aproximadament un 15% podria tenir un risc més elevat de presentar problemes emocionals (estabilitat emocional baixa) mentre que aquest percentatge és menor del 3% segons les respostes dels mestres. Aquestes dades es contraposen a les que l'autor original de l'instrument presenta en l'estudi de validació de les dades referents a la incidència de problemes de tipus depressiu o ansiós per a aquells nois i noies classificats com a d'alt risc. Segons les dades de validació, quan es considera la informació obtinguda a partir de les valoracions dels pares i mares a les preguntes sobre estabilitat emocional, un 20% d'aquests obté puntuacions que es classificarien dins la categoria de risc per presentar algun trastorn relacionat amb els trets estudiats. En canvi, segons les respostes dels mestres, es trobarien a la categoria de risc un 14% dels joves.

Gràfic 3.

Estabilitat emocional dels nois i noies segons les respostes de pares i mares i mestres (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

La taula 3 mostra els resultats obtinguts a partir de les dues fonts d'informació, desglossats per diverses variables de classificació. Les diferències es troben essencialment amb les respostes dels pares i mares, i són molt menys rellevants quan es consideren les respostes dels mestres. Segons els primers hi hauria una certa tendència a presentar més problemes d'estabilitat emocional en els alumnes de sisè curs però les diferències no són estadísticament significatives. Les diferències més importants es trobarien per l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, especialment pel que fa a les respostes dels pares i mares que estan relacionades amb l'estabilitat emocional dels fills i filles, ja que en les categories "baix" i "mitjà-baix" els percentatge de joves amb risc alt són més elevats que en les altres dues categories. Segons les respostes dels mestres, aquestes diferències no serien apreciables.

Taula 3.

Estabilitat emocional dels nois i noies segons les respostes de pares i mares i mestres, i en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (% horitzontals)

Variable	Categories	Estabilitat emocional							
		Pares i mares				Mestres			
		Alta (%)	Moderada (%)	Baixa (%)	n	Alta (%)	Moderada (%)	Baixa (%)	n
Centre	Públic	69,4	13,2	17,4	592	93,5	4,2	2,3	596
	Concertat	73,3	12,9	13,8	341	93,8	3,0	3,3	337
Curs	2n	74,1	11,2	14,7	313	94,3	3,8	1,9	315
	4t	69,9	14,9	15,2	349	92,5	4,1	3,5	345
	6è	68,3	12,9	18,8	271	94,1	3,3	2,6	273
Hàbitat	>500.000	72,0	12,5	15,5	200	90,4	5,1	4,5	198
	50.000-500.000	70,0	15,5	14,5	297	94,3	3,7	2,0	299
	5.000-50.000	71,3	11,7	17,1	334	93,7	3,9	2,4	334
	<5.000	69,6	11,8	18,6	102	97,1	1,0	2,0	102
ESEO	Baix	54,7	14,1	31,3	64	89,1	7,8	3,1	64
	Mitjà-baix	67,5	12,1	20,4	240	93,7	3,8	2,5	238
	Mitjà-alt	74,1	13,1	12,8	328	94,5	3,0	2,4	328
	Alt	76,7	13,1	10,2	176	92,6	4,0	3,4	175
Sexe	Noia	73,6	10,9	15,5	458	95,0	3,3	1,7	460
	Noi	68,2	15,2	16,6	475	92,2	4,2	3,6	473
Total		70,8	13,1	16,1	933	93,6	3,8	2,7	933

Font: Elaboració pròpia.

Cal remarcar que tant en aquesta variable com en les següents variables individuals de socialització es fan servir les dades de dos informants per obtenir l'indicador. Tot i que en la majoria de casos, les tendències són similars en els dos informadors, poden donar-se algunes situacions en què les valoracions presentin certes diferències, ja que estem oferint dades sobre les impressions subjectives. Aquestes percepcions diferents poden venir donades pel marc de referència que estableix la persona que informa (amb qui compara el noi o noia que està avaluant), que per a cada informador pot ser diferent. També les conductes dels joves en ambdós contextos, escola i àmbit familiar, poden variar. Per tant, no es tractaria tant de valorar quin informador és més fiable sinó de disposar de dos punts de vista que poden ser complementaris.

Adaptació social

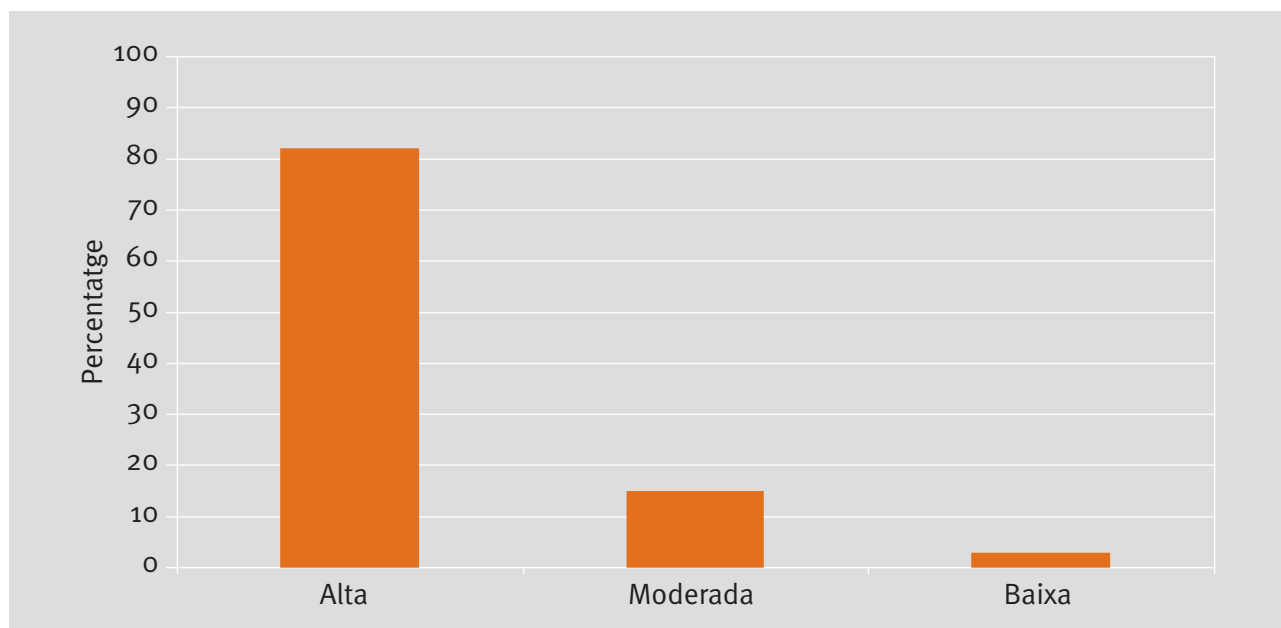
La facilitat dels joves per interactuar amb altres persones s'ha considerat com un indicador de socialització en el nostre estudi. S'han considerat les respostes a l'escala de relació amb amics i companys del Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001), que inclou qüestions que concerneixen la capacitat per relacionar-se amb companys i per crear relacions d'amistat (com per exemple "té com a

mínim un bon amic o amiga”). En aquest cas es consideren les respostes dels pares i mares de tota la mostra així com les dels fills i les filles de sisè curs, atès que la relació amb els amics i amigues, a certes edats, especialment fora de l'àmbit escolar, podia ser més desconeguda pels pares i mares. Com a la resta d'escala d'aquest qüestionari, s'han creat tres grups en funció del risc de presentar problemes d'adaptació social seguint els criteris classificatoris proposats per l'autor en la validació de l'instrument. Segons les dades de l'estudi de validació original, aquells que segons els pares i mares estan en el grup de baixa capacitat d'adaptació social, presenten en un 31% dels casos algun problema clínic relacionat amb la dificultat d'interacció social. Quan són els joves els que s'autovaloren com d'alt risc, el percentatge d'aquells que mostren algun trastorn clínic se situa pels volts del 25% dels casos.

Com es pot observar en el gràfic 4, els joves de sisè curs s'autovaloren com a força competents pel que fa a les relacions socials. De fet, més del 80% queda classificat en el grup amb una alta capacitat per establir relacions socials. Quan es consideren les respostes dels pares i mares de tota la mostra (puntuacions totals a la taula 4), els percentatges canvien, i s'observa que tendeixen a donar puntuacions més baixes i indiquen un risc més alt de problemes d'adaptació social en els fills i filles (aproximadament un 14%).

Gràfic 4.

Adaptació social dels nois i noies de sisè curs segons les seves pròpies respostes (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

La capacitat de relació amb amics i companys presenta algunes diferències en funció de les variables de classificació, sobretot per les respostes dels pares i mares. En el cas de les respostes de nois i noies pràcticament no hi ha diferències en relació amb aquestes variables de classificació (dades no mostrades). Segons les respostes dels pares i mares i en consonància amb les respostes dels joves, es mostra una tendència significativa envers una major adaptació social en els nois i noies de més edat, probablement perquè disposen de més ocasions per establir relacions socials amb amics i companys. L'estatus socioeconòmic,

educatiu i ocupacional familiar és la variable que mostra més influència en l'adaptació social, especialment segons els pares i mares d'aquells que es troben en els estatus més baixos, on els percentatges de baixa i moderada adaptació social són més alts. Aquesta dada va en consonància amb les altres competències estudiades (escolar i emocional), on s'apunta també un desenvolupament menys acusat d'aquestes habilitats en els nois i noies que es troben en els estatus més baixos. Per tant, es podria pensar que les competències dels joves estan força correlacionades. Això no implica que una persona concreta no pugui destacar en unes competències específiques sinó que aquestes acostumarien a estar correlacionades entre elles. Pel que fa l'adaptació social s'ha de considerar no només la capacitat d'establir interaccions amb el grup d'iguals sinó també com són aquestes interaccions. Hi ha dades que indiquen que aquells que es troben en nivells socioeconòmics més baixos tendeixen a relacionar-se amb joves que presenten comportaments problemàtics, especialment durant l'adolescència, fet que pot propiciar el reproduir o imitar aquesta mena de conductes (Lacourse, Nagin, Vitaro, Cote, Arseneault i Tremblay, 2006).

Taula 4.

Adaptació social dels nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars per les respostes dels pares i mares. Dades de tota la mostra (% horitzontals)

Variable	Categories	Adaptació social			n
		Alta (%)	Moderada (%)	Baixa (%)	
Centre	Públic	70,3	14,9	14,9	592
	Concertat	77,4	11,1	11,4	341
Curs	2n	65,9	18,5	15,6	314
	4t	77,4	10,9	11,7	349
	6è	75,2	11,1	13,7	270
Hàbitat	>500.000	74,4	14,6	11,1	199
	50.000-500.000	73,5	12,1	14,4	298
	5.000-50.000	71,9	14,1	14,1	334
	<5.000	71,6	13,7	14,7	102
ESEO	Baix	63,5	15,9	20,6	63
	Mitjà-baix	68,8	12,9	18,3	240
	Mitjà-alt	75,3	13,7	11,0	328
	Alt	81,8	9,7	8,5	176
Sexe	Noia	72,3	14,4	13,3	458
	Noi	73,5	12,6	13,9	475
Total		72,9	13,5	13,6	933

Font: Elaboració pròpia.

Conducta prosocial

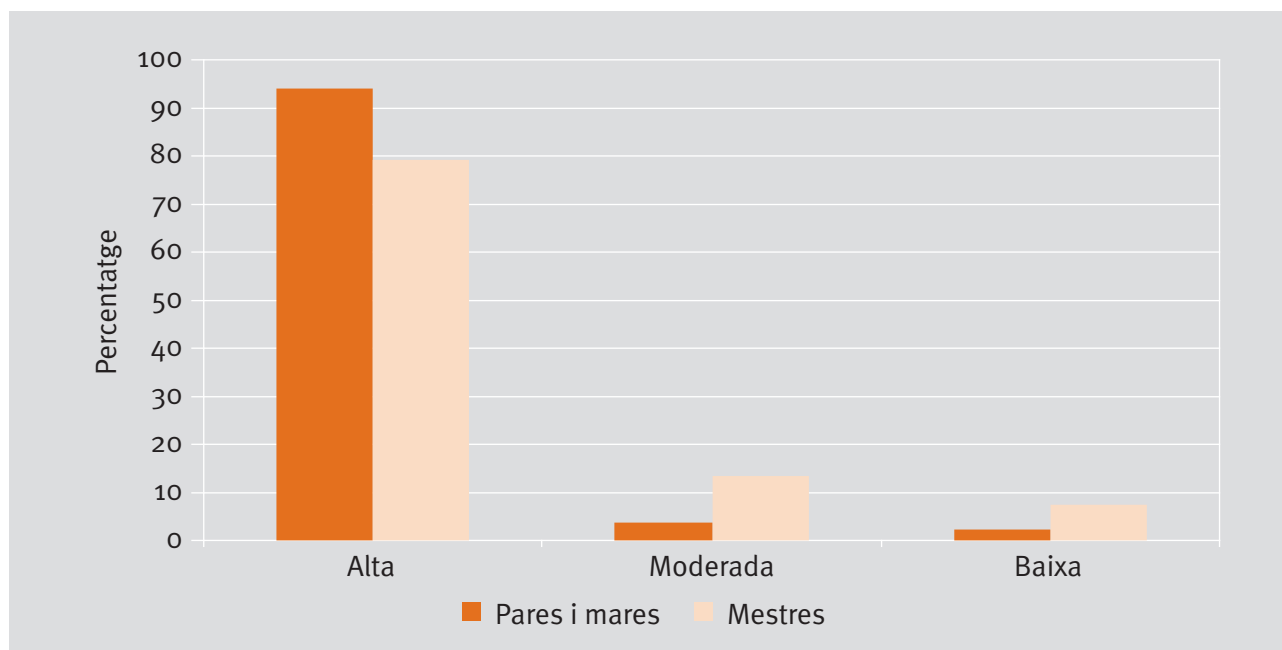
Les conductes prosocials, altruistes i desinteressades són una mostra de la interiorització de les pautes socials i morals en els joves. Aquesta variable s'ha estudiat a partir de les puntuacions dels pares i mestres a l'escala de conducta prosocial del Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001), que conté preguntes com "de seguida comparteix amb altres nens i nenes". A partir de les puntuacions en aquest qüestionari i fent servir els criteris proposats pel seu autor s'han definit tres nivells de risc de pre-

sentar problemes relacionats amb una baixa prosocialitat. Segons aquestes dades, aquells que a partir de les valoracions dels pares i mares es troben en el grup de baixa conducta prosocial, presenten en un 22% dels casos algun diagnòstic relacionat amb la dificultat per tenir conductes d'aquesta mena. Quan són els mestres els que consideren que els joves són d'alt risc, el percentatge d'aquells que mostren algun trastorn clínic és d'un 27% dels casos.

Segons les dades mostrades en el gràfic 5, els pares i mares consideren els fills més prosocials que no pas ho fan els mestres. Segons les respostes dels mestres, hi hauria aproximadament un 20% de joves que presenten de manera poc habitual conductes altruistes i desinteressades (categories moderada i baixa). Cal considerar que aquesta mena de conductes pot variar molt en funció del context i que cada informant valora les conductes que observa en el seu àmbit (casa o escola); per tant, és molt possible que determinats joves presentin aquests tipus de conductes amb persones que pertanyen a la família i, en canvi, no ho facin en altres contextos, especialment si considerem que de manera general, per la resta d'indicadors, les valoracions dels mestres acostumen a ser més favorables que les dels pares i mares.

Gràfic 5.

Conducta prosocial dels nois i noies segons les respostes de pares i mares i mestres (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

S'ha analitzat la relació entre la freqüència de presentació d'aquesta mena de conductes segons les valoracions de pares i mestres, per cadascuna de les variables de classificació emprades (taula 5). L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional i el gènere són les variables que estableixen més diferències entre els grups mentre que la titularitat, el curs o l'habitat no mostra resultats significatius. En relació amb l'estatus podem observar que tant per les valoracions de pares i mares com per les dels mestres, aquells que tenen un estatus social més alt són més proclius a tenir conductes prosocials. Aquesta dada és con-

sistent amb estudis anteriors que mostren que tant l'estatus socioeconòmic familiar com les característiques del veïnat de referència del jove (grau de violència, cohesió entre els membres o recursos disponibles) poden modular les conductes prosocials que presentaran els joves (Romano, Tremblay, Boulerice i Swisher, 2005; Coie i Dodge, 1998). Segons les valoracions dels pares i mares, però especialment segons les puntuacions dels mestres, les noies presenten conductes prosocials amb molta més freqüència que els nois. Aquesta dada es mostra de forma consistent amb els estudis sobre conducta prosocial (Romano, Tremblay, Boulerice i Swisher, 2005; Eisenberg i Fabes, 1998) i és un element important en diverses teories sobre la capacitat d'empatia (Eisenberg, Fabes i Spinrad, 2006). Diferents estudis han mostrat diferències de gènere en la capacitat empàtica, en el sentit que les noies mostren unes habilitats empàtiques més desenvolupades (Mestre, Samper i Frías, 2002; Mestre, Samper, Nacher, Tur i Cortes, 2006). Així que si l'empatia és un tret relacionat amb la conducta prosocial, la presència més gran d'aquests trets en noies podria explicar la seva major prosocialitat.

Taula 5.

Conducta prosocial de nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars per les respostes de pares i mares i mestres (% horitzontals)

Variable	Categories	Conducta prosocial							
		Pares i mares				Mestres			
		Alta (%)	Moderada (%)	Baixa (%)	n	Alta (%)	Moderada (%)	Baixa (%)	n
Centre	Públic	92,8	4,5	2,7	594	76,7	15,1	8,2	596
	Concertat	96,5	2,1	1,5	341	83,4	10,7	5,9	337
Curs	2n	95,6	1,9	2,5	315	76,8	15,2	7,9	315
	4t	94,0	3,7	2,3	349	82,0	12,5	5,5	345
	6è	92,6	5,5	1,8	271	78,0	12,8	9,2	273
Hàbitat	>500.000	95,5	2,5	2,0	200	78,8	13,1	8,1	198
	50.000-500.000	94,3	3,7	2,0	299	80,6	12,4	7,0	299
	5.000-50.000	94,0	3,3	2,7	334	77,2	14,4	8,4	334
	<5.000	91,2	6,9	2,0	102	81,4	14,7	3,9	102
ESEO	Baix	92,2	6,3	1,6	64	75,0	10,9	14,1	64
	Mitjà-baix	93,3	5,4	1,3	240	78,2	13,9	8,0	238
	Mitjà-alt	94,2	2,7	3,0	328	80,5	11,9	7,6	328
	Alt	97,7	1,7	0,6	176	83,4	12,6	4,0	175
Sexe	Noia	97,4	1,1	1,5	459	88,3	8,9	2,8	460
	Noi	91,0	6,1	2,9	476	70,2	18,0	11,8	473
Total		94,1	3,6	2,2	935	79,1	13,5	7,4	933

Font: Elaboració pròpia.

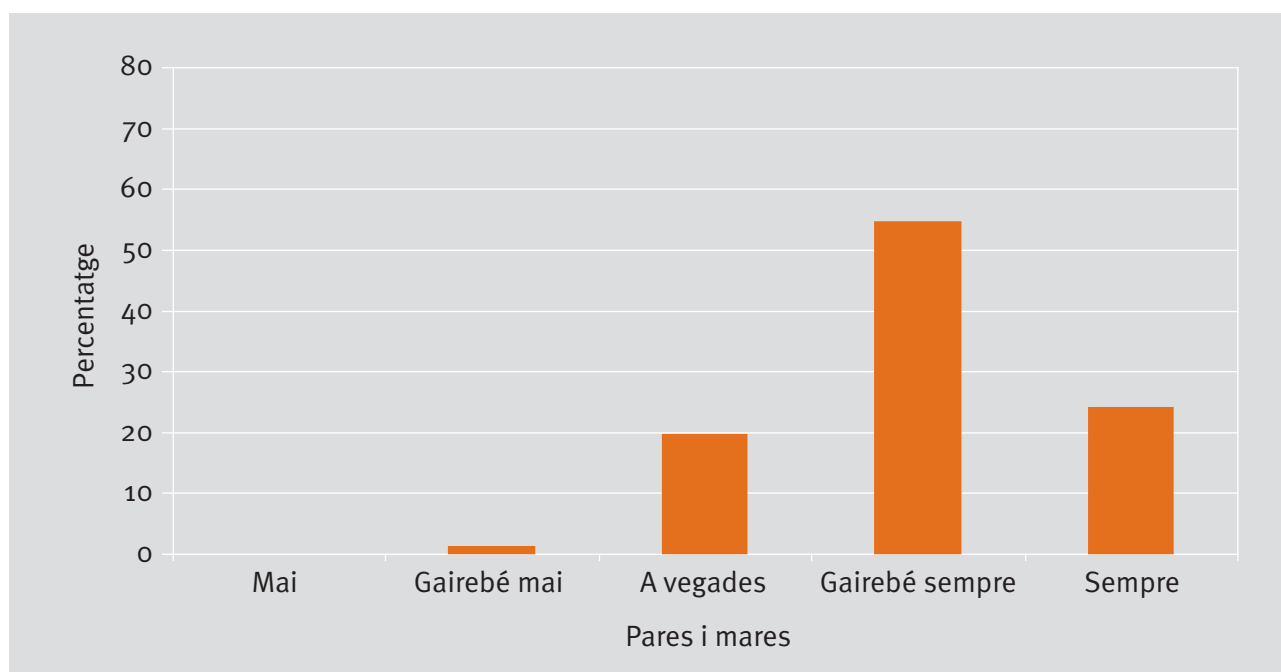
Compliment de les normes de la llar

El grau de compliment de les normes de convivència a la llar també s'ha considerat com una variable possible de socialització. En aquest cas, els pares i mares, a partir d'un llistat de normes (parar i desparar taula, fer-se el llit, endreçar, ajudar a la neteja, fer encàrrecs, ajudar a la cuina i anar a dormir a l'hora

establerta), responien sobre l'existència de la norma a la llar i la freqüència amb què es complia en cas d'existir (la descripció de les dades respecte a la presència de diferents normes a les llars estudiades es mostra en el capítol sobre la família educadora). Per determinar el grau de compliment de la norma s'ha creat una nova variable que considera la freqüència amb què els pares i mares informen que es complia la norma (“mai”, “gairebé mai”, “a vegades”, “gairebé sempre” o “sempre”) així com el nombre de normes presents a la llar, és a dir, es va ponderar el grau de compliment de les normes en funció de quantes normes estan presents a la llar.

Gràfic 6.

Grau de compliment de les normes de la llar segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

En el gràfic 6 podem observar que, segons les respostes dels pares i mares, la majoria dels fills i filles compleixen les normes gairebé sempre. Aproximadament un 20% considera que només es compleixen a vegades i un 25% considera que ho fan sempre. Es van estudiar aquestes categories de resposta en funció de les variables de classificació (taula 6).

Aquest indicador de grau de compliment de les normes es mostra diferent bàsicament per estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional. La classificació segons aquesta variable ens mostra que, en general, els estatus baix i mitjà-baix s'associen a un més baix compliment (respostes “gairebé mai o “a vegades”) que els estatus mitjà-alt i alt. Aquestes diferències per estatus són consistentes amb les dades trobades en relació amb altres conductes considerades menys adaptatives o disruptives (problemes de conducta i hiperactivitat i conductes antisocials) que comporten un incompliment de la normativa establerta i que es mostraran a continuació.

Taula 6.

Grau de compliment de les normes en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars. Respostes dels pares i mares (% horitzontals)

Variable	Categories	Grau de compliment de les normes				n
		Gairebé mai (%)	A vegades (%)	Gairebé sempre (%)	Sempre (%)	
Centre	Públic	1,4	21,0	51,1	26,5	577
	Concertat	1,2	17,5	61,0	20,2	331
Curs	2n	0,7	20,5	56,3	22,5	302
	4t	0,9	18,1	52,0	28,9	342
	6è	2,7	20,8	56,4	20,1	264
Hàbitat	>500.000	3,1	17,9	51,8	27,2	195
	50.000-500.000	0,3	18,5	57,9	23,3	292
	5.000-50.000	1,5	19,0	54,3	25,2	326
	<5.000	0,0	29,5	52,6	17,9	95
ESEO	Baix	3,2	29,0	40,3	27,4	62
	Mitjà-baix	3,5	22,1	48,9	25,5	231
	Mitjà-alt	0,0	17,6	55,9	26,5	324
	Alt	0,0	19,9	57,9	22,2	171
Sexe	Noia	1,1	19,6	53,2	26,1	449
	Noi	1,5	19,8	56,2	22,4	459
Total		1,3	19,7	54,7	24,2	908

Font: Elaboració pròpia.

Problemes de conducta i hiperactivitat

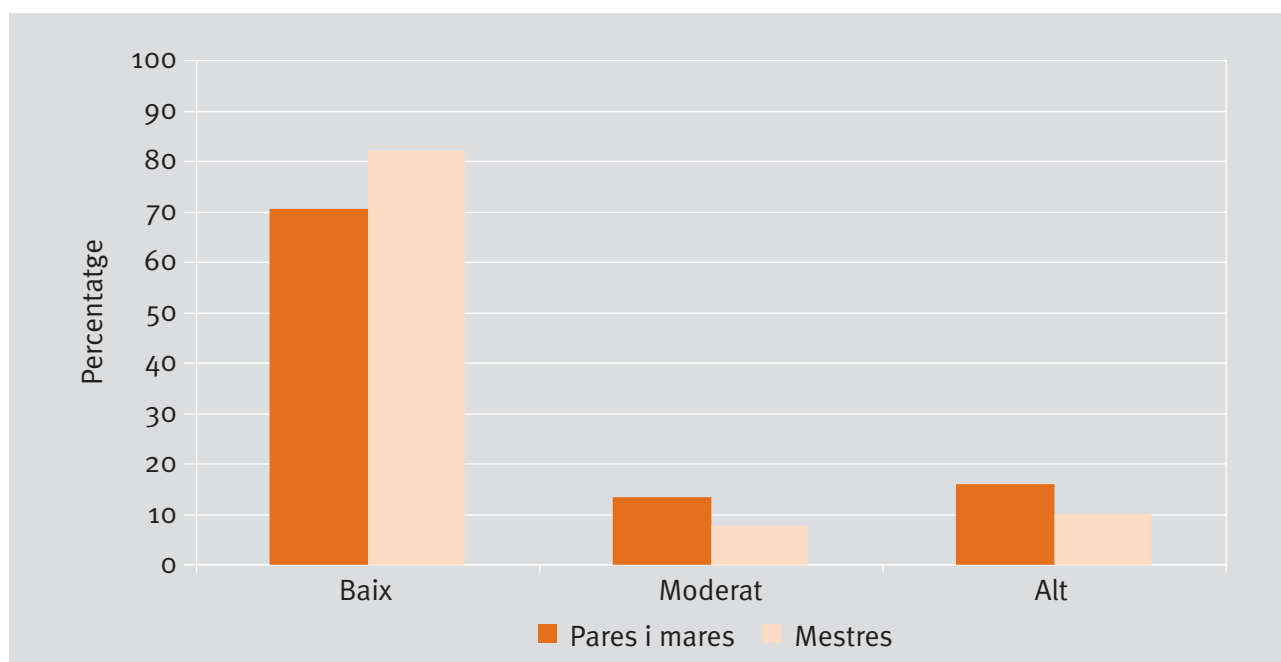
Hi ha una preocupació creixent en la societat actual per l'augment de les conductes problemàtiques en els joves tant dins com fora de les aules. Molts d'aquests comportaments considerats pertorbadors s'expliquen per la presència de problemes atencionals i d'hiperactivitat així com per conductes oposicionistes i antinormatives en els joves. Per valorar aquestes conductes s'han fet servir dues escales del Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001). L'escala de problemes de conducta inclou diversos ítems que fan referència a conductes com mentir, desobeir, barallar-se o robar (per exemple “es baralla amb freqüència amb altres nens i nenes o els/les amenaça”). L'escala d'hiperactivitat i inatenció mesura trets relacionats amb les dificultats que pot tenir el jove per estar-se quiet i concentrat (com per exemple “es distreu amb facilitat, no es concentra”). Cal remarcar que es tracta de símptomes relacionats que es poden donar de manera aïllada en joves de la població normal sense que això indiqui la presència d'un trastorn clínic.

Els pares i mares i mestres havien de contestar a ambdues escales (gràfics 7 i 8). Per cada escala, s'han creat tres nivells de puntuació (risc baix, moderat i alt) segons la classificació proposada per l'autor del qüestionari. Un risc baix indica que el jove es troba dins de les puntuacions habituals per l'escala, un risc moderat indica una tendència cap a certs comportaments problemàtics i un risc elevat dóna indicis que podria existir alguna problemàtica clínic.

En l'escala de problemes de conducta podem observar que els mestres consideren que el risc de presentar algun comportament d'aquest tipus és més baix (gràfic 7). Segons les dades de l'autor de l'instrument, el risc de presentar un trastorn relacionat amb problemes de conducta en el grup de nois i noies considerat d'alt risc, seria d'un 25% dels casos quan les respostes són dels pares i mares i d'un 37% quan són dels mestres.

Gràfic 7.

Problemes de conducta dels nois i noies segons les respostes de pares i mares i mestres (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

L'anàlisi de la relació d'aquesta escala amb les variables de classificació mostra diferències significatives per estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional i sexe (taula 7). En el cas del sexe, les dades són molt clares, els nois presenten més problemes de conducta ja sigui segons la valoració dels pares i mares com la dels mestres. En l'estatus social també es mostra de manera important una tendència a major problemàtica en els estatus més baixos. Aquestes dues variables de classificació, ESEO i sexe, són factors de risc prototípics en l'estudi dels problemes de conducta i les conductes disruptives, atès que s'associen de manera consistent amb l'aparició i el manteniment d'aquest tipus de problemàtiques (Lacourse, Nagin, Vitaro, Cote, Arseneault i Tremblay, 2006; Lahey, Val Hulle, Waldman, Rodgers, d'Onofrio, Pedlow, Rathouz i Keenan, 2006; Moffitt, Caspi, Rutter i Silva, 2001; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001).

És freqüent que a determinades edats els infants tendeixin a moure's molt, a canviar amb freqüència d'activitat o tenir períodes de concentració breus, però en determinats infants aquestes conductes es tornen més habituals. En el gràfic 8 podem observar que el percentatge de joves que tenen risc de presentar trets d'inatenció o d'excés d'activitat és força baix, especialment si considerem les respostes donades

Taula 7.

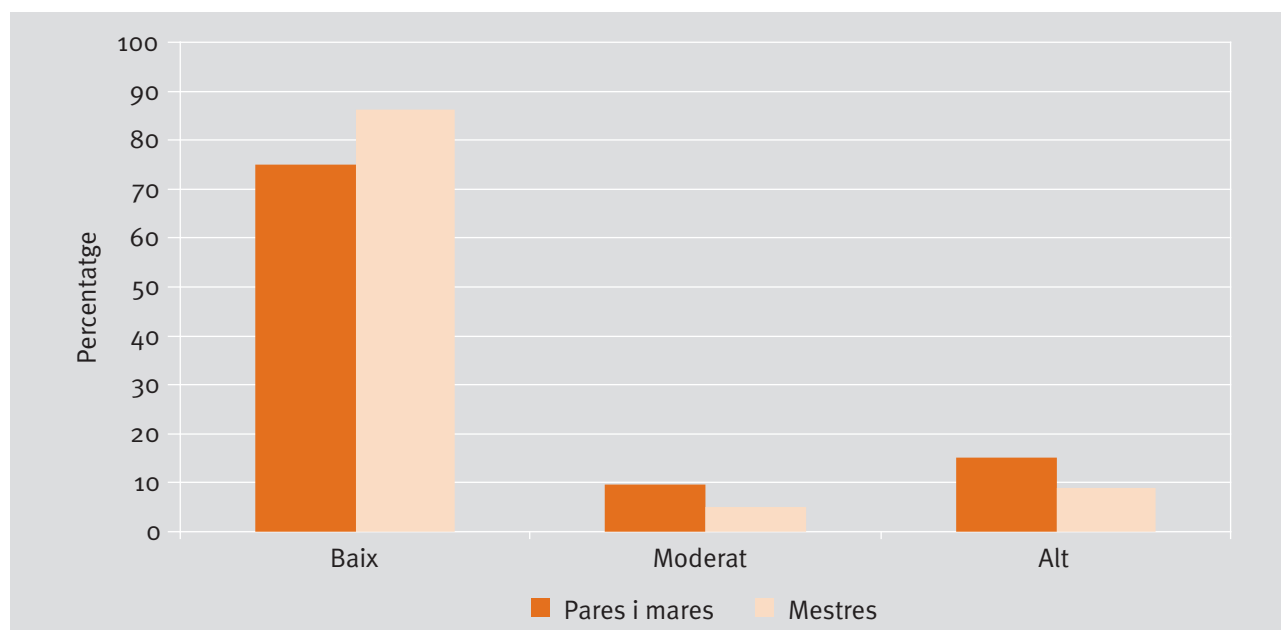
Problemes de conducta dels nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars. Respostes de pares i mares i mestres (% horitzontals)

Variable	Categories	Problemes de conducta							
		Pares i mares				Mestres			
		Baix (%)	Moderat (%)	Alt (%)	n	Baix (%)	Moderat (%)	Alt (%)	n
Centre	Públic	69,4	14,2	16,4	591	82,5	6,9	10,6	595
	Concertat	72,9	12,1	15,0	340	81,3	9,5	9,2	337
Curs	2n	68,1	15,0	16,9	313	84,1	6,1	9,9	314
	4t	71,6	13,8	14,6	349	81,2	8,7	10,1	345
	6è	72,5	11,2	16,4	269	81,0	8,8	10,3	273
Hàbitat	>500.000	72,5	10,0	17,5	200	79,8	8,6	11,6	198
	50.000-500.000	73,7	12,5	13,8	297	82,3	7,7	10,0	299
	5.000-50.000	69,0	15,1	16,0	332	82,0	7,5	10,5	333
	<5.000	63,7	17,6	18,6	102	86,3	7,8	5,9	102
ESEO	Baix	53,1	23,4	23,4	64	67,2	15,6	17,2	64
	Mitjà-baix	63,8	14,6	21,7	240	80,3	8,8	10,9	238
	Mitjà-alt	77,1	11,3	11,6	327	84,8	4,9	10,4	328
	Alt	78,3	10,3	11,4	175	85,1	9,1	5,7	175
Sexe	Noia	76,7	11,9	11,4	455	88,3	5,2	6,5	460
	Noi	64,9	14,9	20,2	476	76,1	10,4	13,6	472
Total		70,7	13,4	15,9	931	82,1	7,8	10,1	932

Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 8.

Símptomes d'hiperactivitat-inatenció dels nois i noies segons les respostes de pares i mares i mestres (% de casos per cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

pels mestres (menys d'un 10%). Segons les dades de l'autor de l'instrument, el risc de presentar un trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat en el grup de nois i noies considerat d'alt risc seria d'un 17% dels casos quan les respostes són dels pares i mares i d'un 29% quan són dels mestres.

L'estudi d'aquesta escala en relació amb les variables de classificació mostra certes tendències pel que fa al curs i diferències més clares i significatives en relació amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional i el gènere (taula 8). En canvi la titularitat del centre i l'hàbitat no sembla que siguin variables de classificació rellevants per aquesta escala. Pel que fa al curs, pares i mares i mestres coincideixen a valorar que els que cursen segon són una mica més moguts, dada esperable si considerem que són els més petits de la mostra especialment si considerem que es tracta de valorar trets d'hiperactivitat i inatenció més que no pas un diagnòstic clínic relacionat amb aquest espectre de variables. Pel que fa a l'ES-EO, les diferències es donen en les respostes dels pares i mares, essent aquells fills de llar amb estatus baix o mitjà-baix els que —segons els pares i mares— presenten més símptomes d'aquest tipus. Alguns estudis han posat en evidència que determinades característiques associades a més disfuncionalitat familiar a l'entorn proper al jove poden propiciar el desenvolupament de trets d'inatenció i hiperactivitat (Cunningham i Boyle, 2002). En general, també s'observa que els nois són més hiperactius ja sigui segons la valoració dels pares i mares com la dels mestres. Les diferències per sexe que es troben en els estudis epidemiològics en relació amb els trets d'hiperactivitat i inatenció s'han atribuït, en part, a algunes diferències en els gens associats a aquestes característiques que s'expressarien en els nois i en les noies

Taula 8.

Símptomes d'hiperactivitat-inatenció en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (ESEO) (% horitzontals)

Variable	Categories	Símptomes d'hiperactivitat-inatenció							
		Pares i mares				Mestres			
		Baix (%)	Moderat (%)	Alt (%)	n	Baix (%)	Moderat (%)	Alt (%)	n
Centre	Públic	72,8	11,1	16,0	593	88,1	4,7	7,2	595
	Concertat	78,9	7,3	13,8	341	82,8	5,3	11,9	337
Curs	2n	71,3	12,1	16,6	314	85,7	4,1	10,2	315
	4t	76,8	9,2	14,0	349	87,5	5,5	7,0	345
	6è	77,1	7,7	15,1	271	84,9	5,1	9,9	272
	>500.000	77,0	8,0	15,0	200	83,2	6,6	10,2	197
Hàbitat	50.000-500.000	78,5	8,7	12,8	298	85,6	4,7	9,7	299
	5.000-50.000	71,6	11,7	16,8	334	86,8	4,8	8,4	334
	<5.000	72,5	9,8	17,6	102	91,2	2,9	5,9	102
ESEO	Baix	62,5	12,5	25,0	64	82,5	9,5	7,9	63
	Mitjà-baix	67,5	12,9	19,6	240	84,9	5,5	9,7	238
	Mitjà-alt	81,1	7,3	11,6	328	86,6	3,7	9,8	328
	Alt	81,8	6,8	11,4	176	86,9	5,7	7,4	175
Sexe	Noia	79,7	8,1	12,2	458	90,0	2,6	7,4	460
	Noi	70,6	11,3	18,1	476	82,4	7,2	10,4	472
Total		75,1	9,7	15,2	934	86,2	4,9	8,9	932

Font: Elaboració pròpia.

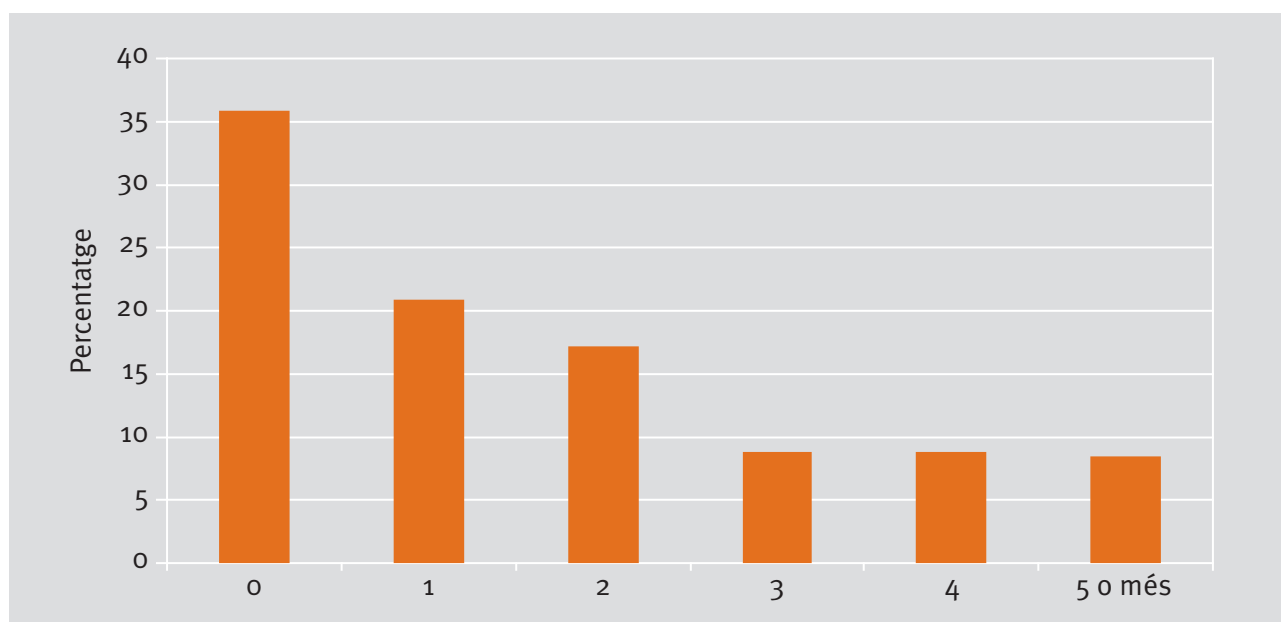
(Derks, Dolan, Hudziak, Neale i Boomsma, 2007). Considerant que es tracta d'una mostra no clínica, una altra explicació podria estar relacionada amb la major impulsivitat dels nois respecte a les noies, ja que les característiques que defineixen la personalitat impulsiva són més congruents amb la presentació d'aquest tipus de trets.

Conductes antisocials

Una altra escala de socialització inclosa en l'estudi ha estat una versió per a joves de l'Autoinforme de Conductes Antisocials (ACA) (Pérez i Torrubia, 1985). En aquest cas els joves de sisè curs informaven sobre determinades conductes que poden ser considerades com a antinormatives o incíviques (per exemple entrar a llocs prohibits, ratllar cotxes, destrossar mobiliari urbà, viatjar sense bitllet en transport públic o trencar vidres de cases buides). En concret, se'ls preguntava si havien fet aquestes accions alguna vegada al llarg de tota la vida. Es va comptabilitzar el nombre d'aquests tipus de conductes realitzades pel noi o la noia (gràfic 9).

Gràfic 9.

Nombre de conductes antisocials dels nois i noies de sisè curs segons les seves respostes (% de casos per cada categoria)

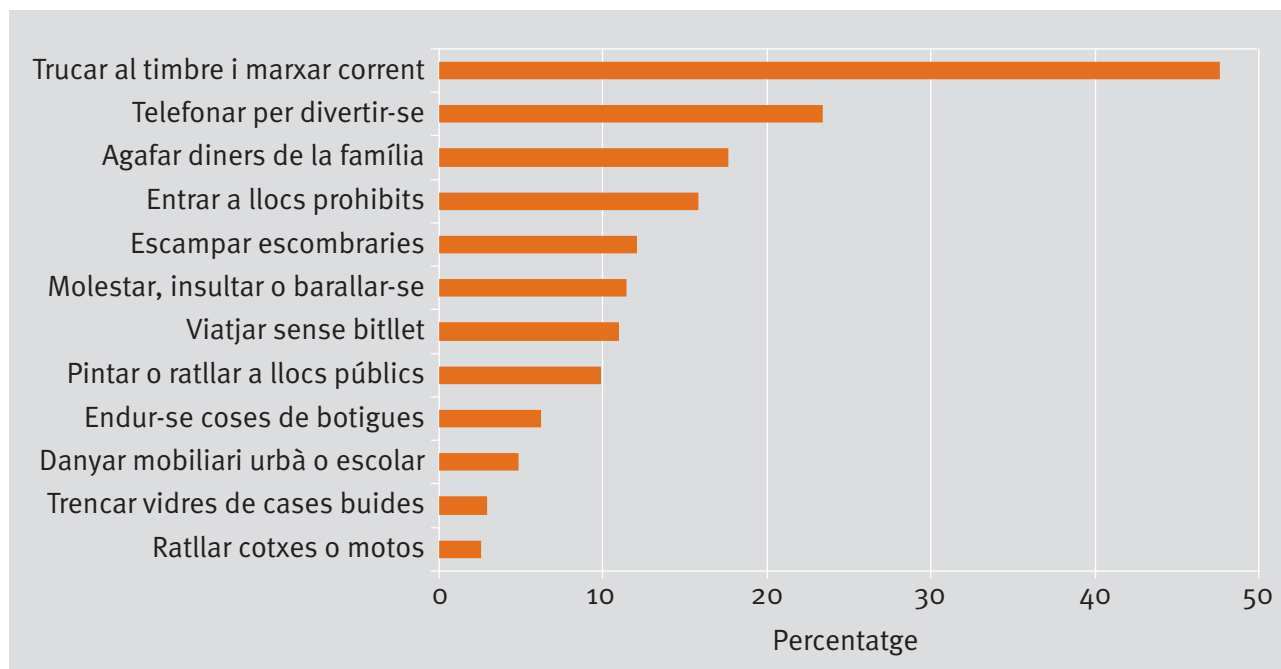


Font: Elaboració pròpia.

Segons les dades dels joves, el nombre de conductes de tipus antisocial que realitzen es molt reduït. Si observem el gràfic 10, les conductes antisocials que poden haver realitzat amb més freqüència els joves són les de menor gravetat i de caire més incívic, com trucar un timbre i sortir corrents o telefonar a persones amb l'objectiu de divertir-se.

Gràfic 10.

Tipus de conductes antisocials realitzades pels nois i noies de sisè curs segons les seves respostes (% de casos que admeten haver realitzat cadascuna de les conductes)



Font: Elaboració pròpia.

Taula 9.

Conductes antisocials dels nois i noies de sisè curs en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Conductes antisocials		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	49,9	(10,7)	157
	Concertat	50,1	(9,1)	116
Hàbitat	>500.000	53,5	(10,4)	52
	50.000-500.000	47,8	(8,0)	110
	5.000-50.000	50,1	(11,5)	87
	<5.000	52,5	(9,6)	24
ESEO	Baix	52,2	(8,5)	25
	Mitjà-baix	48,2	(7,7)	71
	Mitjà-alt	49,8	(10,4)	88
	Alt	52,2	(11,6)	46
Sexe	Noia	47,9	(8,3)	135
	Noi	52,0	(11,1)	138
Total		50,0	(10,0)	273

Font: Elaboració pròpia.

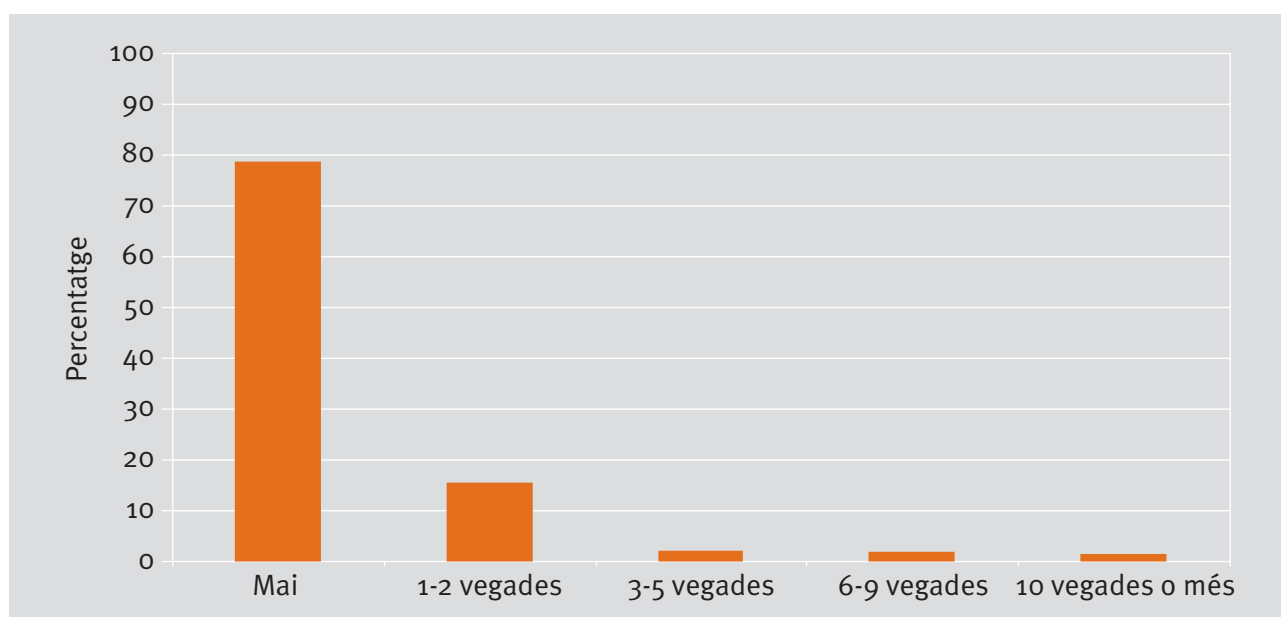
Per tal d'estudiar la relació del nombre de conductes antisocials realitzades pel jove amb les variables de classificació habituals, s'ha transformat aquest valor en una puntuació estandarditzada del tipus nota T (mitjana=50 i desviació típica=10). A la taula 9 es pot observar la distribució dels valors a cada grup. Les puntuacions en aquesta variable en funció de la classificació per hàbitat mostra que, de manera significativa, els joves de poblacions grans (més de cinc-cents mil habitants) i petites (menys de cinc mil) puntuen més alt en el nombre de conductes antisocials. L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar torna a mostrar-se significatiu i indica que els d'estatus baix i així com els d'alt presenten més conductes antisocials que les referides pels altres grups. L'estatus més baix s'associa a ambients més tolerants i menys controladors d'aquest tipus de conductes (Cantillon, 2006). Pel que fa al gènere, els nois presenten més conductes antisocials que les noies, dada molt consistent amb la majoria d'estudis que valoren les diferències per gènere en conductes antisocials, impulsives o anti-normatives.

Consum de substàncies

Una de les conductes més estudiades com a indicadora del resultat dels processos de socialització ha estat el consum de substàncies. En aquest estudi, es va demanar als joves de sisè curs que indiquessin la freqüència amb què consumien alcohol, tabac o cànnabis. Es va restringir l'estudi a aquestes substàncies atès que per les edats dels joves (entre onze i dotze anys) és poc habitual el consum d'altres tipus de drogues. Les dades recollides en aquesta població indiquen que no hi ha consum de tabac ni de cànnabis i que el consum d'alcohol és encara poc habitual (gràfic 11).

Gràfic 11.

Freqüència amb què nois i noies indiquen que han consumit alcohol (% de casos per cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

INDICADORS DE SOCIALITZACIÓ

La socialització s'entén com un procés multifactorial amb multitud de components implicats. Una avaluació adequada dels resultats dels processos de socialització hauria de comprendre una bateria de proves que fessin referència a les diferents tasques de desenvolupament i que inclogués tant habilitats i capacitats com conductes i actituds. En el primer apartat d'aquest capítol s'han analitzat les diferents variables individuals relacionades amb les conseqüències dels processos de socialització i en aquest segon apartat es mostraran els possibles indicadors de socialització resultants de l'agrupació d'aquestes variables. L'objectiu de fer aquestes agrupacions és doble: d'una banda permetrà observar quines relacions s'estableixen entre les diverses variables individuals, atès que hi ha algunes variables que presenten resultats molt semblants en relació amb altres variables de classificació estudiades segons mostren les dades anteriors. D'altra banda, les agrupacions en un nombre més petit de variables facilitarà l'anàlisi d'aquests nous indicadors en funció d'altres aspectes rellevants per als processos de socialització estudiats tant en aquest capítol com en d'altres.

Per tal de fer aquestes agrupacions s'han dut a terme diferents procediments. En primer lloc s'han combinat les escales en què hi havia més d'un informador descrites en l'apartat anterior. Així s'han creat indicadors d'adaptació social (escala relació amb amics i companys del SDQ contestada per pares i mares i joves), adaptació emocional (escala estabilitat emocional del SDQ de pares i mares i mestres), conducta prosocial (escala conducta prosocial del SDQ contestada per pares i mares i mestres), problemes de conducta (escala problemes de conducta contestada per pares i mares i mestres) i hiperactivitat i inatenció (escala hiperactivitat-inatenció del SDQ contestada per pares i mares i mestres). En les escales problemes de conducta i hiperactivitat i inatenció la puntuació màxima dels dos informadors és la que defineix la puntuació definitiva. En canvi, en les escales de conducta prosocial, estabilitat emocional i relació amb amics i companys, s'ha escollit la puntuació més baixa com la més representativa. Aquest criteri de selecció de puntuacions es basa en la suposició que els informants tendeixen a esbiaixar positivament les seves valoracions, és a dir, acostumen a apropar-se a la puntuació més baixa en les escales de problemes de conducta i a les més altes en les escales de conductes i competències desitjables. Per tal de corregir aquest biaix es recomana utilitzar la puntuació menys afavoridora, en suposar que aquesta serà la més propera a la realitat (Piacentini, Cohen i Cohen, 1992). Tant les puntuacions combinades de les escales amb més d'un informador com la resta de variables individuals de socialització s'han transformat en puntuacions estandarditzades (notes T).

A continuació, s'ha realitzat una anàlisi en components principals amb l'objectiu d'observar quines relacions s'establien entre les diferents variables individuals de socialització estudiades. Aquesta inclou en l'anàlisi les variables adaptació escolar (variable que sorgeix de la suma de les puntuacions de notes T de les variables nivell acadèmic i l'escala de competència escolar, ambdues contestades pels mestres), adaptació social, adaptació emocional, conducta prosocial i grau de compliment de les normes de la llar. Així sorgeix una solució de dos components (criteri de valor propi superior a 1) que explica el 57,5% de la variància (taula 10). Cada component és ortogonal i correspon a una dimensió, entesa en el sentit que qualsevol subjecte es pot situar en un punt de la dimensió. En el primer component, les saturacions més elevades es donen en les variables adaptació escolar, estabilitat emocional i adaptació social. En conseqüència, aquest component s'ha etiquetat com a grau de competència personal del jove i explica el 32,7% de la variància de la solució rotada. El segon component presenta dues variables amb saturacions elevades, la conducta prosocial i el grau de compliment de les normes. Aquest component explica

el 24,8% de la variància de la solució rotada i s’ha etiquetat com a component de conducta prosocial i normativa, entenent com a tal el grau de conductes adaptades que presenta el jove. Les puntuacions factorials han estat transformades en puntuacions estandarditzades del tipus notes T per facilitar la interpretació dels resultats.

Taula 10.

Saturacions factorials de la solució de dos components (solució amb rotació varimax)

Indicador	Component 1: competència personal	Component 2: conducta prosocial i normativa
Adaptació escolar	0,69	0,37
Estabilitat emocional	0,74	-0,12
Adaptació social	0,75	0,13
Conducta prosocial	-0,22	0,74
Compliment de les normes de la llar	0,06	0,72
Variància explicada	32,70	24,80

Font: Elaboració pròpia.

S’han fet servir dos indicadors de socialització més de forma separada, les conductes antisocials i els problemes de conducta i d’hiperactivitat. El primer indicador correspon a les respostes donades pel jove en el qüestionari de conductes antisocials descrit anteriorment. Aquest fa referència a un seguit de comportaments que amb més o menys freqüència poden dur a terme infants i adolescents que incompleixen, en major o menor grau, les normes socials i cíviques. Per a aquest indicador de conductes antisocials només es disposa de dades pels alumnes de sisè curs, atès que era un qüestionari autoinformat i els altres dos cursos tenien edats inferiors a les recomanades per emprar aquest tipus de proves. El segon indicador agrupa les escales de problemes de conducta i hiperactivitat i inatenció contestades pels pares i mares i mestres i prèviament realitzada la combinatòria de les respostes d’ambdós informadors. Aquest indicador es va incloure inicialment en l’anàlisi en components principals, però resultava poc discriminatiu ja que mostrava saturacions similars tant en el component de competència com en el de conductes. Atesa la importància que tenen aquestes variables en els estudis que valoren aspectes relacionats amb els processos de socialització, s’ha optat per mantenir aquest indicador i estudiar-lo independentment de les variables obtingudes en l’anàlisi en components principals. Aquests dos indicadors es presenten també en puntuacions estandarditzades del tipus notes T.

Així doncs, els quatre indicadors utilitzats finalment seran: problemes de conducta i hiperactivitat, conductes antisocials, competència personal i conducta prosocial i normativa. El primer indicador fa referència a la freqüència amb què els nois i noies presenten conductes que puguin ser disruptives o fruit de problemes atencionals o d’hiperactivitat. L’indicador de conductes antisocials valora el nombre de conductes antisocials que pot haver tingut el jove. La competència personal es defineix a partir del conjunt d’habilitats socials i escolars dels nois i noies i del seu grau d’adaptació emocional. L’indicador de conducta prosocial i normativa es refereix a la freqüència amb què els joves es comporten d’acord amb les normes o tenen conductes que són considerades altruistes i desinteressades.

Indicadors de socialització i variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

La variable titularitat no ha mostrat diferències significatives respecte als indicadors de socialització. Quant a la variable curs, únicament s’han trobat diferències destacades en l’indicador de competències personals, essent el grup de sisè curs el que presenta valors inferiors. Quan analitzem per separat les variables que formen aquesta dimensió trobem que els alumnes de sisè curs presenten, especialment, més problemes d’adaptació social (ser solitari, sentir-se amenaçat o molestat pels companys, entendre’s millor amb els adults, sentir-se més o menys estimat pel grup d’iguals o tenir amics/amigues). Probablement aquest efecte és causat pel fet que a aquestes edats es comença a donar més rellevància a la relació amb el grup d’iguals. Diferents estudis han posat en evidència que la importància de les relacions amb els amics és més destacada durant els primers estadis de l’adolescència (Berndt, 1982; Buhrmester i Furman, 1987). Durant les etapes preescolars i l’inici de la primària, la relació que s’estableix amb el grup d’iguals està basada en activitats de joc dins i fora de l’escola. A mesura que s’apropa l’etapa adolescent aquestes relacions es basen més en la intimitat. De fet, les dades apunten que la intimitat i el tipus de relacions establertes amb el grup d’amics esdevé un factor important en l’adaptació i el grau de competències dels adolescents; en canvi, la relació entre amistats i adaptació i competència social és menys consistent en els preadolescents o els infants (Buhrmester, 1990).

Pel que fa a la variable hàbitat s’observa una lleugera diferència (tot i que estadísticament significativa) en l’indicador de conductes antisocials, en el sentit que els joves de grans ciutats, seguits dels de muni-

Taula 11.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Problemes de conducta			Conductes antisocials*			Competència personal			Conducta prosocial i normativa		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,2	(9,9)	599	49,9	(10,7)	157	49,7	(9,9)	573	50,3	(10,4)	573
	Concertat	49,7	(10,2)	342	50,1	(9,1)	116	50,6	(10,2)	329	49,5	(9,3)	329
Curs	2n	50,7	(10,0)	317				51,4	(9,9)	297	49,3	(10,1)	297
	4t	49,3	(9,9)	349				51,4	(9,1)	342	50,3	(9,9)	342
	6è	50,2	(10,1)	275				46,7	(10,4)	263	50,4	(10,0)	263
Hàbitat	>500.000	50,2	(10,5)	200	53,5	(10,4)	52	49,7	(9,9)	195	49,8	(10,2)	195
	50.000-500.000	49,5	(9,9)	303	47,8	(8,0)	110	49,7	(10,5)	288	51,0	(9,5)	288
	5.000-50.000	50,2	(10,0)	336	50,1	(11,5)	87	50,1	(9,9)	324	49,6	(10,6)	324
	<5.000	50,5	(9,2)	102	52,5	(9,6)	24	51,2	(9,1)	95	48,6	(8,7)	95
ESEO	Baix	55,2	(9,4)	65	52,2	(8,5)	25	44,7	(11,2)	61	48,8	(10,6)	61
	Mitjà-baix	51,6	(9,9)	241	48,2	(7,7)	71	48,5	(9,8)	230	49,7	(10,8)	230
	Mitjà-alt	48,7	(9,8)	330	49,8	(10,4)	88	51,2	(9,7)	323	50,2	(10,0)	323
	Alt	47,8	(9,5)	177	52,2	(11,6)	46	52,6	(9,2)	171	50,5	(8,3)	171
Sexe	Noia	48,0	(9,7)	462	47,9	(8,3)	135	50,9	(9,9)	445	51,9	(9,5)	445
	Noi	52,0	(9,9)	479	52,0	(11,1)	138	49,1	(10,0)	457	48,1	(10,1)	457
Total		50,0	(10,0)	941	50,0	(10,0)	273	50,0	(10,0)	902	50,0	(10,0)	902

*Per a l’indicador de conductes antisocials es disposa només de les respostes dels noies i noies de sisè curs i, per tant, no es poden establir comparacions per curs.

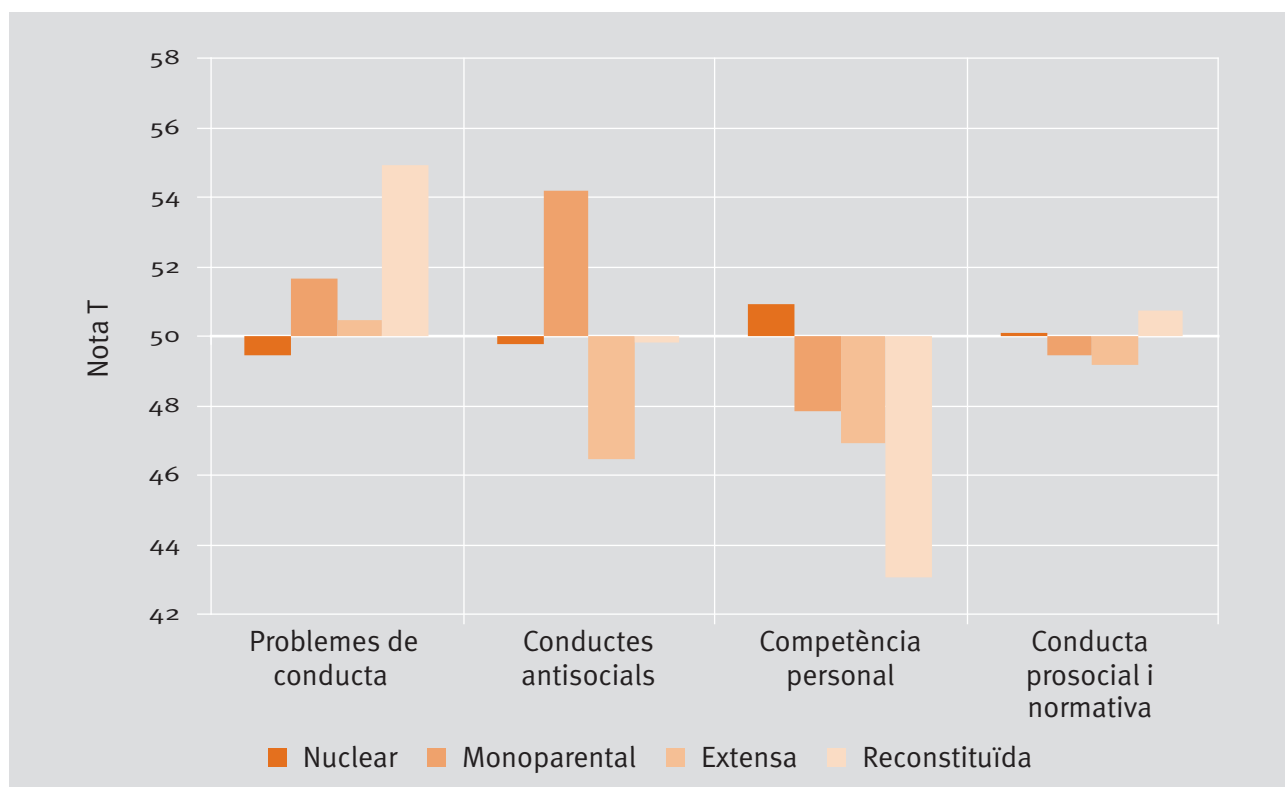
Font: Elaboració pròpia.

cipis de menys de cinc mil habitants presenten més aquest tipus de conducta (taula 11). Algunes dades prèvies indiquen que els joves d'àmbits urbans acostumen a tenir més conductes de risc, com per exemple consumir drogues (Völzke i altres, 2006).

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional de la família, en general, les diferències més importants es van trobar entre els grups baix, mitjà-baix i el mitjà-alt i alt, considerats aquests darrers conjuntament, atès que no presenten diferències importants entre ells. A la taula 12 es pot observar que els dos grups superiors tenen puntuacions més baixes en problemes de conducta i més altes en competència personal. En canvi, en l'indicador de conducta antisocial, les puntuacions més altes es donen en els grups extrems, és a dir, en els estatus baix i alt. En les conductes normatives i prosocials tots els grups obtenen valors similars.

Gràfic 12.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció de l'estructura familiar de la llar (puntuacions en notes T)

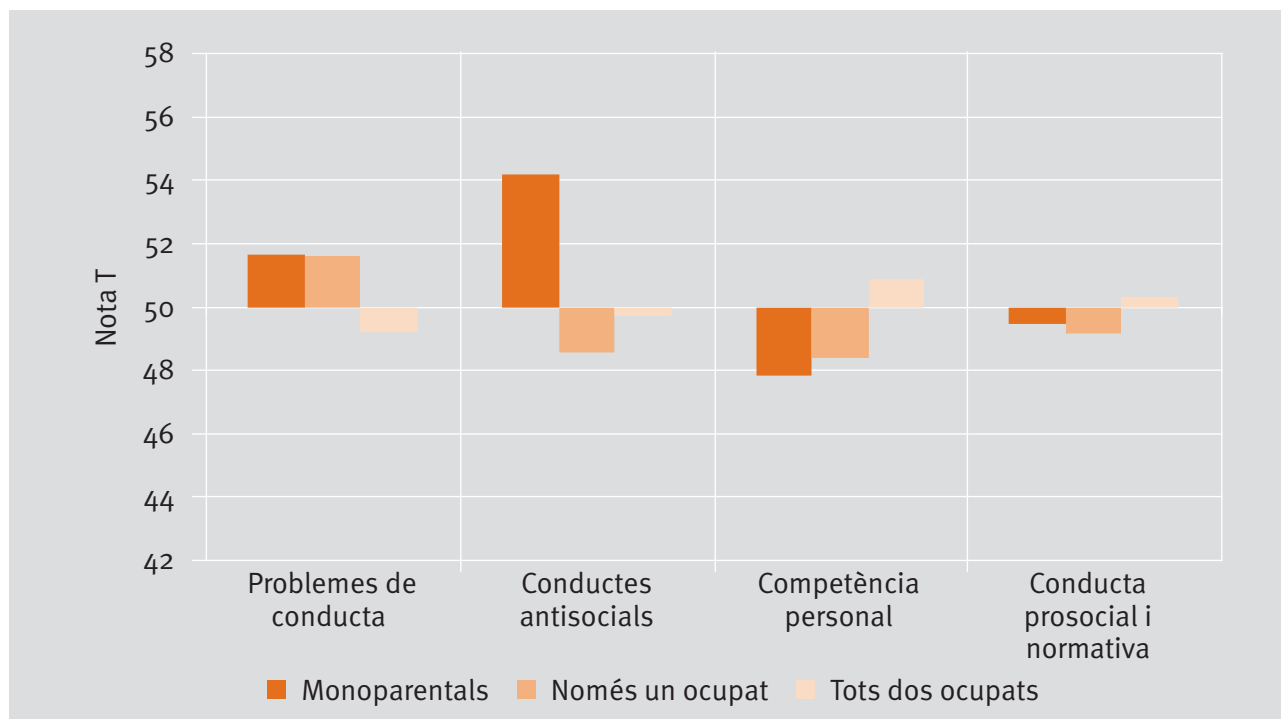


Font: Elaboració pròpia.

S'obtenen també diferències en els indicadors de problemes de conducta, conductes antisocials i conducta prosocial i normativa en funció del sexe, essent les noies les que obtenen millors resultats en aquests indicadors. Aquest resultat és força habitual, especialment en els estudis que valoren variables conductuals de socialització (Lichtenstein i Stevenson, 1999; Eagly i Wood, 1991; Prior, Smart, Sanson i Oberklaid, 1993; Moffit, Caspi, Rutter i Silva, 2001; Lahey i altres, 2006).

Gràfic 13.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció del nivell d'ocupació familiar (puntuacions en notes T)



Font: Elaboració pròpia.

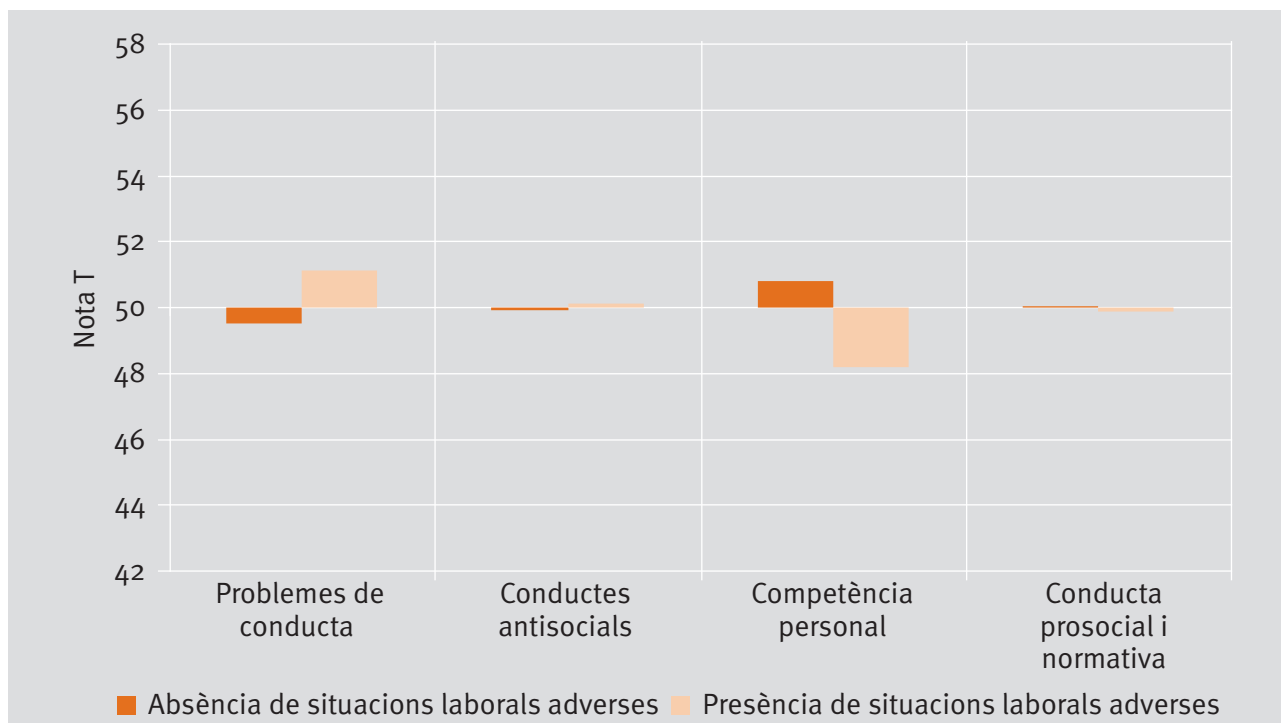
A banda de les variables de classificació estudiades, altres característiques sociodemogràfiques (la tipologia familiar, la situació laboral familiar i la procedència dels pares i mares) també s’han mostrat relacionades amb els indicadors de socialització.

Com podem veure al gràfic 12, sembla que les diverses tipologies familiars afecten de maneres diferents els processos de socialització. Els fills i les filles de famílies reconstituïdes mostren puntuacions més elevades en problemes de conducta i més baixes en competència personal. Algunes investigacions ja han posat de relleu que quan hi ha un nombre major de canvis dins de la família alguns aspectes de la socialització poden veure’s afectats (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée i LeBlanc, 1991). La monoparentalitat sembla estar més relacionada amb la realització de conductes antisocials. L’explicació d’aquestes puntuacions s’ha centrat en la importància de la presència de més d’un adult per tal de facilitar la supervisió de les conductes dels joves (Dornbusch i altres, 1985; Steinberg, 1987).

Pel que fa a les conductes normatives i prosocials no s’observen diferències entre els diversos tipus de famílies. Per tant, podem observar certs perfils de socialització en funció del tipus de família. Les famílies nuclears presenten puntuacions mitjanes en tots els indicadors. Les famílies monoparentals també es trobarien properes a la mitjana en els indicadors de problemes de conducta i conductes prosocials, però mostren puntuacions més elevades en conductes antisocials i lleugerament més baixes en competència personal. Les famílies extenses serien un factor protector davant les conductes antisocials, però mostren

Gràfic 14.

Indicadors de socialització dels nois i nois en funció de la presència de situacions laborals adverses en el pare (puntuacions en notes T)



Font: Elaboració pròpia.

puntuacions més baixes en competència personal. Les famílies reconstituïdes destacarien per puntuacions altes en problemes de conducta i baixes en competència personal.

Una altra variable sociodemogràfica que es mostra relacionada amb les variables individuals de socialització és el nivell d'ocupació familiar. En aquest cas s'han considerat tres categories en funció de si tots dos progenitors estan ocupats, si només un està ocupat o si es tracta de famílies monoparentals. S'han exclòs aquelles famílies en què cap dels dos progenitors treballa perquè és un grup molt reduït que es troba en aquesta situació (n=7). En el gràfic 13 es pot observar que aquells joves amb famílies en què treballen ambdós progenitors presenten un nivell de competència personal lleument més elevat que els altres dos grups. Aquest resultat pot tenir implicacions importants pel que fa a la consideració de l'entrada de la dona al món laboral; el fet que la mare treballi no sembla, per si sol, un factor de risc per a la inadaptació social.

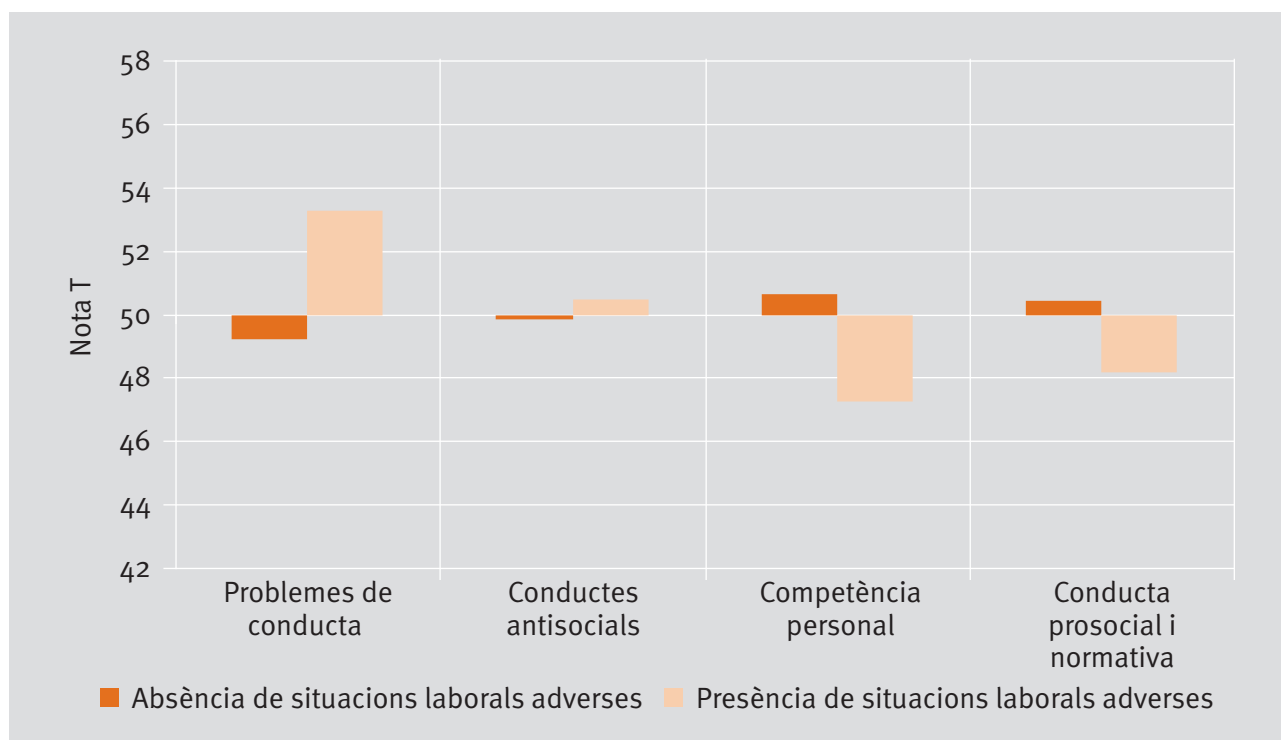
A causa del debat actual sobre la compatibilització del horaris laborals amb la vida personal i familiar s'ha considerat adient estudiar de forma més detallada l'efecte que pot tenir el tipus de jornada que realitzen els pares i mares en la socialització dels fills i filles. Més concretament, s'ha analitzat la relació de les variables individuals de socialització amb la presència o absència de situacions laborals adverses (treballar de nit o els caps de setmana, jornada extensa, jornada rotativa o estar a l'atur) durant com a mínim tres anys des del moment del naixement del fill. En el gràfic 14, on apareixen els resultats quan és

el pare qui s’ha trobat amb aquest tipus de situacions adverses (dos-cents vuitanta-cinc pares afirmen haver-se trobat en alguna d’aquestes situacions durant almenys tres anys), observem certa relació amb els problemes de conducta i amb el grau de competència personal del fill o filla. Tot i que la relació observada no sembla gaire important, les diferències són significatives a nivell estadístic.

En el gràfic 15 observem quina és la relació amb les variables de socialització quan és la mare qui s’ha trobat amb situacions laborals adverses (cent setanta-vuit mares han estat en situacions laborals adverses durant un mínim de tres anys). Les diferències en problemes de conducta i en competència personal es tornen molt més marcades i significatives. També apareixen alguns efectes, significatius tot i que poc destacats, en la conducta prosocial i normativa.

Gràfic 15.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció de la presència de situacions laborals adverses en la mare (puntuacions en notes T)



Font: Elaboració pròpia.

En funció d’aquests resultats podem convenir que el tipus de jornada que realitzen els pares i mares sembla un factor que es relaciona amb els processos de socialització dels fills i filles. Una de les variables que podria modular la relació entre la situació laboral dels progenitors i els indicadors de socialització és l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional. D’aquesta manera s’han dut a terme anàlisis per observar fins a quin punt la relació entre la situació laboral dels progenitors i les variables de socialització es mantenia quan introduïem com a tercera variable l’ESEO.

En l'indicador de problemes de conducta, si comparem els resultats de pare i mare, podem afirmar, tal com ja hem vist anteriorment, que l'efecte de les situacions laborals adverses és molt més potent quan és la mare qui es troba en aquestes circumstàncies. A la taula 12 es pot observar un efecte additiu de l'estatus social i les situacions laborals adverses, en què sembla que ambdues variables tenen un pes explicatiu en la presentació de problemes de conducta en els fills i filles. Així, tant en pares com en mares, la màxima diferència es dona entre els nois i noies d'estatus social alt i de situació laboral normalitzada (mitjana=47,28; desviació típica=9,41 per les mares; i en el cas dels pares, mitjana=47,35; desviació típica=9,35) i estatus baix i situacions laborals adverses (mitjana=54,91; desviació típica=11,15 per les mares; i pels pares mitjana=52,42; desviació típica=9,99). Recordem que una diferència de cinc punts en nota T implicaria aproximadament mitja desviació estàndard, i que els resultats mostren una diferència de gairebé vuit punts en el cas de la mare i de cinc punts en el cas del pare.

Taula 12.

Problemes de conducta dels nois i noies en funció de la situació laboral dels progenitors i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (puntuacions en notes T)

Situació laboral adversa	ESEO	Problemes de conducta					
		Mare			Pare		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Absència	Baix/Mitjà-baix	51,62	(9,41)	234	52,38	(9,91)	184
	Mitjà-alt	47,99	(9,80)	270	48,06	(9,61)	248
	Alt	47,28	(9,41)	155	47,35	(9,35)	135
Total		49,11	(9,74)	659	49,29	(9,87)	567
Presència	Baix/Mitjà-Baix	54,91	(11,15)	72	52,42	(9,99)	122
	Mitjà-alt	51,89	(9,47)	60	50,60	(10,34)	82
	Alt	51,78	(9,64)	22	49,42	(10,03)	42
Total		53,29	(10,36)	154	51,30	(10,14)	246

Font: Elaboració pròpia.

Atesa la rellevància d'aquestes dades, s'ha desglossat l'efecte de cadascuna de les jornades laborals considerades com a adversa i s'ha observat que el tipus de jornada adversa de la mare que afecta de manera més important en els problemes de conducta dels fills és la jornada extensa, tot i que la jornada rotativa i el fet de treballar en caps de setmana també es mostren significatius, tot i que els grups que sorgeixen són massa petits per extreure'n conclusions.

Les dades trobades amb l'indicador de problemes de conducta són molt semblants a les observades amb la competència personal, és a dir, l'efecte de la jornada és més destacat quan és la mare qui es troba amb aquest tipus de situacions, tot i que les dades del pare també són estadísticament significatives. En ambdós casos, les diferències són més importants quan les situacions adverses es donen amb pares i mares d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més baix.

En canvi, en el cas de les conductes antinormatives la relació és més forta quan és el pare qui s'ha trobat amb situacions laborals adverses, especialment, quan es tracta de jornada extensa (taula 13). En aquest cas, la relació entre estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i conductes antinormatives

es dona quan el pare està sotmès a situacions laborals adverses però és inexistent quan no pateix aquest tipus de situacions.

Taula 13.

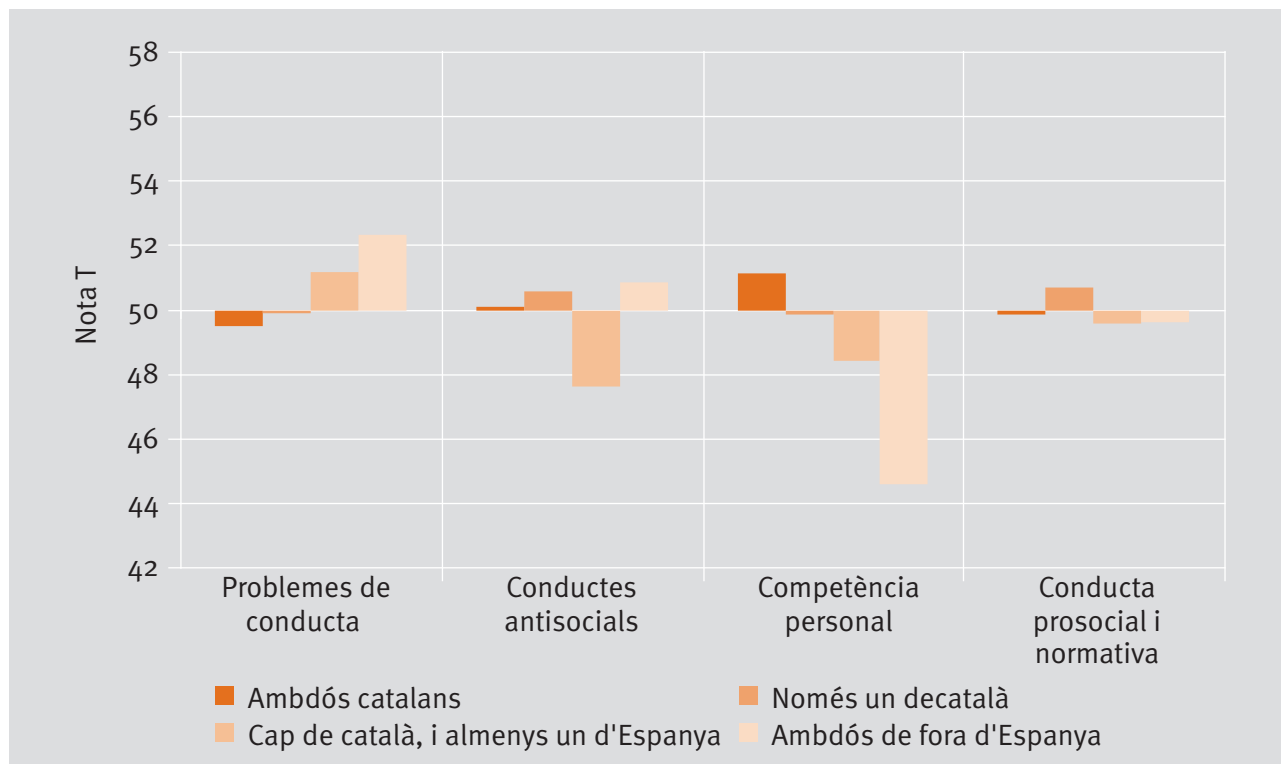
Conducta antisocial dels nois i noies de sisè curs en funció de la jornada extensa del pare i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO) (puntuacions en notes T)

Situació laboral adversa	ESEO	Conducta antisocial		
		Pare		n
		Mitjana	DT	
Absència	Baix/Mitjà-baix	49,92	(8,35)	76
	Mitjà-alt	49,78	(11,11)	68
	Alt	51,76	(12,58)	33
Total		50,21	(10,30)	177
Presència	Baix/Mitjà-baix	46,48	(6,28)	20
	Mitjà-alt	49,87	(7,86)	20
	Alt	53,24	(9,15)	13
Total		49,42	7,96	53

Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 16.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció de la procedència dels progenitors (puntuacions en notes T)



Font: Elaboració pròpia.

En l'indicador de conducta normativa i adaptada del jove no és mostren diferències segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional. En canvi, en la variable de situació laboral adversa de la mare sí que s'apunten algunes tendències que destaquen més en el grup més baix.

Una altra variable que hipotèticament podria mostrar relació amb els processos de socialització és la procedència dels progenitors, és a dir, si pare i mare són catalans, si només un és català, si cap no és català però almenys un d'ells és d'Espanya o si ambdós són de fora d'Espanya. Les dades del gràfic 16 indiquen que pel que fa als problemes de conducta el grup amb puntuacions més elevades seria el d'ambdós de fora d'Espanya i en la variable de competència personal s'establiria un escalament, essent el grup de tots dos catalans el que presentaria puntuacions més elevades, seguit del grup amb pare o mare català, el grup de cap dels dos català i un d'Espanya i les puntuacions més baixes es donarien en el grup d'ambdós pares de fora d'Espanya.

Com es pot suposar, aquesta variable de procedència dels progenitors està molt relacionada amb l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. Per aquest motiu s'ha realitzat una nova anàlisi per tal de veure si l'efecte de l'origen familiar es manté un cop controlat l'efecte d'aquesta variable. Com és d'esperar, la relació de l'origen familiar amb la socialització pràcticament desapareix un cop es considera l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. L'única excepció es troba amb el component de competència personal on sembla que ambdues variables produeixen efectes significatius. Com es pot veure a la taula 14, les puntuacions més baixes es donen quan ambdós pares són de fora d'Espanya, independentment de quin estatus tinguin. També podem observar que els valors en competències són en general més elevats quan ambdós pares són catalans o si només un és català i es classifiquen en el nivell mitjà-alt o alt.

Taula 14.

Competència personal en funció de la procedència dels progenitors i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)

Variable	Categories	ESEO					
		Baix / Mitjà-baix			Mitjà-alt / Alt		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Procedència dels pares	Ambdós catalans	49,5	(10,3)	137	51,9	(9,5)	333
	Només un de català	46,4	(10,1)	70	52,6	(8,9)	105
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	48,1	(7,9)	29	49,9	(11,4)	33
	Ambdós de fora d'Espanya	44,3	(10,5)	53	46,3	(8,9)	23
Total		47,7	(10,2)	289	51,7	(9,6)	494

Font: Elaboració pròpia.

CONCLUSIONS

L'estudi de la socialització entesa com un procés dinàmic d'instauració i interiorització de les normes i els rols socials que es va construint a partir de la interacció amb diferents contextos i agents socials, es pot fer des de diversos vessants. Una de les perspectives possibles es basa en analitzar quins són els resultats o les conseqüències d'aquests processos de socialització en l'adaptació social i cultural de

l'individu. Dins d'aquesta aproximació, una de les metodologies d'estudi s'ha centrat en la detecció del grau d'assoliment de diferents habilitats o tasques de desenvolupament que afavoreixen l'adaptació correcta al context. Un individu amb una adaptació social bona hauria d'haver assolit la majoria d'aquestes tasques en funció del seu context de referència (edat, gènere o societat, entre altres). L'agrupació d'aquestes tasques s'equipararia al concepte de competència o adaptació social.

En aquest estudi s'analitzen algunes de les tasques de desenvolupament pròpies de l'etapa escolar estudiada. L'adaptació escolar, emocional i social, així com les conductes prosocials normatives, antisocials i els problemes de conducta i hiperactivitat s'han operativitzat com a variables individuals de socialització indicatives del grau d'adaptació al context social i cultural propi d'aquestes edats.

En general, els resultats ens permeten confirmar que es tracta d'una mostra normativa, ja que els diferents indicadors i les diverses variables de socialització mostren que l'adaptació és, en la majoria de casos, força adequada. De totes maneres, les dades apunten algunes tendències que caldria tenir en compte. Per exemple, en l'adaptació escolar, les dades dels mestres indiquen que aproximadament un 30% dels nois i noies presenten un grau de competències pròpies d'aquest àmbit que es podria classificar entre regular i problemàtic. Aquest tipus de problemàtica en l'àmbit escolar és especialment evident si considerem aquells nois i noies que es troben en els nivells socioeconòmics més baixos. Aquests joves serien susceptibles de beneficiar-se de programes destinats a promoure l'adquisició d'aquelles habilitats acadèmiques considerades necessàries per poder progressar adequadament en les diferents etapes escolars.

L'efecte del curs i el de l'edat es mostren rellevants per a la competència personal i destaquen especialment les diferències en el grup de sisè curs. En aquesta etapa de transició, tant pel que fa a la maduració com a l'avanç escolar, s'acumulen molts canvis, la qual cosa provoca en alguns casos certa inestabilitat emocional així com la necessitat i la preocupació per interactuar amb el grup d'iguals.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar descriu en part el context en què se socialitzaran els nois i noies. Per tant, és esperable que no només influeixi en el desenvolupament de competències sinó també en el tipus de conductes que esdevindran més habituals. Les dades d'aquest estudi indiquen que aquesta variable afecta tant les conductes més problemàtiques i antisocials com aquelles més prosocials i adaptades. En aquest sentit, tot sembla indicar que serien molt recomanables intervencions dirigides a potenciar els recursos personals i socials d'aquelles famílies en situacions socials més desfavorides per tal d'aconseguir una adaptació correcta dels nois i noies que creixen en aquests ambients. Intervencions destinades tant a fomentar els recursos de les llars com del veïnat en general, han mostrat tenir efectes molt positius en l'adaptació social dels joves (Cantillon, 2006).

Una altra de les variables que de forma sistemàtica s'ha mostrat rellevant en l'estudi dels aspectes conductuals relacionats amb els processos de socialització ha estat el sexe del jove. Les dades d'aquest estudi indiquen que les noies tendeixen a mostrar uns comportaments més adaptats i una predisposició més gran a dur a terme actuacions per tal d'ajudar als altres. Una de les explicacions possibles d'aquest resultat podria trobar-se en els rols propis de cada gènere. Als nois se'ls atribueix una major tendència a conductes que puguin resultar disruptives o pertorbadores mentre que a les noies se'ls demana que mostrin més sensibilitat envers les necessitats dels altres. Es podria arribar a pensar que hi ha més permissivitat social per a les conductes antisocials realitzades pels nois. Una altra opció podria anar dirigida

a la consideració dels trets de personalitat més destacats en cada sexe, la impulsivitat en el cas dels nois i l'emotivitat i sensibilitat en les noies. En qualsevol cas, sembla que, tot i la tendència cap a una societat en què les diferències de gènere tendeixen a disminuir, encara es poden observar diferències en les conductes dels joves segons el sexe.

En diversos apartats d'aquest estudi s'ha fet servir la informació de dos informadors. En alguns casos (per exemple la relació entre hàbitat i competències) pot haver-hi dades discordants en la informació proporcionada per cada informador. Aquest fet posa en evidència la importància de fer servir diferents fonts d'informació per avaluar un mateix fenomen, especialment quan es tracta d'escalas que valoren trets relacionats amb aspectes bàsics del desenvolupament. Les causes de les diferències poden ser diverses. D'una banda, cada informador valora els comportaments observats en un context concret, en aquest cas la llar o l'escola. D'altra banda, cada vegada que fem una valoració d'un individu ho fem en relació amb un barem intern de comparació, establert en funció d'un marc de referència intern i subjectiu. Així, per exemple, cada mestre probablement estableix els criteris per valorar si un alumne està més o menys adaptat en funció de com es comporten els altres alumnes de la seva classe o els d'altres promocions anteriors. Si consideréssim aquest alumne en relació amb un altre grup d'una escola situada en un context diferent podríem obtenir puntuacions ben diferents. En canvi, els pares i mares comparen el seu fill amb els altres fills o nois i noies del seu entorn més proper. Com a recomanació val a dir que els mètodes d'avaluació amb més d'un informador tenen l'avantatge de proporcionar punts de vista diferents que poden ser de gran utilitat per fer-se una idea més aproximada de la realitat del jove.

Una altra de les dades destacables fa referència a l'efecte que poden tenir els diferents models de família. En aquest estudi s'observa que, tot i que la monoparentalitat s'associa en alguns casos a un nombre més gran de conductes disruptives, la resta de competències són força adequades en funció d'aquesta variable. Tot sembla indicar que l'absència d'un dels progenitors dificultaria les tasques de monitorització i supervisió, variable molt relacionada amb la realització de conductes antisocials segons diversos estudis (Dornbusch i altres, 1985; Steinberg, 1987), però en canvi, no afectaria altres variables de socialització. Els nostres resultats també indiquen que l'estrès generat per la reconstitució de l'estructura familiar amb la incorporació de nous membres sembla tenir certa influència poc afavoridora en el desenvolupament de la competència personal. Tot i això, cal remarcar que per arribar a conclusions definitives sobre l'impacte de les diferents estructures familiars en els processos de socialització, caldria fer un estudi més profund sobre els factors implicats que poden fer que aquestes situacions esdevinguin factors de risc o protectors per a l'adaptació social correcta dels fills i filles.

Un altre dels debats habituals en l'àmbit de la família fa referència a l'impacte de la incorporació progressiva de la dona al món del treball. Les dades d'aquesta recerca mostren que les diferències en els indicadors de socialització no estan determinades pel fet que un o ambdós progenitors treballin sinó per les condicions en què ho fan. Aquelles situacions laborals que poden considerar-se adverses (especialment jornades extenses i en menor grau jornades rotatives, en torns de nit, així com de cap de setmana) afecten especialment les competències i conductes problemàtiques dels fills i filles, sobretot quan el progenitor que es troba en aquest tipus de situacions és la mare. La incorporació de les mares al món laboral no hauria de ser un problema si va acompanyada d'una major coresponsabilització dels pares en les tasques educatives i d'unes condicions de treball que permetin conciliar la vida laboral amb la familiar.

També s'ha valorat si el grau d'arrelament al país té alguna influència en els processos de socialització. Les dades indiquen que els nois i noies de famílies nouvingudes estan en inferioritat de condicions respecte als fills i filles de les famílies més arrelades al país. El nostre estudi mostra que el grau de competència personal està clarament relacionat amb aquesta variable: la màxima competència es dona en els fills i filles de pare i mare catalans i la menor en els fills i filles d'immigrants estrangers. A més, aquest efecte és independent i afegit al que produeix l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. Les famílies nouvingudes de nivell socioeconòmic i educatiu baix haurien de ser un dels col·lectius diana de les polítiques adreçades a prevenir l'exclusió social.

Per acabar remarcarem la importància de fer un bon diagnòstic dels processos de socialització, estudiant tant els resultats d'aquests processos com les variables que hi estan relacionades. En aquest capítol s'han analitzat els efectes dels processos de socialització tot i que en altres s'han valorat molts aspectes relacionats amb aquestes processos com ara les pràctiques educatives parentals, les activitats que realitza el jove fora de l'horari lectiu, el funcionament i el clima familiar o els valors. Poder disposar d'una visió panoràmica d'aquests processos en la població catalana farà possible elaborar programes de prevenció i intervenció adreçats a mitigar l'efecte dels factors de risc per a l'aparició de problemes d'inadaptació i la promoció d'aquells altres factors que puguin funcionar com a protectors i facilitadors per a l'adaptació social correcta.

BIBLIOGRAFIA

BERNDT, T.J. (1982). "The features and effects of friendship in early adolescence". *Child Development*, núm. 53, p. 1447-1460.

BUHRMESTER, D.; FURMAN, W. (1987). "The development of companion and intimacy". *Child Development*, núm. 58, p. 1101-1113.

BUHRMESTER, D. (1990). "Intimacy and friendship, interpersonal competence, and adjustment during pre-adolescence and adolescence". *Child Development*, núm. 61, p. 1101-1111.

CANTILLON, D. (2006). "Community social organization, parents, and peers as mediator of perceived neighbourhood block characteristics on delinquent and prosocial activities". *American Journal of Community Psychology*, núm. 37, p. 111-127.

COIE, J.D.; DODGE, K.A. (1998). "Aggression and antisocial behavior", a W. DAMON (ed. sèrie) i N. EISENBERG (ed. vol.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emocional and personality development* (5a ed.). Nova York: John Wiley.

CUNNINGHAM, C.E.; BOYLE, M.H. (2002). "Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. Family, parenting, and behavioral correlates". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 30, p. 555-569.

DERKS, E.M.; DOLAN, C.V.; HUDZIAK, J.J.; NEALE, M.C.; BOOMSMA, D.I. (2007). "Assessment and etiology of attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in boys and girls". *Behavioral Genetics*, núm. 19, p. 559-566.

DORNBUSCH, S.M.; CARLSMITH, J.M.; BUSHWALL, S.J.; RITTER, P.L.; LEIDERMAN, H.; HASTORF, A.H.; GROSS, R.T. (1985). "Single parents, extended households, and the control of adolescents". *Child Development*, núm. 56, p. 326-341.

EAGLY, A.H.; WOOD, W. (1991). "Explaining sex differences in social behavior. a meta-analytic perspective". *Personality and Social Psychology Bulletin*, núm. 17, p. 306-315.

EISENBERG, N.; FABES, R. (1998). "Prosocial Development", a W. DAMON (ed. sèrie) i N. EISENBERG (ed. vol.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emocional and personality development* (5a ed.). Nova York: John Wiley.

EISENBERG, N.; FABES, R.; SPINRAD, T.L. (2006). "Prosocial Development", a P. H. MUSSEN (ed. sèrie) i E. M. HETHINGTON (ed. vol.). *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (6a ed.). Nova York: John Wiley.

GOODMAN, R. (2001). "Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, núm. 40, p. 1337-1345.

INCE (1998). *Evaluación de la educación primaria*. <www.ince.mec.es/pub/av-prig9.pdf>

LACOURSE, E.; NAGIN, D.S.; VITARO, F.; COTE, S.; ARSENEAULT, L.; TREMBLAY, R.D. (2006). "Prediction of early-onset deviant peer group affiliation. A 12-year longitudinal study". *Archives of General Psychiatry*, núm. 63, p. 562-568.

LAHEY, B.B.; VAN HULLE, C.A.; WALDMAN, I.D.; RODGERS, J.L.; D'ONOFRIO, B.M.; PEDLOW, S.; RATHOUZ, P.; KEENAN, K. (2006). "Testing descriptive hypotheses regarding sex differences in the development of conduct problems and delinquency". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 34, p. 737-755.

LICHTENSTEIN, E.T.C.; STEVENSON, J. (1999). "Sex differences in the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behavior. results from two twin studies". *Child Development*, núm. 70, p. 155-168.

MASTEN, A.S.; COATSWORTH, J.D. (1998). "The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children". *The American Psychologist*, núm. 53, p. 205-220.

MERELL, K.W. (2002). *School Social Behavior Scales* (2a ed.). Eugene: Assessment-Intervention Resources.

MESTRE, M.V.; SAMPER, P.; FRÍAS, M.D. (2002). "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. la empatía como factor modulador". *Psicothema*, núm. 14, p. 227-232.

MESTRE, M.V.; SAMPER, P.; NACHER, M.J.; TUR, A.; CORTES, M.T. (2006). "Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of spanish adolescents". *Psychological Reports*, núm. 98, p. 30-36.

MOFFIT, T.E.; CASPI, A.; RUTTER, M.; SILVA, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

MUSITU, G.; CAVA, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa. Col·lecció Estudis Socials, núm. 5.

PÉREZ, J.; TORRUBIA, R. (1985). "Sensation seeking and antisocial behavior in a student sample". *Journal of Personality and Individual Differences*, núm. 6, p. 401-403.

PÉREZ-ZORRILLA, M.J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

PIACENTINI, J.C.; COHEN, P.; COHEN, C. (1992). "Combining discrepant diagnostic information from multiple sources. Are complex algorithms better than simple ones". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 20, p. 51-53.

PRIOR, M.; SMART, D.; SANSON, A.; OBERKLAD, F. (1993). "Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, núm. 32, p. 291-304.

ROMANO, E.; TREMBLAY, R.E.; BOULERICE, B.; SWISHER, R. (2005). "Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 33, p. 565-578.

SILVA, F.; MARTÍNEZ-ARIAS, R.; ORTET, G. (1997). "La evaluación de la orientación interpersonal. revisión de una línea de investigación". *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 50, p. 85-112.

STEINBERG, L. (1987). "Single parents, stepparents, and the susceptibility of adolescents to antisocial peer pressure". *Child Development*, núm. 58, p. 269-275.

TREMBLAY, R.D.; LOEBER, R.; GAGNON, C.; CHARLEBOIS, P.; LARIVÉE, S.; LEBLANC, M. (1991). "Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 19, p. 285-300.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M.; JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social. Su educación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

VOLZKE, H.; NEUHAUSER, H.; MOEBUS, S.; BAUMERT, J.; BERGER, K.; STANG, A.; ELLERT, U.; WERNER, A.; DORING, A. (2006). "Urban-rural disparities in smoking behaviour in Germany". *BMC Public Health*, núm. 6, p. 146.

YEATES, K.O.; SELMAN, R.L. (1989). "Social competence in the schools: Toward an integrative. developmental model for intervention". *Developmental Review*, núm. 9, p. 64-100.

8. La família educadora

Yolanda Pardo

INTRODUCCIÓ

La família com a sistema social ha estat subjecte de molts canvis, especialment des dels anys setanta, canvis que són el resultat de transformacions en el terreny polític, econòmic i social esdevingudes durant el segle xx (Megías, Elzo, Megías, Méndez, Navarro i Rodríguez, 2002). Els estudis sociològics recents posen en evidència que aquests canvis han alterat tant l'estructura com l'organització de les llars. D'una banda, s'han anat consolidant noves tipologies de família com les reconstituïdes o les homosexuals que progressivament han anat gaudint de noves cotes d'acceptació social; de l'altra, els rols de cada membre de la unitat també s'han anat adaptant a les noves situacions (incorporació de la dona al món del treball, retard en l'edat d'emancipació dels joves, etc.).

És esperable que aquests canvis en els models i les formes d'interacció de les famílies així com, de manera més general, els canvis socials siguin contingents a modificacions en la forma d'educar dels pares i mares. La majoria d'estudis apunten que aquests canvis en la funció educadora i socialitzadora dels pares i mares han anat dirigits a fomentar la cohesió i la comunicació entre diferents membres de la unitat familiar. Per exemple, l'estudi de Pérez i Cánovas (2002) sobre les pautes d'interacció entre progenitors i fills i filles adolescents mostra que aproximadament el 90% dels pares considera que té una relació propera basada en la comunicació i la confiança amb els seus fills. Aquesta dada concorda amb la visió que sembla que tinguin també els adolescents dels seus pares i mares, ja que segons les dades de Megías i col·laboradors, aquells estan majoritàriament d'acord que la unió familiar és molt important i que la família hi és per proporcionar suport mutu als seus membres (Megías i altres, 2002). Aquest mateix estudi també mostra que la pràctica totalitat de progenitors i fills (96% en el cas del progenitors i 93% en el cas dels fills) considera que el context principal on s'aprenen les coses importants per orientar-se en la vida és en l'àmbit familiar. Per tant, malgrat els canvis profunds en la institució familiar i en l'entorn social, la família continua sent el principal referent de la socialització dels joves.

L'estudi de l'activitat educadora dels progenitors pot fer-se des de perspectives molt diverses que es complementen i que en conjunt ens poden donar una visió àmplia de tot el procés. En aquest capítol s'analitza en primer lloc la conducta dels pares i mares des d'algunes d'aquestes perspectives: *a)* les pràctiques educatives que fan servir; *b)* els conflictes progenitors-fills; *c)* les formes de fer front a les dificultats amb els fills i filles; *d)* les creences que es tenen sobre l'educació dels nois i les noies. Posteriorment es proposa una tipologia d'estils educatius basada en la combinació de diverses pràctiques educatives i s'estudia la seva repercussió en el desenvolupament social i cognitiu dels nois i les noies.

Finalment, s'analitzen les dimensions més rellevants per descriure el clima familiar i la seva relació amb les variables individuals de socialització.

LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES PARENTALS

L'estudi de les causes ambientals del comportament humà ha proporcionat moltes dades sobre la importància de les variables relacionades amb l'ambient familiar. La família, juntament amb l'escola, destaquen com els agents socialitzadors principals en els primers anys de vida de les persones. La influència de la família en el desenvolupament conductual, emocional, cognitiu i de la personalitat dels fills i filles sembla fora de dubte (Lykken, 2000; Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Gjesquière, Coupin, 2003) atès que els pares i mares interactuen i es comuniquen amb el seu fill o filla per ajudar-lo a desenvolupar patrons de comportament que reproduirà en les seves actuacions futures. La seva influència es fa palesa com a mínim en tres nivells: 1) en els comportaments socials (afecte, desenvolupament emocional, etc.); 2) en els aprenentatges bàsics, i 3) en els sistemes de control del comportament (establiment de la disciplina parental, assumpció de normes i valors, etc.) (Clemente i Hernández, 1996). Tots resulten rellevats per al desenvolupament de la persona i les seves conductes i interaccions futures. A conseqüència d'això, una estratègia bàsica de recerca s'ha fonamentat en la identificació de les variacions en el comportament parental i l'estudi de la relació entre aquestes diferències i determinades conductes durant la infantesa.

Si partim de la idea que qualsevol cosa que els pares i mares facin (o deixin de fer) exerceix una influència en els seus fills i filles, no només ens interessa l'estudi de les seves actituds, opinions o creences sobre l'educació. Considerem molt important estudiar detalladament els seus comportaments ja que la major part de la investigació en aquest àmbit, dirigida a analitzar la relació entre els factors familiars i la conducta dels infants, s'ha centrat més en les actituds i els valors dels pares pel que fa als aspectes educatius que en les seves conductes pròpiament (Holden i Edwards, 1989). Tot i així, diversos estudis han demostrat la importància de les pràctiques educatives dels progenitors com a variable moderadora dels efectes de l'ambient en l'adaptació dels nois i noies i dels adolescents (Ge, Conger, Lorenz i Simons, 1994). D'aquesta manera, la influència en l'aparició de problemes de socialització de variables contextuals, com per exemple la pertinença a un barri marginal, estaria mediatitzada per l'impacte que aquestes variables provoquen en les pràctiques educatives (Patterson, Reid i Dishion, 1992).

Quan parlem de comportament parental dins d'un context educatiu, fem referència entre altres aspectes, a determinades pràctiques educatives com el grau d'implicació en les activitats del fill o filla (converses entre els progenitors i els infants, ajut en els deures escolars, jugar junts, etc.), les estratègies per a instaurar i mantenir les conductes desitjables (per exemple, ús de premis i càstigs, del càstig corporal, de la retirada de privilegis...), el grau de consistència en l'aplicació dels criteris educatius, el grau de seguiment i de coneixement de la conducta del fill o la filla, el grau d'acceptació o de rebuig i la calidesa emocional amb els fills i filles (Frick, 1994; Shelton, Frick i Wootton, 1996). A més, segons algunes observacions recents fetes pel nostre grup de recerca, aquestes pautes educatives també varien en funció de l'edat dels infants i dels joves (Torrubia, 2003).

En aquest estudi hem considerat cinc dimensions bàsiques de pràctiques educatives parentals: la implicació dels pares i mares, l'ús dels premis, la monitorització i la supervisió del comportament dels fills

i filles, la consistència en la disciplina i l'ús del càstig físic. Aquests vectors, especialment el primer i el tercer, són els que s'han trobat sistemàticament relacionats amb el grau d'adaptació dels infants i joves (Loeber i Stouthamer-Loeber, 1986). A més, també hem obtingut informació sobre l'existència de normes i el seu grau de compliment, les formes d'actuar dels progenitors davant de conductes inadequades i les activitats que comparteixen els pares i mares amb els seus fills i filles.

Les cinc dimensions bàsiques de les pràctiques educatives s'han avaluat mitjançant l'Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Frick, 1991) inclòs en el Qüestionari Autoadministrat de Pares (qüestions 31 a 72) i en el Qüestionari Autoadministrat de Joves (qüestions 1 a 51). Aquest és un qüestionari estandarditzat desenvolupat originalment als Estats Units i adaptat al nostre entorn pel nostre grup de recerca (Molinuevo, 2003). La versió per a pares i mares està formada per cinc escales: implicació parental (deu qüestions), estil educatiu positiu (sis qüestions), monitorització i supervisió (deu qüestions), inconsistència en la disciplina (sis qüestions) i càstig corporal (tres qüestions), amb un format de resposta tipus Likert amb cinc opcions de resposta (“mai”, “gairebé mai”, “a vegades”, “gairebé sempre”, “sempre”). La versió per a joves (només administrada als nois i noies de sisè curs) està formada per sis escales: implicació de la mare (deu qüestions), implicació del pare (deu qüestions), estil educatiu positiu, monitorització i supervisió, inconsistència en la disciplina i càstig corporal, —aquestes quatre darreres amb el mateix nombre d'ítems que les versions equivalents per a pares i mares—. A partir del còmput de les respostes a tots els ítems inclosos en una escala determinada, s'obté una puntuació en cada escala per a cada subjecte. El valor resultant es divideix entre el nombre d'ítems de l'escala per obtenir un valor entre 1 i 5. Per tal d'equipar aquest valor a les opcions de resposta de cada pregunta s'estableixen diferents intervals per cada categoria, entre 1 i 1,49 correspon a “mai”, d'1,5 a 2,49 equival a “gairebé mai”, entre 2,5 i 3,49 correspon a “a vegades”, entre 3,5 i 4,49 s'equipara a “gairebé sempre” i un valor per sobre de 4,5 punts es considera dins de la categoria de “sempre”. S'analitza, d'una banda, les dades de les respostes de tots els pares i mares, i de l'altra, les dades de pares i mares i de nois i noies de sisè. En aquest darrer cas, es fa per confrontar els dos punts de vista.

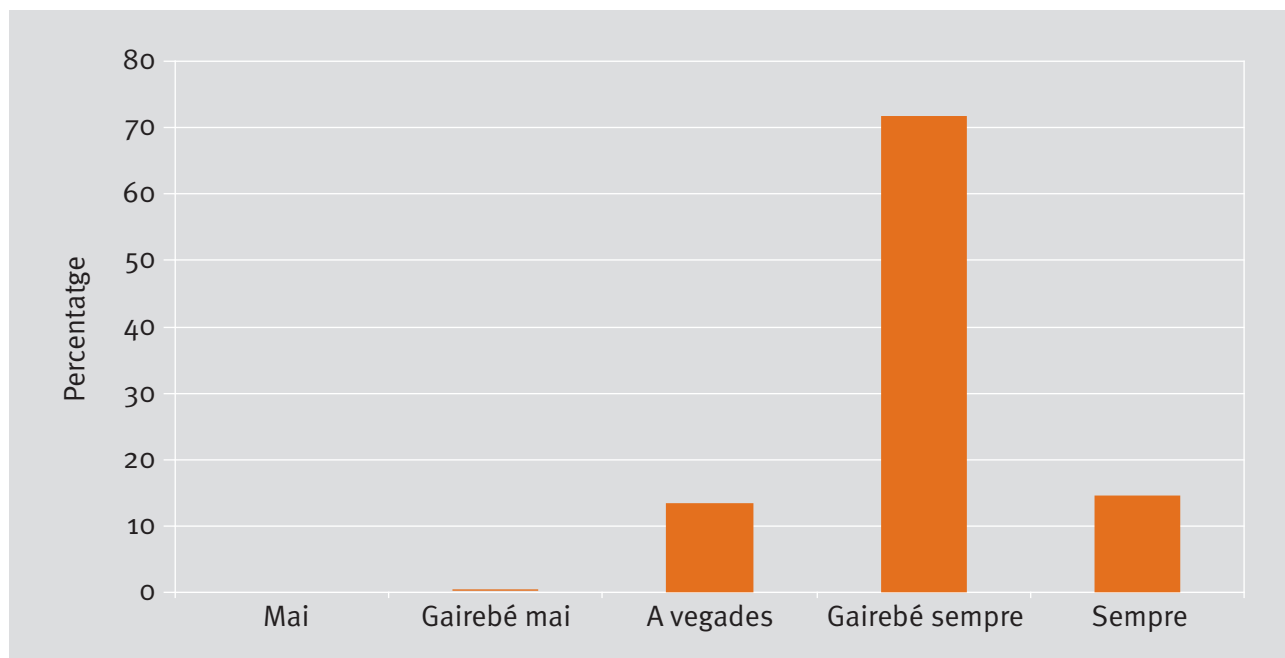
L'estudi de les normes a la llar i el seu grau de compliment s'ha realitzat a partir de dues preguntes del Qüestionari Heteroadministrat de Pares (preguntes 46 i 47). La informació sobre les formes d'actuar dels pares davant de conductes inadequades s'ha obtingut a partir de nou preguntes del Qüestionari Autoadministrat de Pares, i de les equivalents del Qüestionari Autoadministrat de Joves. Finalment, per investigar fins a quin punt pares i mares comparteixen determinades activitats amb els fills i filles s'han analitzat les dades corresponents a quatre preguntes dels mateixos qüestionaris.

La implicació dels pares

Quan parlem d'implicació ens estem referint a la freqüència amb què els pares i mares realitzen activitats conjuntament amb els fills i filles, com jugar, fer els deures, parlar sobre amics, escola o plans futurs, o també al fet de col·laborar per tal que aquestes activitats es puguin dur a terme, per exemple acompanyant els fills o participant en l'organització de les activitats. En el nostre estudi, la implicació de pares i mares s'ha avaluat amb l'escala d'implicació de l'APQ, descrita anteriorment, a partir de la informació obtinguda de progenitors i de fills i filles (en aquest cas, hi ha una escala que avalua la implicació del pare i una altra la implicació de la mare). Al gràfic 1 es mostren les dades descriptives del grau d'implicació dels pares i les mares del nostre estudi obtingudes a partir de les seves respostes.

Gràfic 1.

Freqüència amb què pares i mares s'impliquen en les activitats dels fills i filles segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

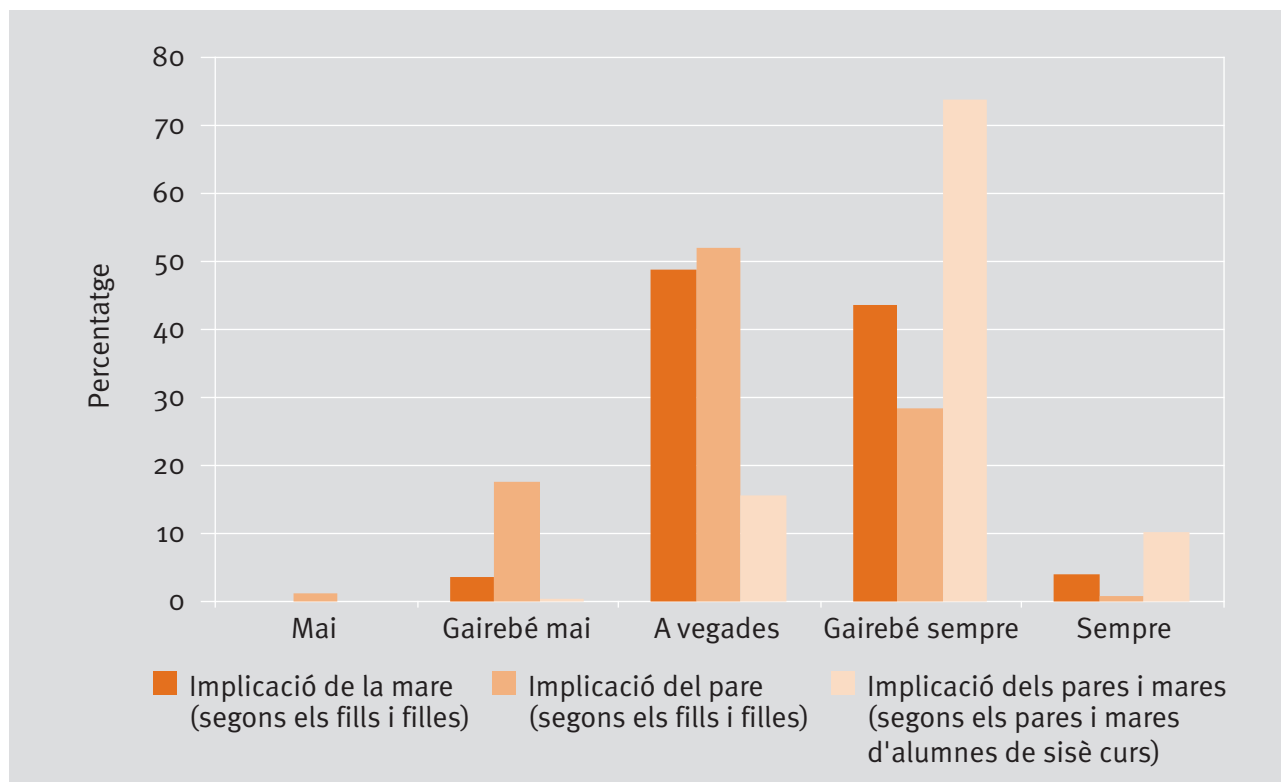
Com podem observar en el gràfic 1, la majoria de pares i mares considera que gairebé sempre s'impliquen en les activitats que fan de manera habitual els fills i filles. En el gràfic 2 es mostren les respostes donades pels fills i filles a les mateixes preguntes però valorant la implicació del pare i la de la mare per separat. Per tal de facilitar les comparacions, es presenten també les dades corresponents a la selecció de pares amb alumnes a sisè curs.

Segons les dades del gràfic 2, els fills i filles consideren que tant el pare com la mare s'impliquen en les seves activitats amb força freqüència (“a vegades” o “gairebé sempre”), tot i que els pares dels alumnes d'aquest curs continuen considerant la seva implicació molt freqüent. Per tal de valorar la concordança entre les respostes de progenitors i fills i filles s'ha calculat el valor de la correlació, que per aquesta escala correspon a 0,32 amb la implicació de la mare i a 0,21 amb la implicació del pare. Tot i que les dades del gràfic anterior només inclouen els alumnes de sisè, detectem alguns aspectes remarcables: *a)* si ens fixem en els resultats de les categories “gairebé mai” i “gairebé sempre”, segons els fills i filles, les mares s'impliquen més que els pares; *b)* la comparació de les respostes de pares i mares i fills i filles mostra que els pares i mares valoren millor la seva implicació que no pas els fills i filles, ja que la resposta més freqüent en pares i mares és “gairebé sempre” mentre que la majoritària en fills i filles és “a vegades”; *c)* probablement aquests resultats serien extrapolables a tota la mostra, atès que els resultats dels pares i mares de sisè són molt semblants als dels pares i mares de tota la mostra.

Aquestes dades sobre l'adequada implicació dels pares adquireixen rellevància si considerem que puntuacions elevades en escales que mesuren trets relacionats amb aquesta dimensió d'implicació, com

Gràfic 2.

Frequència amb què els pares i mares s'impliquen en les activitats dels fills i filles segons les respostes de pares i mares i fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

per exemple la comunicació positiva, el suport o l'afecte, s'han relacionat amb una millor adaptació psicosocial valorada en termes de millora de les competències conductuals i acadèmiques, del benestar psicològic i l'autoestima així com amb la disminució de problemes de tipus conductual (Oliva, 2006).

La utilització dels premis

Per tal que els fills i filles aprenguin les conductes desitjables, els pares i mares fan servir els premis i els càstigs. Els premis consisteixen a proporcionar als fills i filles pels comportaments desitjables i per la feina ben feta algun tipus de conseqüència agradable com ara aprovació, felicitacions o elogis, mostres d'afecte, beneficis materials, determinats privilegis, etc. La presentació d'una conseqüència agradable després que el noi o la noia fa allò que ha de fer, serveix per reforçar aquesta conducta i per afavorir que aquesta es torni a repetir en el futur. Les pràctiques educatives basades en la utilització adequada dels premis de forma contingent a la realització d'una conducta desitjable, s'han mostrat com un factor protector per a l'aparició de problemes de socialització en nens i joves.

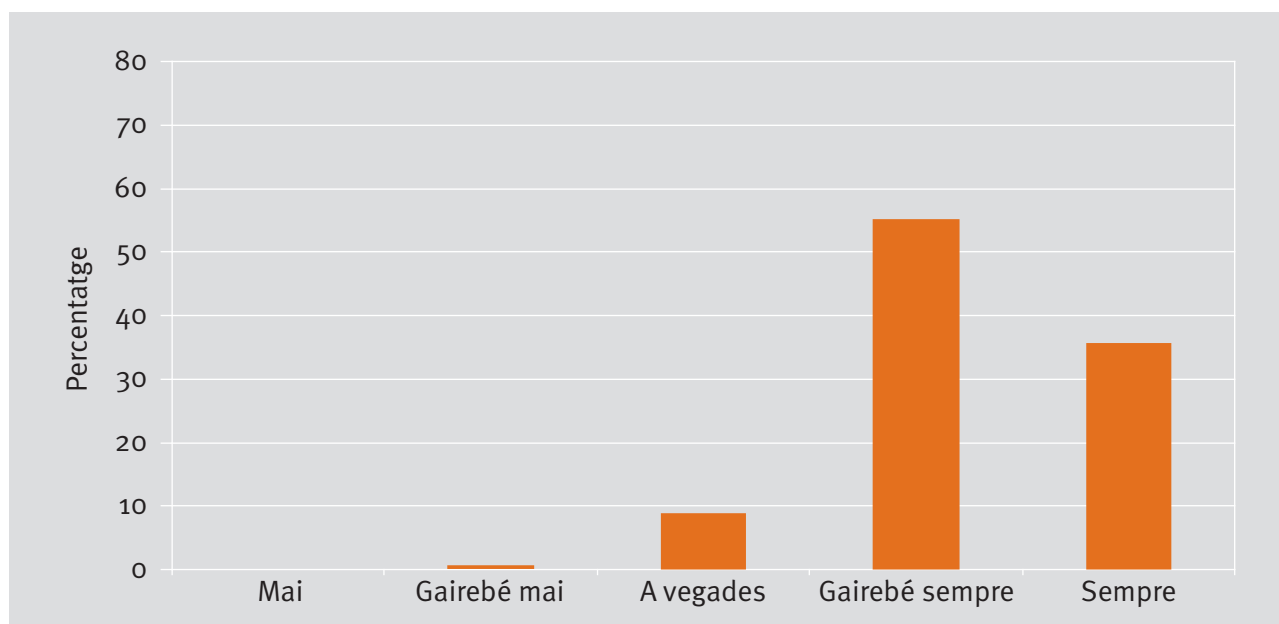
Progenitors i fills i filles van contestar una sèrie d'ítems relacionats amb la freqüència amb què els pares i mares utilitzen premis com el reconeixement i l'elogi quan els fills i les filles fan les coses de la manera correcta o es comporten adequadament. L'escala utilitzada va ser la d'estil educatiu positiu de l'APQ. Algun dels seus ítems més representatius són: "Quan el seu fill/la seva filla fa bé les coses li ho fa saber" i "Felicitat el seu fill/la seva filla quan fa una cosa ben feta".

En el gràfic 3 podem observar que la majoria de pares i mares informa d'un ús força o molt freqüent del reforçament positiu com a eina educativa. La comparació de les respostes dels joves de sisè curs i dels seus pares i mares que es mostra en el gràfic 4 indica que els pares i mares consideren més freqüent la utilització de recompenses, tot i que els fills i filles també apunten que els pares ho fan força sovint. Les puntuacions totals de les escales mostren una correlació de 0,24 (correlació de Pearson). Una vegada més, aquests resultats ens indiquen que els punts de vista de progenitors i fills i filles només coincideixen de forma moderada-baixa i que els fills i filles tendeixen a proporcionar una visió menys positiva que els seus pares i mares respecte a la conducta d'aquests.

Molts programes de prevenció o intervenció dirigits a potenciar les competències dels joves i promoure la realització de conductes adequades han incorporat la utilització d'estratègies educatives centrades en reforçar amb premis les conductes desitjades (Thomas i Zimmer-Gembeck, 2007; Sanders, 1999). Considerant la bona acollida i els efectes positius que estan mostrant aquest tipus de programes tant per a la població general com per a joves que es poden trobar en situacions més problemàtiques, ja sigui per aspectes socioeconòmics i d'estructuració familiar o per presentar alguna discapacitat, sembla adient recomanar la utilització de premis per tal d'aconseguir l'establiment de conductes adaptatives i potenciar les habilitats socials i escolars i el benestar emocional dels nois i noies.

Gràfic 3.

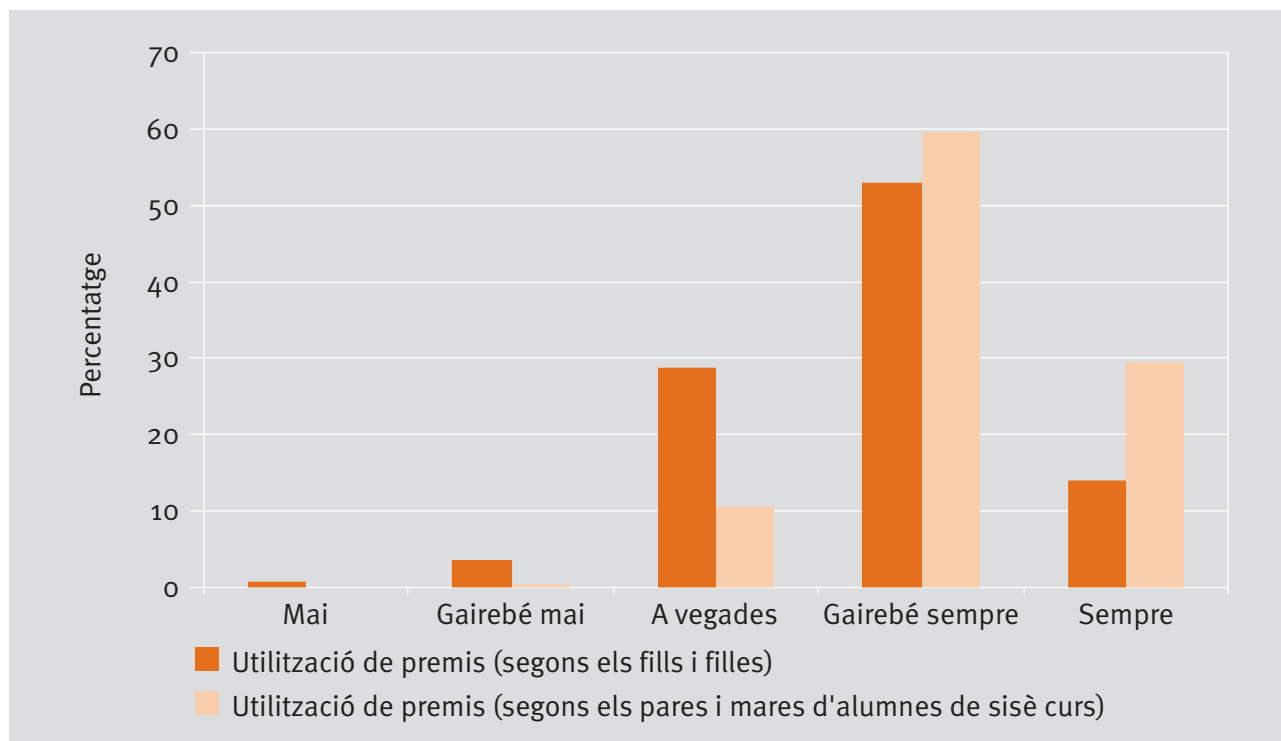
Freqüència amb què els pares i mares utilitzen premis segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 4.

Freqüència amb què els pares i mares utilitzen premis segons les respostes de pares i mares i fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

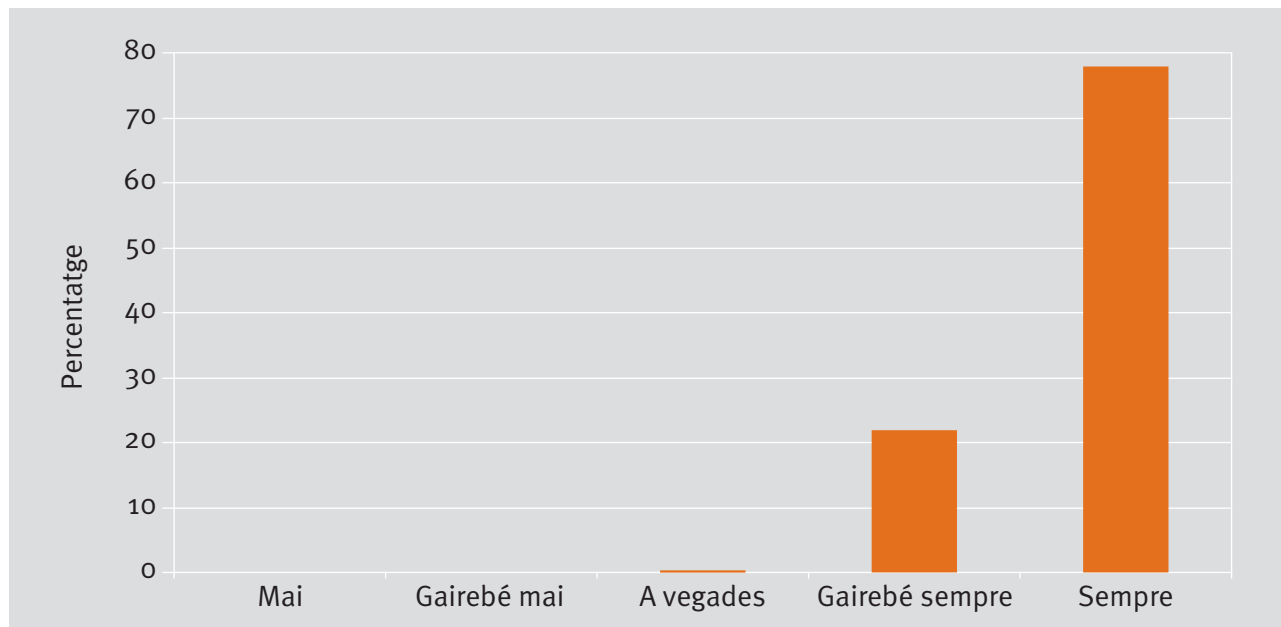
El control i la supervisió

Diferents estudis han mostrat que el grau de supervisió que exerceixen els pares i mares té un pes molt rellevant en la socialització dels fills, especialment pel que fa a la realització de conductes que poden ser considerades com disruptives o poc normatives (Patterson, Reid i Dishion, 1992). El control i la supervisió en el nostre estudi s’han definit com tot un conjunt de conductes adreçades a saber en tot moment amb quins amics es relaciona el fill o la filla, les activitats que realitzen, les hores d’arribada a casa, etc. En qualsevol cas, s’ha d’entendre aquesta escala com un control positiu o supervisió (per exemple parlar amb els fills o filles sobre les seves activitats o sobre les amistats, i assegurar-se que s’adapta a uns horaris prèviament establerts) més que no pas com un control coercitiu o psicològic.

Les dades indiquen que la majoria dels pares i mares afirmen que gairebé sempre o sempre supervisen les activitats, els horaris i l’entorn proper als seus fills i filles (gràfic 5). La comparació amb les dades dels pares i mares dels alumnes de sisè curs ens mostra que, com és esperable, el grau de monitorització que exerceixen els pares i mares es va adaptant a l’edat dels fills i filles, de manera que tant els pares i mares amb fills i filles a sisè curs com els mateixos joves indiquen que la supervisió és menys freqüent en aquest grup (gràfic 6). La correlació entre les respostes de progenitors i fills i filles torna a mostrar-se moderada-baixa, tot i ser significativa (r de Pearson=0,25).

Gràfic 5.

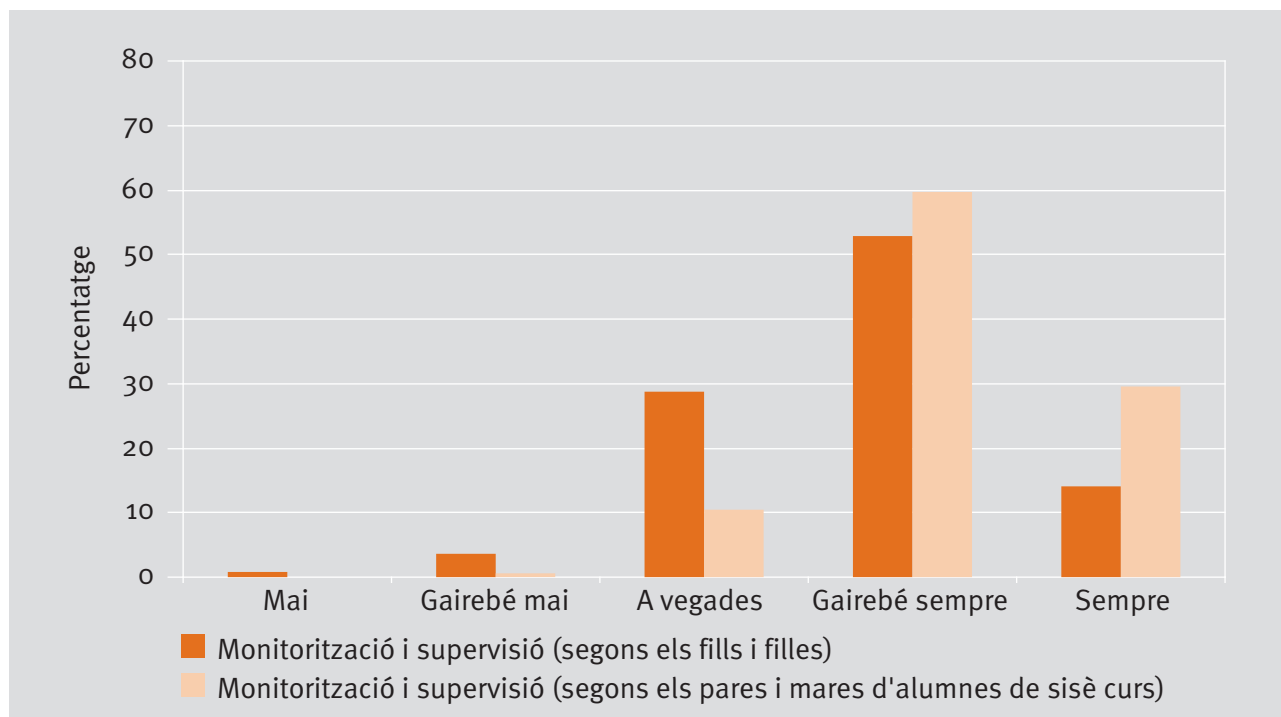
Freqüència amb què els pares i mares monitoritzen i supervisen les activitats dels fills o filles segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6.

Freqüència amb què els pares i mares monitoritzen i supervisen les activitats dels fills i filles segons les respostes de pares i mares i fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Molts estudis han posat en evidència la importància del control positiu i la supervisió parental per tal de prevenir l'aparició de problemes comportamentals en infants i adolescents així com per evitar les conductes de risc per a la salut com ara el consum de drogues (DiClemente i altres, 2001; Dishion i McMachon, 1998; Patterson, Reid i Dishion, 1992; Pettit, Laird, Dodge, Bates i Criss, 2001). Els estudis més recents sobre monitorització parental han incorporat nous matisos a la relació clàssica entre supervisió parental i conductes poc adequades en els fills i filles. Sembla que les dades indiquen que la via més adient perquè els pares i mares supervisin aquestes activitats no es troba tant en les estratègies actives (vigilància i establiment de límits) sinó que sembla tant o més important la comunicació espontània o intencional dels fills i filles sobre les seves activitats (Stattin i Kerr, 2000). Sembla que aquest sistema de supervisió estableixi una relació bidireccional amb el grau d'adaptació social dels fills i filles (Laird, Pettit, Dodge i Bates, 2003; Parra i Oliva, 2006). Cal remarcar que així com el control entès en termes de supervisió parental facilita l'establiment de conductes adaptades, el control de tipus més coactiu i psicològic presenta efectes contraproductius en l'adaptació social dels joves (Musitu i Garcia, 2005; Pettit, Laird, Dodge, Bates i Criss, 2001).

La consistència en la disciplina

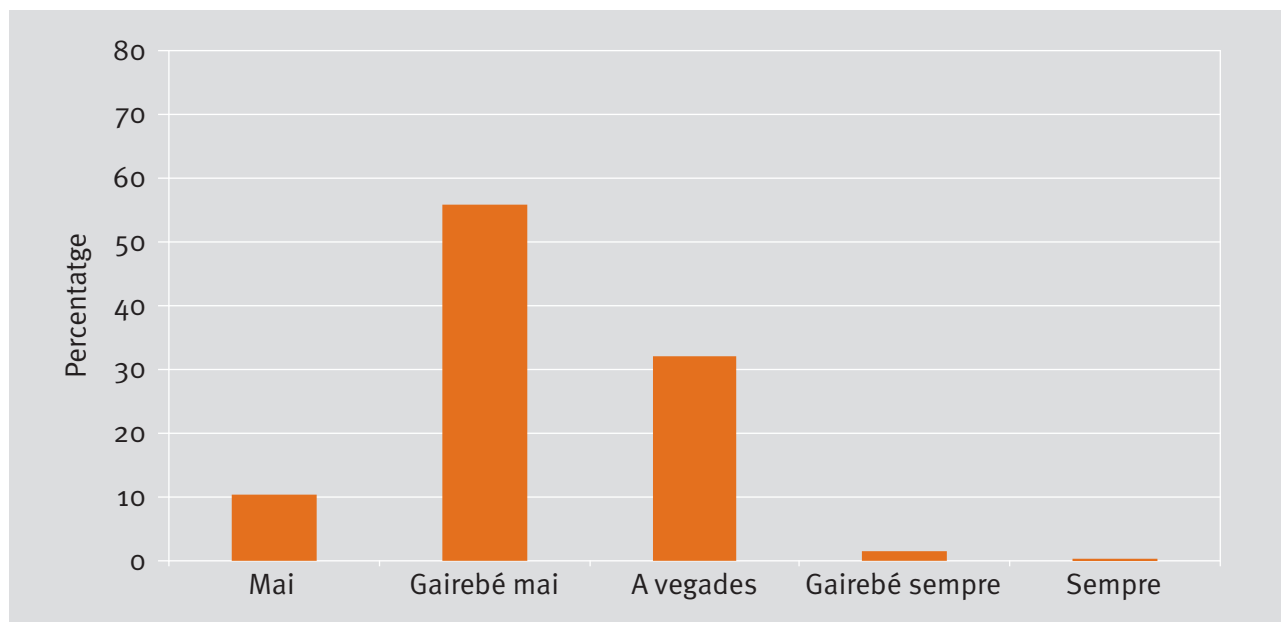
Amb certa freqüència els pares i mares posen càstigs però no els duen a terme totalment. Altres adverteixen sobre les conseqüències d'una conducta però a continuació no apliquen aquest criteri. Amb aquest tipus d'actuacions, tot i que de manera no intencionada, els pares i mares poden estar reforçant les conductes prèviament castigades i afavorir-ne la repetició. En aquest cas, s'ha valorat la baixa consistència en la disciplina dels pares i mares a partir de diferents preguntes de l'APQ que fan referència a l'aplicació de les mesures prèviament imposades com ara alliberar els fills i filles dels càstigs abans del que s'havia establert, amenaçar amb càstigs però sense dur-los a terme o deixar-se convèncer pel fill o filla per tal d'evitar la mesura disciplinària.

Segons les dades exposades al gràfic 7, tot i que la majoria de vegades els pares i mares enquestats s'autoavaluen com a consistents en l'aplicació de la disciplina imposada, en algunes situacions poden mostrar-se més flexibles en la realització o l'aplicació d'aquestes mesures. Quan comparem les dades entre pares i mares i fills i filles (gràfic 8) observem que hi ha una concordança moderada pel que fa a les categories de resposta per pares i mares i s'obté una valor de correlació del 0,20.

Patterson i els seus col·laboradors, en el seu model de coerció social, uns dels més estesos en l'estudi del desenvolupament psicosocial, consideren que les conductes antisocials i disruptives en els adolescents estan determinades en gran part per la inconsistència en la disciplina dels pares i mares, així com per una monitorització parental insuficient (Patterson, Reid i Dishion, 1992). Els estudis que valoren aquestes pràctiques educatives parentals confirmen les hipòtesis exposades en aquest model (Dadds, Maujean i Fraser, 2003; Molinuevo, 2003). De totes maneres, la importància d'aquestes pràctiques disciplinàries no està només influenciada per l'efecte directe que exerceixen la monitorització adequada i la consistència en la disciplina dels pares i mares sinó també per l'efecte mediador que poden presentar en situacions socials més desfavorides (Kilgore, Snyder i Lentz, 2000; Patterson, Reid i Dishion, 1992).

Gràfic 7.

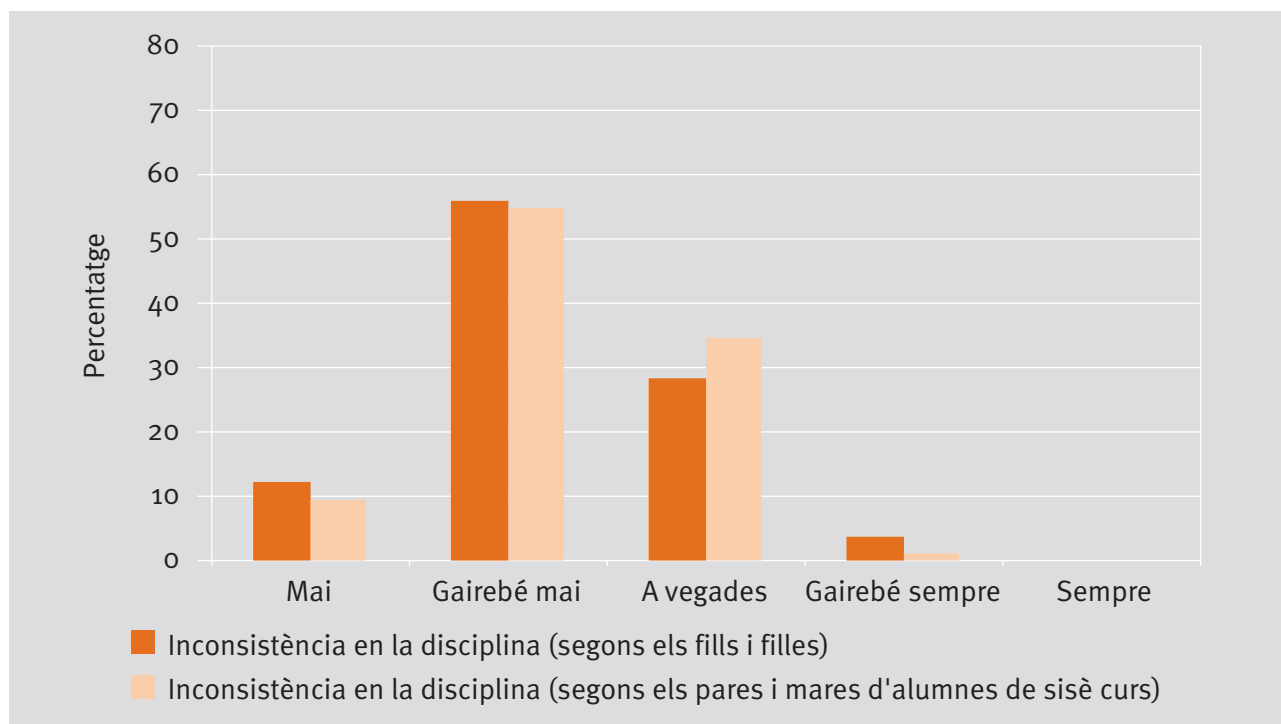
Freqüència amb què els pares i mares són inconsistents en les disciplines imposades segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 8.

Freqüència amb què els pares i mares són inconsistents en les disciplines imposades segons les respostes de pares i mares i fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



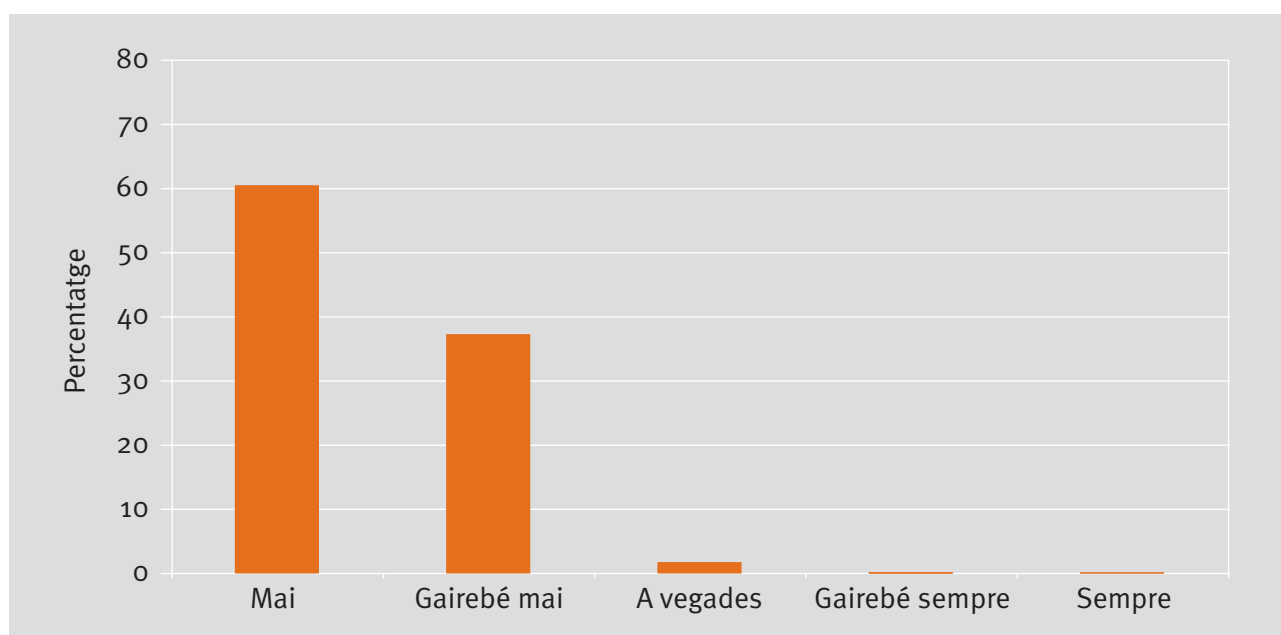
Font: Elaboració pròpia.

El càstig corporal

Tot i que la freqüència amb què s'utilitza el càstig corporal com a pràctica educativa ha variat i avui dia és una mesura poc freqüent en relació amb altres pràctiques, com ara l'ús de premis, el temps fora o la retirada de recompenses, en algunes situacions els pares i mares el poden utilitzar. En aquest estudi s'han inclòs alguns ítems que pregunten sobre la freqüència amb què han donat una bufetada, han pegat els fills o filles amb la mà o amb un cinturó, una espartenya o un altre objecte després que fessin una malifeta. En el gràfic 9 podem observar que aquesta és una pràctica molt poc freqüent.

Gràfic 9.

Freqüència amb què els pares i mares utilitzen el càstig corporal segons les respostes del pares i mares (% de casos en cada categoria)



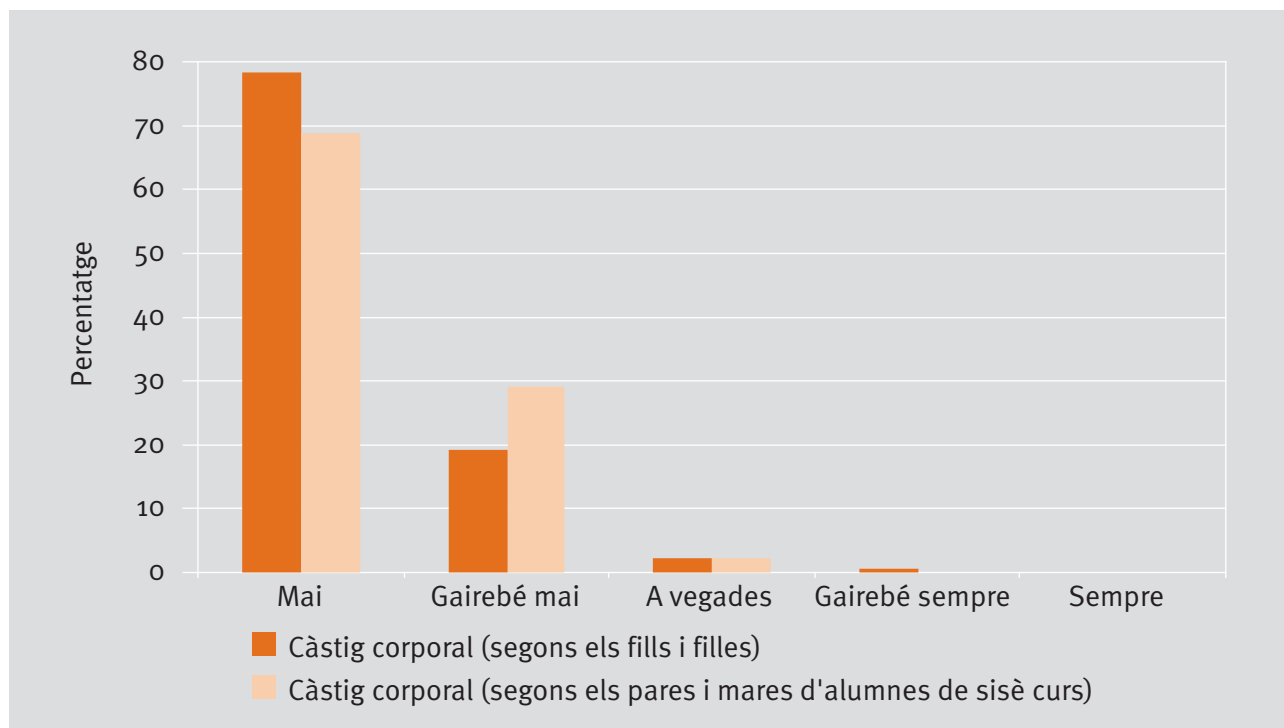
Font: Elaboració pròpia.

Segons les dades del gràfic 9 podem observar la baixa freqüència del càstig corporal, atès que la majoria de pares i mares se situen en les categories de “mai” o “gairebé mai” pel que fa a l'ús del càstig corporal. Si comparem les respostes de pares i mares amb les dels fills i filles de sisè curs podem observar que pràcticament no hi ha diferències i que ambdós consideren que els pares i mares pràcticament mai no empen aquesta mesura disciplinària (gràfic 10). Les puntuacions de pares i mares i de joves han mostrat una correlació positiva i significativa amb un valor de 0,30.

Les dades d'aquest estudi sobre la freqüència del càstig corporal van en consonància amb altres estudis de l'Estat espanyol que indiquen que el càstig físic és la pràctica educativa que utilitzen amb menys freqüència tant els pares com les mares quan els fills o filles no respecten les normes de convivència familiar (Pérez i Cánovas, 2002). De fet, els estudis que valoren l'efecte d'aquesta pràctica educativa per evitar les conductes inadequades en els fills i filles mostren que aquest tipus de càstigs tenen efec-

Gràfic 10.

Freqüència amb què els pares i mares utilitzen el càstig corporal segons les respostes de pares i mares i fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

tes contraproductius en el comportament de nois i noies (Alizadeh, Applequist i Coolidge, 2007; Dadds, Maujean i Fraser, 2003).

Implicació, reforçament positiu, supervisió, consistència en la disciplina i càstig corporal en funció de variables sociodemogràfiques

S’han relacionat totes les escales descrites anteriorment que formen part de l’Alabama Parenting Questionnaire amb les variables de classificació habituals, és a dir, titularitat del centre al qual assisteixen els fills, curs que estan fent en el moment de l’enquesta (en les respostes dels fills i filles no es mostren dades en funció dels cursos, atès que només van contestar els qüestionaris els alumnes de sisè curs), grandària del municipi de residència habitual, estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i sexe de l’infant.

A la taula 1 es presenten les dades de les respostes donades pels pares i mares. Per tal de facilitar la interpretació, s’han transformat les puntuacions en cadascuna de les escales a notes tipificades, concretament a notes T (amb una mitjana corresponent a cinquanta i una desviació típica de deu). En aquesta taula es pot observar que una de les variables de classificació que estableix més diferències és el curs.

Els pares i mares dels nois i noies de sisè curs mostren menys implicació, estil educatiu positiu, monitorització i supervisió així com càstig corporal que els de nois i noies més petits. Aquestes modificacions en les pràctiques educatives parentals són congruents amb els canvis maduratius que van experimentant els joves de les diferents edats. Una de les escales en què es poden observar de forma més evident els canvis que es van produint en les pràctiques educatives a mesura que els fills i filles van creixent és la monitorització i supervisió dels comportaments i activitats que realitzen els joves així com les relacions que estableixen. A mesura que els fills i filles van creixent, apareixen contextos nous amb gran rellevància, especialment en l'àmbit de les relacions amb el grup d'iguals. Els joves dediquen més temps als amics, la qual cosa implica que, tot i que les relacions amb els pares i mares continuen sent d'importància inqüestionable, moltes activitats i moltes preocupacions i inquietuds són compartides amb els amics i companys.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar també estableix algunes divergències en les puntuacions de les escales d'estil educatiu positiu, monitorització i supervisió, inconsistència en la disciplina i càstig corporal. Les famílies amb un estatus més elevat es caracteritzen per utilitzar amb menys freqüència tant els premis com el càstig corporal. D'altra banda tendeixen a ser més consistents en l'aplicació de les mesures disciplinàries. En canvi, els pares i mares d'estatus baix fan servir més un estil educatiu positiu, tot i que monitoritzen menys les conductes dels fills i filles i són també més inconsistents en la imposició i el manteniment de la disciplina. L'ús del càstig corporal també és més freqüent en aquest grup.

En les respostes dels fills i filles a les preguntes sobre pràctiques educatives parentals, les diferències també vénen donades per l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (taula 2). En aquest cas, les escales d'implicació del pare així com l'estil educatiu positiu són les que presenten més diferències, essent el grup d'estatus baix el que considera que els pares estan menys implicats, tot i que també els puntuen com a més reforçadors. En aquesta escala d'estil educatiu positiu, les puntuacions concorden amb les donades pels pares i mares, especialment pel grup d'estatus alt que informa d'una menor aplicació d'un estil educatiu positiu en relació amb els altres grups. Pel que fa a aquesta escala també es poden observar les diferències en la variable titularitat del centre, en què els fills i filles que assisteixen a centres concertats presenten puntuacions més baixes.

Com s'ha comentat anteriorment, la relació entre l'estatus socioeconòmic educatiu i ocupacional i les pràctiques educatives familiars és de gran rellevància per a la socialització dels infants i adolescents. Les dades de diferents estudis apunten que el fet que els pares i mares estableixin unes pràctiques educatives adequades podria modular l'efecte que presenta l'estatus en la socialització dels fills i filles (Patterson, Reid i Dishion, 1992; Kilgore, Snyder i Lentz, 2000).

D'altra banda, a la taula 2 també s'observen diferències en les pràctiques rebudes per nois i noies. Comparant les respostes de nois i noies podem observar que les noies diuen que les seves mares estan més implicades i que, en general, les seves conductes són més supervisades pels pares i que el càstig corporal és poc freqüent. Segons les respostes dels fills i filles, sembla que encara es mantenen algunes discrepàncies en la forma d'educar els nois i les noies, especialment pel que fa al grau de supervisió que requereixen o la implicació en les seves activitats.

Taula 1.

Puntuacions en les escales de pràctiques educatives de l'Alabama Parenting Questionnaire en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars segons les respostes dels pares i mares (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Implicació			Estil educatiu positiu			Monitorització /supervisió			Inconsistència en la disciplina			Càstig corporal		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,6	(10,3)	598	50,4	(10,0)	599	49,8	(10,1)	588	50,1	(10,1)	597	50,1	(10,4)	599
	Concertat	49,0	(9,4)	342	49,3	(10,0)	342	50,4	(9,9)	339	49,9	(9,8)	342	49,8	(9,3)	342
Curs	2n	49,7	(10,4)	316	51,2	(9,5)	317	52,4	(9,2)	306	49,9	(10,3)	316	52,1	(10,4)	317
	4t	51,2	(9,8)	349	50,2	(10,0)	349	50,4	(9,7)	346	50,1	(10,0)	349	49,2	(9,6)	349
	6è	48,9	(9,6)	275	48,4	(10,4)	275	46,8	(10,3)	275	50,0	(9,8)	274	48,5	(9,7)	275
	>500.000	49,4	(9,9)	200	50,2	(9,4)	200	50,5	(9,9)	194	50,4	(9,6)	200	50,5	(9,7)	200
Hàbitat	50.000-500.000	49,5	(9,8)	303	49,3	(10,5)	303	49,8	(10,4)	295	49,6	(10,6)	303	49,7	(10,1)	303
	5.000-50.000	51,0	(10,3)	335	50,8	(9,9)	336	50,2	(9,8)	336	50,3	(10,0)	334	49,9	(10,2)	336
	<5.000	49,5	(9,6)	102	48,8	(9,7)	102	49,1	(9,8)	102	49,2	(9,0)	102	50,4	(9,9)	102
ESEO	Baix	47,7	(9,2)	64	54,4	(8,5)	65	47,1	(10,6)	64	53,0	(13,2)	65	53,2	(14,5)	65
	Mitjà-baix	50,3	(10,6)	241	50,8	(10,2)	241	51,2	(9,7)	239	51,1	(10,2)	240	51,4	(10,5)	241
	Mitjà-alt	50,6	(9,7)	330	49,3	(10,2)	330	50,1	(9,3)	326	49,4	(9,4)	330	49,2	(9,1)	330
	Alt	48,9	(9,1)	177	47,8	(9,7)	177	50,1	(10,3)	173	49,0	(9,2)	177	48,0	(7,9)	177
Sexe	Noia	50,0	(10,0)	461	50,0	(10,0)	462	51,0	(9,4)	458	49,3	(10,0)	461	48,4	(9,2)	462
	Noi	50,0	(10,0)	479	50,0	(10,0)	479	49,0	(10,5)	469	50,7	(9,9)	478	51,5	(10,5)	479
Total		50,0	(10,0)	940	50,0	(10,0)	941	50,0	(10,0)	927	50,0	(10,0)	939	50,0	(10,0)	941

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2.

Puntuacions en les escales de pràctiques educatives de l'Alabama Parenting Questionnaire en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars segons les respostes de fills i filles de sisè curs (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Implicació de la mare			Implicació del pare			Estil educatiu positiu			Monitorització /supervisió			Inconsistència en la disciplina			Càstig corporal		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,6	(10,7)	156	49,4	(10,2)	148	51,6	(10,4)	157	49,5	(10,7)	157	49,5	(10,4)	157	49,7	(9,7)	157
	Concertat	49,1	(8,9)	115	50,8	(9,7)	112	47,8	(9,1)	115	50,7	(9,0)	115	50,6	(9,5)	115	50,5	(10,5)	115
Hàbitat	>500.000	49,7	(10,2)	51	49,0	(10,1)	50	47,8	(9,7)	52	50,2	(9,0)	52	49,1	(10,0)	52	51,3	(12,0)	52
	50.000-500.000	49,1	(9,4)	109	51,1	(9,5)	105	50,0	(9,7)	109	51,2	(9,0)	109	49,7	(10,0)	109	48,9	(8,5)	109
	5.000-50.000	51,3	(9,5)	87	49,0	(9,7)	83	51,3	(10,0)	87	49,5	(10,5)	87	50,2	(9,3)	87	50,1	(9,9)	87
	<5.000	49,9	(13,7)	24	51,1	(12,6)	22	50,1	(11,7)	24	46,0	(13,5)	24	52,9	(12,4)	24	51,9	(11,8)	24
ESEO	Baix	48,3	(11,5)	25	45,1	(10,5)	25	52,4	(13,7)	25	47,5	(11,0)	25	51,4	(13,2)	25	47,2	(7,9)	25
	Mitjà-baix	51,0	(10,3)	71	49,5	(10,1)	70	51,1	(10,7)	71	50,6	(10,4)	71	49,3	(10,5)	71	51,6	(13,3)	71
	Mitjà-alt	50,4	(10,5)	87	51,9	(9,5)	81	48,8	(8,2)	88	50,6	(9,3)	88	49,7	(9,6)	88	50,4	(9,6)	88
	Alt	49,5	(9,1)	45	51,4	(8,8)	45	47,0	(10,3)	46	49,5	(10,1)	46	50,9	(8,7)	46	48,8	(6,4)	46
Sexe	Noia	51,4	(10,2)	133	50,6	(9,8)	129	51,0	(9,3)	135	52,7	(7,6)	135	49,6	(9,6)	135	48,4	(8,2)	135
	Noi	48,6	(9,6)	138	49,4	(10,2)	131	49,1	(10,6)	137	47,3	(11,3)	137	50,4	(10,4)	137	51,6	(11,3)	137
Total		50,0	(10,0)	271	50,0	(10,0)	272	50,0	(10,0)	272	50,0	(10,0)	272	50,0	(10,0)	272	50,0	(10,0)	272

Font: Elaboració pròpia.

Les normes de convivència a la llar

Generalment les llars s'organitzen al voltant d'unes normes que regulen la convivència de la família. Aquestes normes fan referència a les regles que han de seguir o a què s'han d'ajustar les conductes, tasques i activitats, com per exemple la distribució de les feines domèstiques, el seguiment d'uns horaris establerts i les responsabilitats i funcions de cadascun dels membres que conformen la unitat familiar. Els pares i mares són els encarregats de pautar aquestes normes tot i que, en aquest procés, els fills i filles poden tenir un paper més o menys actiu en funció de la consideració que tinguin els pares i mares sobre la necessitat de pactar i consensuar el sistema de funcionament de la llar (Pérez i Cánovas, 2002). L'establiment d'aquestes normes té com a objectiu que els fills i filles vagin interioritzant progressivament aquelles responsabilitats que hauran d'assumir en la vida adulta.

Però aquestes normes són diferents en cada família en funció de com sigui la distribució de rols i, dins d'una mateixa família, també acostumen a anar-se adaptant a mesura que els fills i filles van madurant. Tot i que el sistema de distribució de les tasques domèstiques ha anat variant amb la incorporació de la dona al món laboral, encara acostuma a ser habitual que la mare assumeixi més les tasques domèstiques, especialment en les famílies de classes socials més modestes (Pérez i Cánovas, 2002). En canvi, les noves generacions de pares i mares són més partidàries d'una distribució igualitària de les tasques de la llar quan ambdós membres treballen fora de casa. El fet que el repartiment de tasques entre els progenitors sigui més equitatiu, de manera que els pares participin també en aquestes tasques, facilita que els fills i filles s'impliquin més en les feines domèstiques (Meil, 2006).

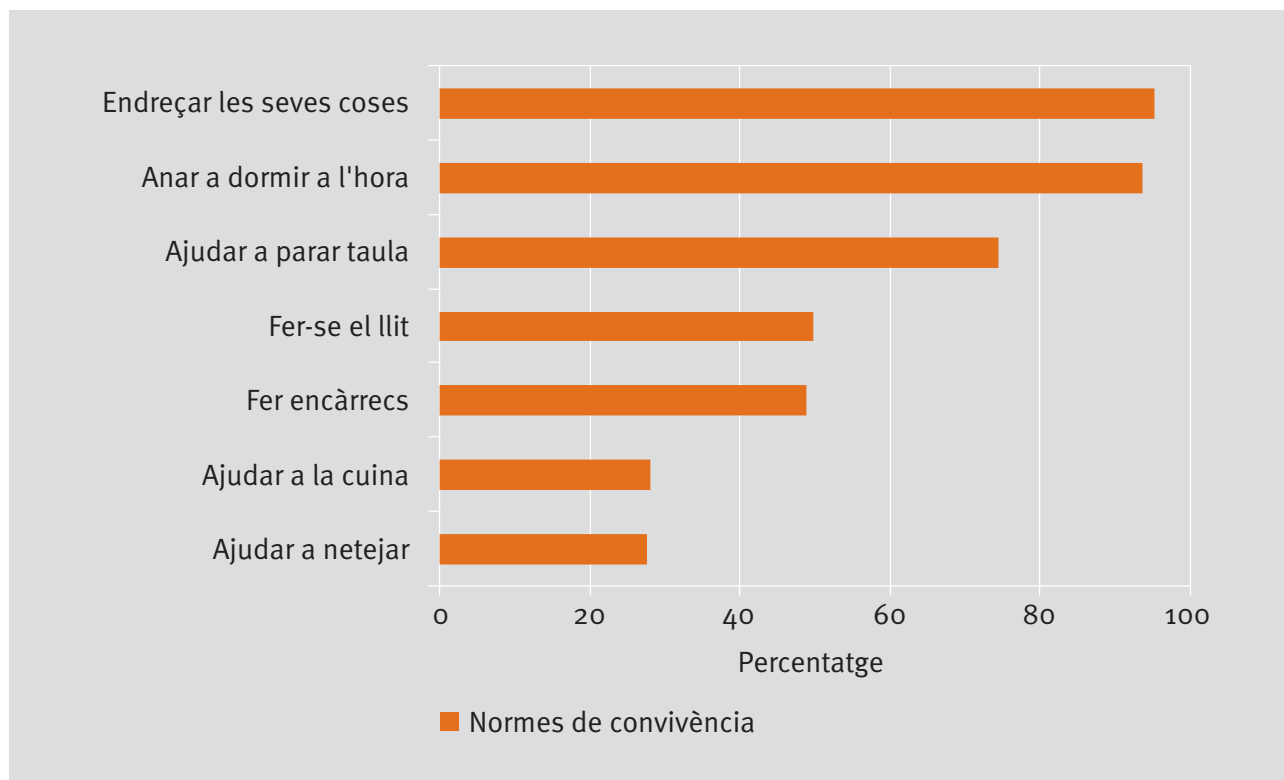
En aquest estudi s'ha demanat als pares i mares que contestin sobre la presència de normes determinades referents a la col·laboració dels fills i filles en les feines domèstiques i altres tasques pròpies de la llar i l'establiment d'uns horaris.

De les normes considerades a l'estudi, les triades de manera més freqüent són que els fills i filles tinguin endreçades les seves coses, que vagin a dormir a l'hora establerta, que ajudin a parar o desparar taula, que es facin el llit i que facin alguns encàrrecs (gràfic 11). Aquestes dades són força coincidents amb les observades per Meil (2006) en l'estudi fet a famílies amb fills i filles d'edats compreses entre els deu i els divuit anys de tot el territori nacional. Meil diferència entre tasques més relacionades amb l'espai individual —etiquetades com a feines pròpies— i les que afecten també els altres membres de la llar —anomenades tasques comunes. Tant en l'estudi de Meil com en aquest estudi, s'observa que les feines pròpies dels fills i filles (endreçar les seves coses, anar a dormir a l'hora i fer-se el llit) són més habituals que les feines comunes (parar taula, fer encàrrecs i ajudar a la cuina i a la neteja).

Aquestes normes familiars van variant especialment en funció de diferents variables individuals, socio-demogràfiques i familiars. A la taula 3 podem observar les diferències en el tipus de normes que tenen els nois i noies en funció del curs. És més freqüent que es demani als joves de més edat que ajudin més en les tasques domèstiques, especialment aquelles que es refereixen a tasques comunes de tota la llar com ara parar taula, ajudar a la cuina i a netejar, o que facin encàrrecs. Com és esperable, les demandes dels pares i mares s'adaptin al nivell maduratiu dels joves, de manera que a mesura que creixen van adquirint noves responsabilitats a la llar.

Gràfic 11.

Percentatge de respostes afirmatives dels pares i mares sobre la presència de cadascuna de les normes següents



Font: Elaboració pròpia.

L’habitat també estableix algunes diferències especialment pel que fa a les normes de fer encàrrecs, fer-se el llit i ajudar a la cuina. En les poblacions més grans es prima la realització de les tasques pròpies mentre que en els municipis més petits es dóna més importància a la realització de les tasques comunes. Aquesta diferència és especialment important en el cas de la norma de fer encàrrecs, que resulta molt més freqüent en poblacions petites, probablement com a conseqüència de la facilitat que suposa dur-la a terme en un municipi on aquests encàrrecs (per exemple, fer petites compres) impliquen desplaçaments menors i amb menys perill que en una ciutat gran.

L’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar també es relaciona amb les normes que hi ha a les llars, atès que en les famílies d’un nivell socioeconòmic i educatiu més baix és més freqüent que hi hagi normes referents a tasques comunes com ajudar a la cuina i a netejar o fer encàrrecs. Una de les explicacions possibles podria relacionar-se amb la presència de servei domèstic que faria de manera habitual les tasques comunes en les famílies de més estatus.

Pel que fa al gènere, tot i que les normes es van equiparant, encara s’observen diferències en algunes de les tasques atribuïdes tradicionalment a les dones, com ara les tasques de neteja o cuinar. L’estudi de Meil (2006) que hem mencionat abans també aporta dades en aquest sentit; sembla que, en les tasques pròpies, les diferències de gènere són menors, en canvi, a les noies se’ls demana que assumeixin més

responsabilitats pel que fa a les tasques comunes i aquesta major implicació de les filles tendeix a ser més evident a mesura que van creixent.

Taula 3.

Percentatge de respostes afirmatives dels pares i mares sobre la presència de cadascuna de les normes següents a la llar en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Normes de convivència						
		Endreçar les seves coses (% SÍ)	Anar a dormir a l'hora (% SÍ)	Ajudar a parar taula (% SÍ)	Fer-se el llit (% SÍ)	Fer encàrrecs (% SÍ)	Ajudar a la cuina (% SÍ)	Ajudar a netejar (% SÍ)
Centre	Públic	94,8	94,3	74,5	49,8	53,5	31,0	32,5
	Concertat	96,2	92,7	74,6	49,4	40,9	23,1	19,0
Curs	2n	94,6	95,2	68,9	34,9	32,5	22,4	23,6
	4t	97,7	94,5	75,9	50,9	55,8	29,2	26,0
	6è	93,1	90,9	79,3	65,1	59,0	33,1	34,2
Hàbitat	>500.000	96,5	91,5	77,5	52,0	45,5	24,0	24,1
	50.000-500.000	94,7	94,4	73,8	50,3	49,7	28,2	30,1
	5.000-50.000	96,4	93,7	74,9	50,6	47,3	28,8	28,1
	<5.000	91,2	96,0	69,6	40,2	58,6	33,3	25,0
ESEO	Baix	90,6	93,7	78,1	64,1	68,8	37,5	53,1
	Mitjà-baix	97,1	90,8	73,2	46,0	48,3	29,8	32,5
	Mitjà-alt	94,2	96,4	73,6	48,8	44,6	25,7	22,5
	Alt	97,2	93,8	76,8	53,1	50,3	23,7	16,9
Sexe	Noia	95,2	94,6	75,9	55,4	47,4	32,0	30,7
	Noi	95,4	92,9	73,2	44,1	50,3	24,3	24,6
Total		95,3	93,7	74,5	49,7	48,9	28,1	27,6

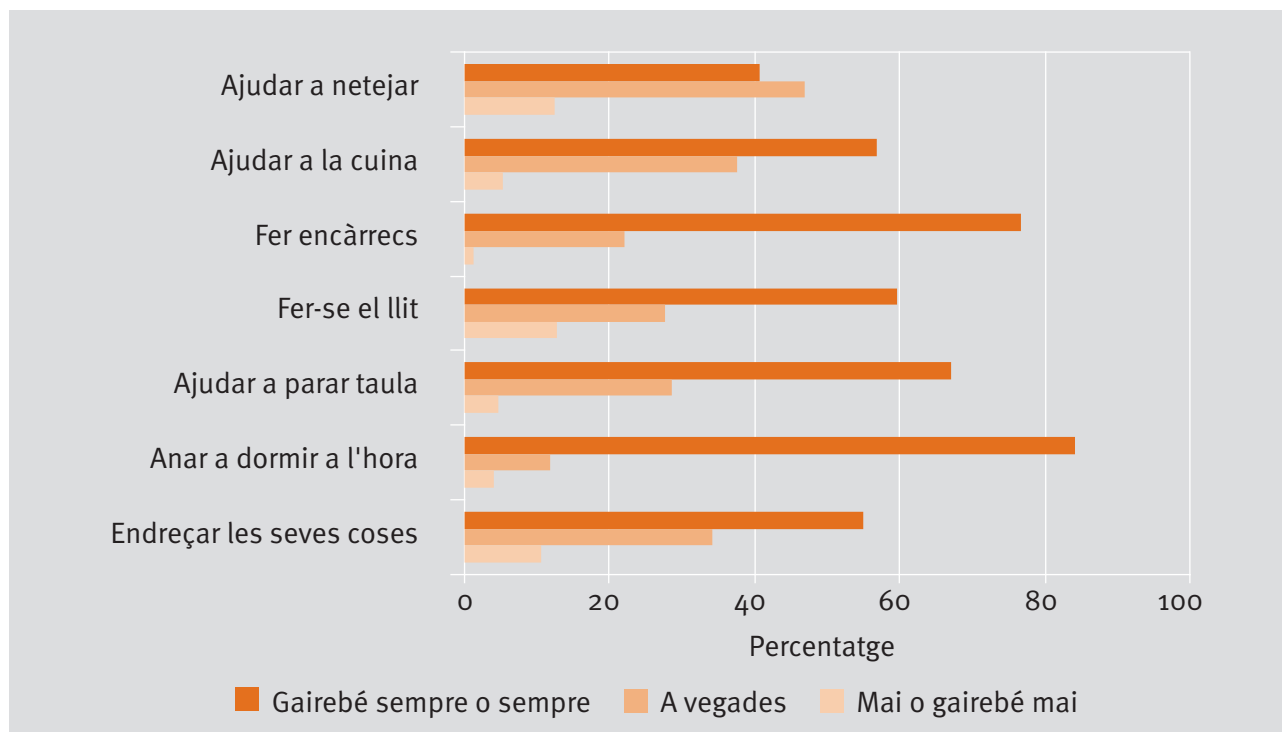
Font: Elaboració pròpia.

Però tot i que la norma estigui present a la llar, el grau amb què els fills i filles actuen d'acord amb aquesta normativa pot ser molt diferent, per aquest motiu s'ha preguntat als pares i mares la freqüència amb què els fills i filles complien la norma. Al gràfic 12 es mostren les respostes dels pares i mares a aquesta pregunta, seleccionant les normes que són presents a la llar i si es compleixen mai o gairebé mai, a vegades o sempre o gairebé sempre.

Segons les dades del gràfic 12, els fills i filles compleixen les normes de la llar sempre o gairebé sempre. L'ajuda en les tasques domèstiques com les tasques de neteja, ajudar a la cuina, endreçar les seves coses i fer-se el llit són les normes que els pares i mares afirmen que més esforç els comporta fer que els fills les compleixin. En canvi, anar a dormir a l'hora és la norma que els fills i filles segueixen amb més freqüència, probablement perquè els pares i mares acostumen a ser més estrictes en d'aquest aspecte.

Gràfic 12.

Freqüència amb què es compleixen les normes de convivència segons les respostes dels pares i mares (% de casos per cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

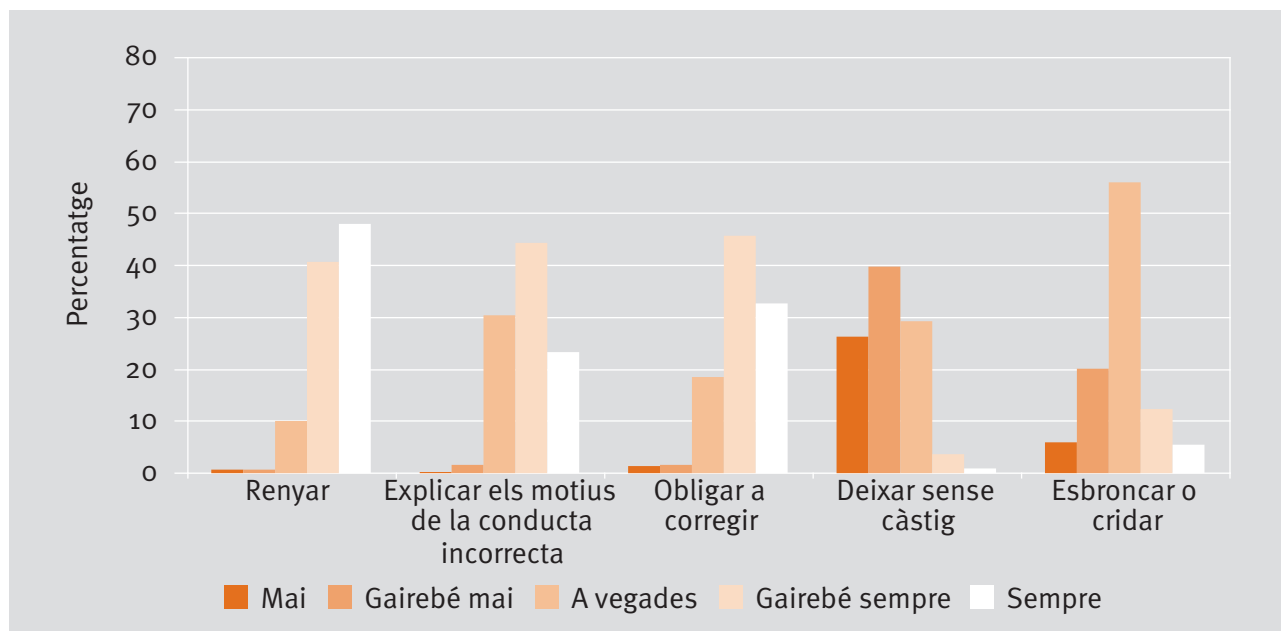
Formes d'actuació davant de conductes incorrectes

Quan el fill o la filla es comporta de manera inadequada o fa alguna malifeta, els pares i mares poden actuar de maneres molts diverses, com ara retreure-li la seva conducta, pujar el to de veu, fer-lo reflexionar sobre la inadequació d'aquell comportament, animar-lo a corregir la conducta errònia o, depenent de la situació, deixar passar aquella conducta. Aquestes actuacions no són excloents sinó que els pares i mares poden fer servir més d'una estratègia davant d'una conducta específica o pot ser que en funció de la conducta del fill o filla, la seva actuació s'adapti a la situació concreta.

A partir de diferents preguntes dels qüestionaris autoadministrats a pares i mares i fills i filles s'ha recollit informació sobre la freqüència amb què els pares i mares duen a terme diferents actuacions davant de conductes inadequades dels fills i filles. Les dades tant de pares i mares com de fills i filles indiquen que la resposta més habitual dels pares i mares és renyar els fills i filles, explicar els motius pels quals la conducta ha estat incorrecta i obligar-los a corregir aquesta conducta per tal que no es repeteixi en el futur (gràfics 13 i 14). Per tant, els pares i mares consideren que el sistema més adient per aconseguir que els fills i filles es comportin de manera adequada es basaria en identificar i raonar amb el fill o la filla sobre la inadequació d'aquests comportaments amb l'objectiu d'evitar que es repeteixin.

Gràfic 13.

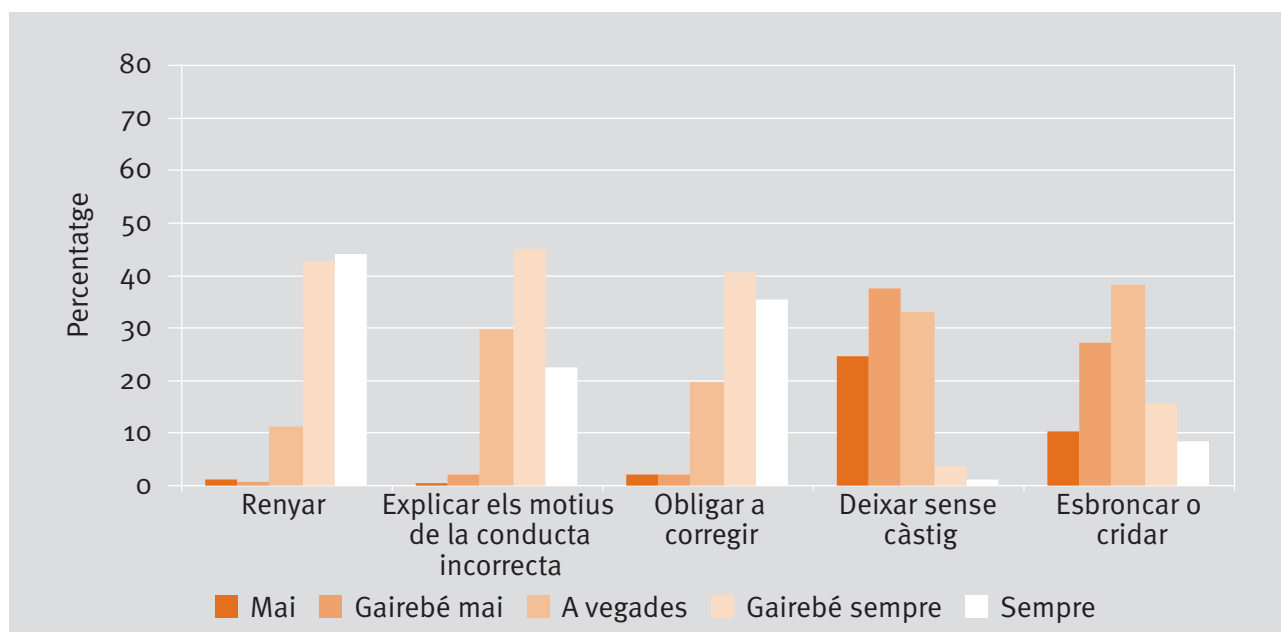
Frequència amb què els pares i mares duen a terme diferents actuacions davant conductes inadequades dels fills o filles segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 14.

Frequència amb què els pares i mares duen a terme diferents actuacions davant conductes inadequades dels fills o filles segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



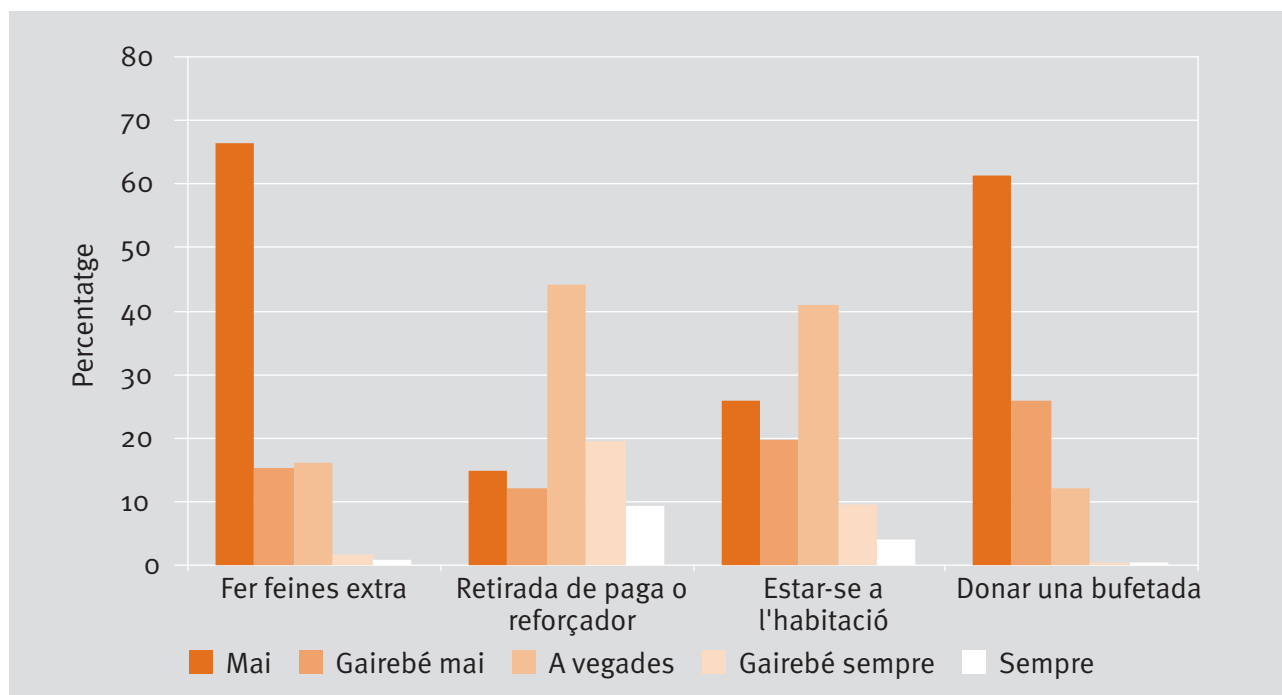
Font: Elaboració pròpia.

En l'estudi de Pérez i Cánovas (2002) les dades són força semblants, tot i que dialogar i raonar apareix com l'opció més freqüent, seguida de la recriminació per la conducta inadequada. Totes les dades apunten que ens trobem davant de famílies molt dialogants que entenen que l'aprenentatge es torna més efectiu quan s'expliquen les causes de la conducta incorrecta i se'ls mostra noves opcions; de fet, en l'estudi de Meil (2006), un 96% dels pares i mares estaven d'acord a considerar que als nens i nenes, des de molt petits, se'ls ha d'acostumar a raonar.

Davant les conductes incorrectes, els pares i mares també acostumen a imposar càstigs o mesures correctives que poden ser molt variats. Hi ha pares i mares que fan ús del *time-out* o temps fora, per exemple demanant al fill o la filla que s'estigui durant un temps a la seva habitació; una altra opció és retirar algun privilegi del fill o filla (per exemple, la paga); també és habitual que els pares i mares li facin fer alguna feina extra com a càstig. Als gràfics 15 i 16 es mostren les respostes dels pares i mares i dels fills i filles sobre la freqüència amb què els progenitors fan ús de diferents mesures coercitives.

Gràfic 15.

Freqüència amb què els pares i mares utilitzen diferents mesures correctives segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)

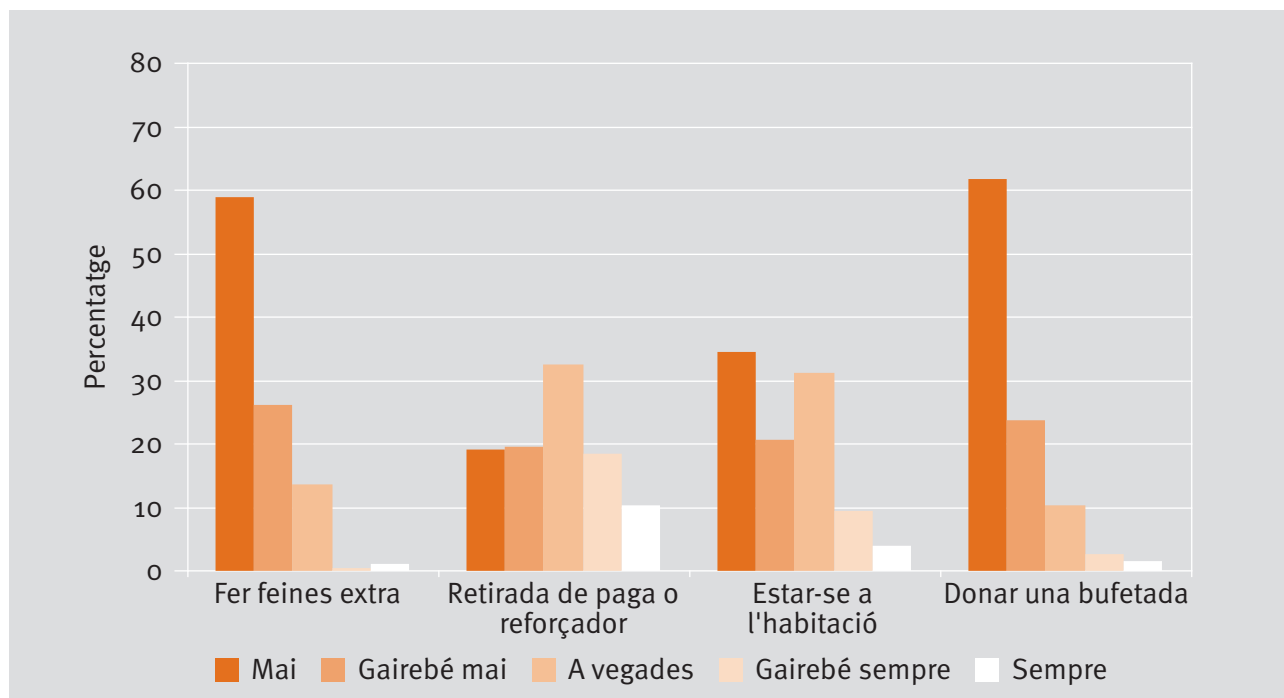


Font: Elaboració pròpia.

Segons les dades per pares i mares i fills i filles (gràfics 15 i 16 respectivament), la retirada d'algun element que els fills i filles considerin reforçador o demanar-los que s'estiguin un temps reclosos a la seva habitació són les mesures disciplinàries que els pares i mares fan servir més sovint. En canvi, el càstig físic o la imposició de tasques extraordinàries són formes d'actuació poc freqüents dels pares i mares. En general, les dades apunten que els pares i mares tendeixen a fer servir més els premis i els raonaments com a mesures correctives que no pas els càstigs, especialment si es tracta de càstigs físics.

Gràfic 16.

Freqüència amb què els pares i mares utilitzen diferents mesures correctives segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

En l'estudi de Meil (2006), que preguntava directament als pares si preferien premiar o castigar, va trobar que un 45% de pares opta per premiar i castigar com a millor sistema d'educació dels fills i filles, seguit d'aquells que consideren que és millor només premiar-los (39%) i només un 6% consideren que l'educació s'ha de basar en el càstig. Si parlem de càstig físic, les dades són encara més evidents; segons les d'aquest mateix estudi més del 70% de pares considera que pegar no és un sistema per ensenyar res, en congruència amb les dades de Pérez i Cánovas (2002) que obtenen que la freqüència amb què pares i mares utilitzen alguna mesura relacionada amb el càstig físic (per exemple "pegar al cul amb la mà") és mai o gairebé mai.

S'ha estudiat la relació entre les formes d'actuació dels pares i mares davant conductes inadequades dels fills i filles i variables de classificació individuals, sociodemogràfiques i familiars. Pràcticament no hi ha diferències per titularitat, curs, habitat o sexe. Només en l'estatus socioeconòmic educatiu i ocupacional familiar es troben diferències lleus en la freqüència amb què els pares esbronquen o criden, així com en la menor freqüència amb què els pares i mares expliquen els motius pels quals la conducta ha estat incorrecta, que es mostren com a pràctiques més habituals quan més baix és l'estatus.

Activitats/recursos culturals i educatius

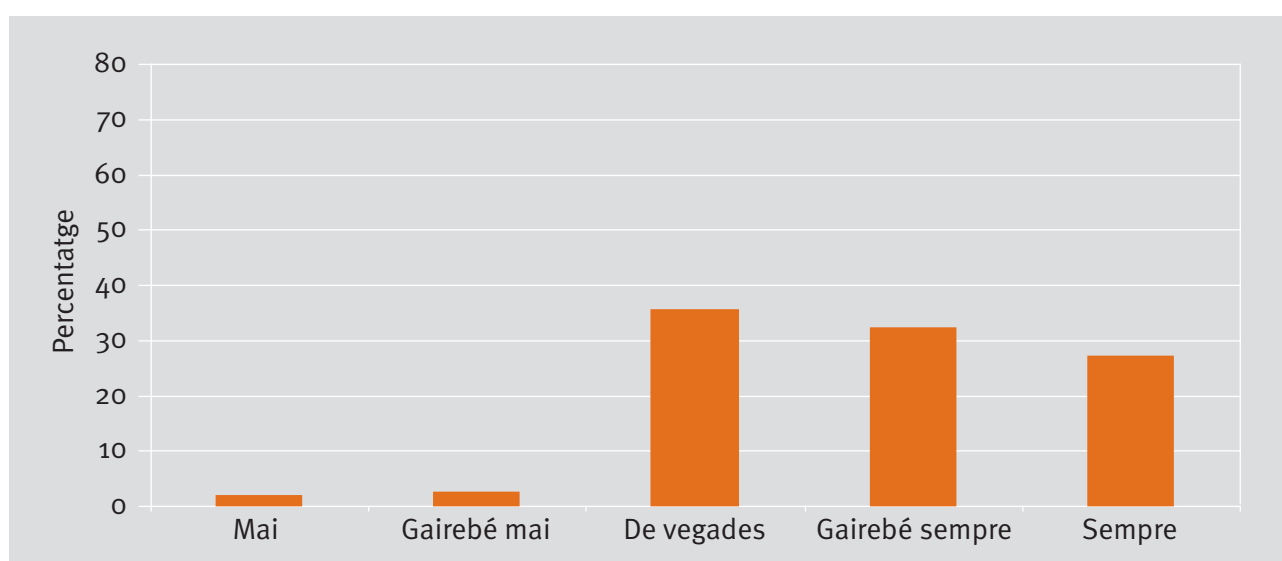
El temps compartit entre pares i mares i fills i filles pot ser destinat a activitats molt diverses, algunes de tipus més lúdic i cultural i altres més centrades en fomentar el temps d'estudi dels fills i filles. En aquest apartat s'han analitzat les dades respecte al tipus de recursos culturals i educatius que utilitzen els pares en el temps que comparteixen amb els fills. En funció de la importància que donen pares i mares a aquestes activitats com a eines educatives així com dels recursos de què disposen, tant culturals com econòmics, observarem la prevalença d'un tipus d'activitats o unes altres.

Per estudiar l'ús que fan els pares i mares dels recursos culturals disponibles s'han considerat les preguntes dels qüestionaris autoadministrats sobre la freqüència amb què progenitors i fills i filles realitzen activitats culturals i esportives. En primer lloc, es presenten les dades dels pares i mares de tota la mostra, així com les dels fills i filles que es troben a sisè curs, de les preguntes referents a la freqüència amb què pares i mares i fills i filles van al cinema, al teatre o realitzen altres activitats culturals de manera conjunta i la freqüència amb què practiquen activitats esportives o a la natura. En aquest cas es presenten les dades únicament per tota la mostra de pares i mares, ja que no hi ha diferències en la freqüència amb què es realitzen aquest tipus d'activitats en funció del curs dels fills i filles.

Com es pot observar en els gràfics 17, 18, 19 i 20, progenitors i fills coincideixen força en la freqüència de realització d'aquest tipus d'activitats. En general, s'observa que es realitzen més activitats culturals que esportives o a la natura atès que tant els progenitors com els fills i filles contesten que fan activitats culturals de manera conjunta de vegades, gairebé sempre o sempre, mentre que el més freqüent és fer activitats esportives o a la natura de vegades. Aquestes dades són similars a les trobades per Pérez i Cánovas (2002), quan es preguntava sobre la freqüència d'alguna afecció compartida entre progenitors i fills, i les opcions triades amb més freqüència van ser un cop al mes, un cop per setmana o pràcticament cada dia.

Gràfic 17.

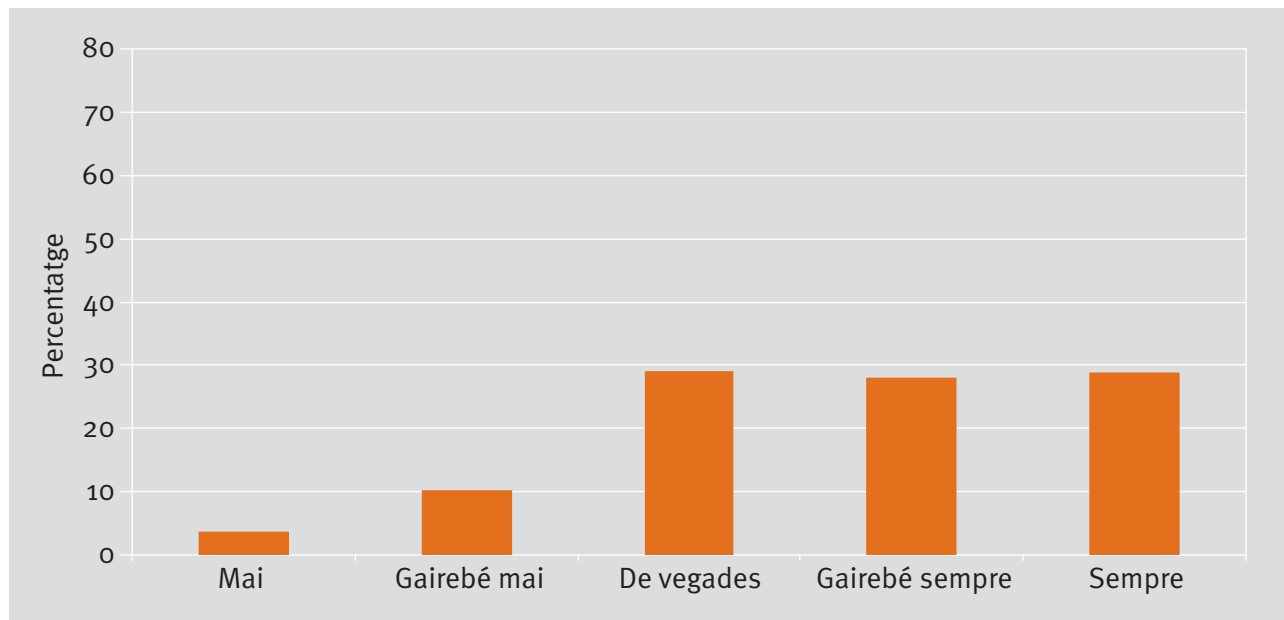
Freqüència amb què els pares i mares van al cinema, al teatre o realitzen altres activitats culturals amb el seu fill o la seva filla segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 18.

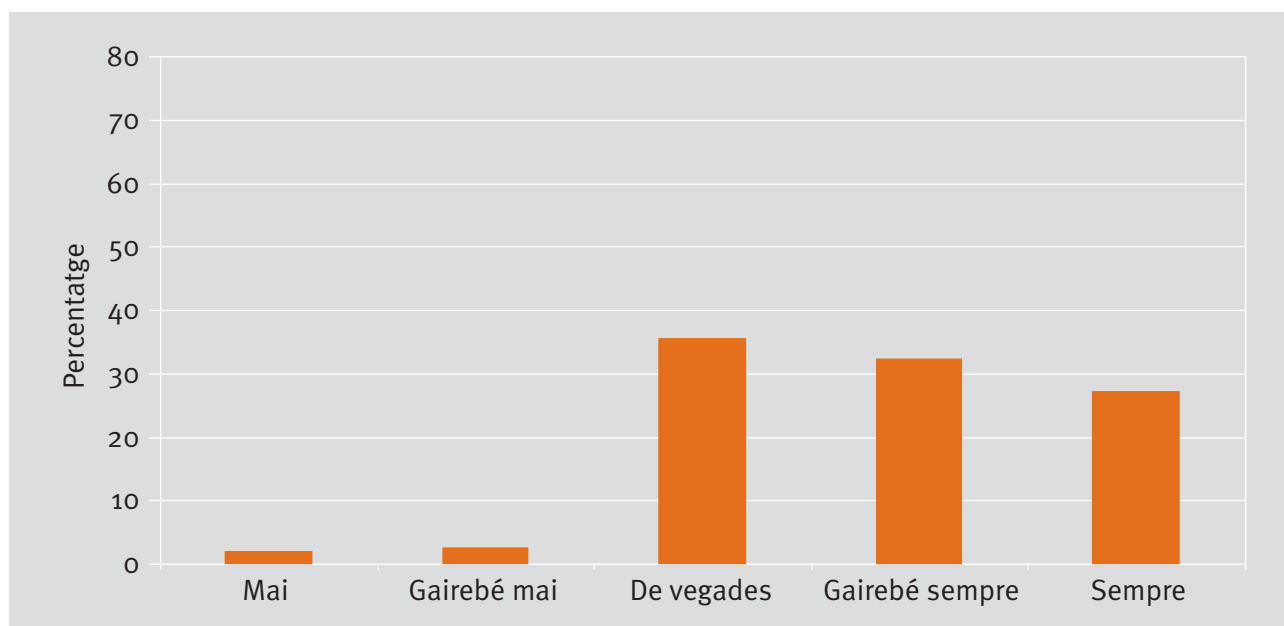
Frequència amb què els pares i mares van al cinema, al teatre o realitzen altres activitats culturals amb el seu fill o filla segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 19.

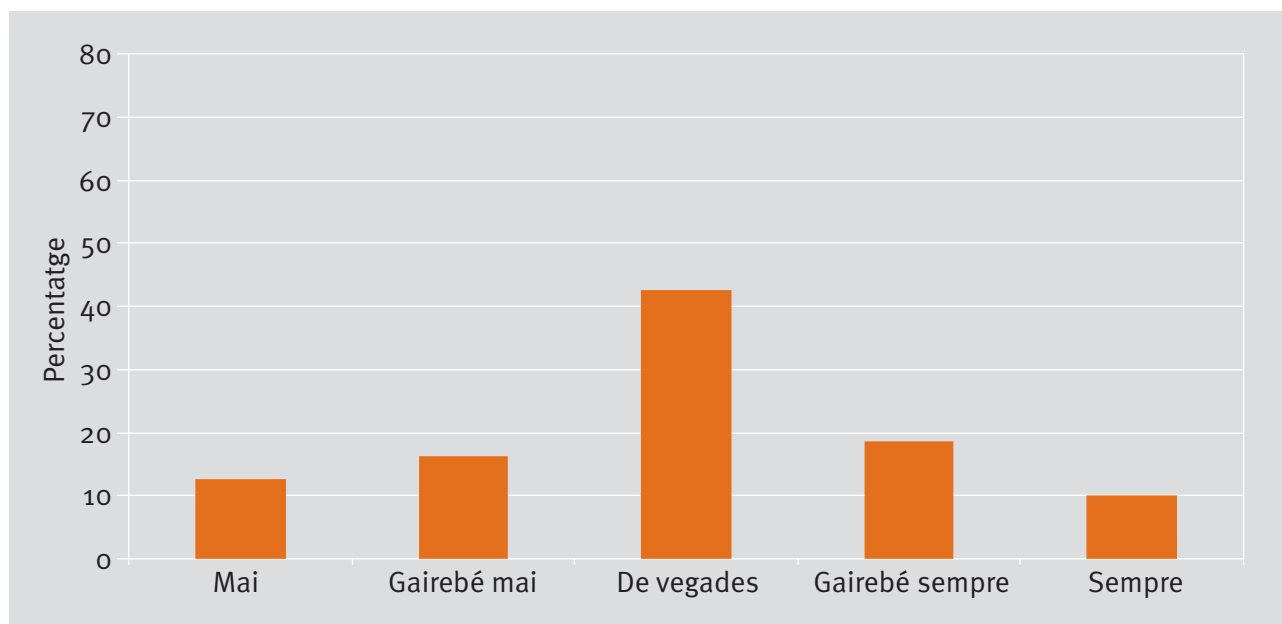
Frequència amb què els pares i mares practiquen activitats esportives o a la natura amb el seu fill o filla segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 20.

Freqüència amb què els pares i mares practiquen activitats esportives o a la natura amb el seu fill o filla segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

El tipus d'activitats que progenitors i fills i filles realitzen durant el temps compartit és en part resultat del capital cultural dels pares i mares. Una de les variables que tradicionalment s'ha relacionat amb els tipus d'activitats que fan pares i mares i fills i filles de forma conjunta ha estat el nivell educatiu dels pares i mares. Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer (2001) troben que els pares i mares amb estudis universitaris són els que amb més freqüència porten els fills i filles al teatre o a alguna altra activitat cultural. En aquest estudi, la freqüència de realització d'activitats culturals també es mostra relacionada amb el nivell d'estudis dels pares i mares (taula 4).

Taula 4.

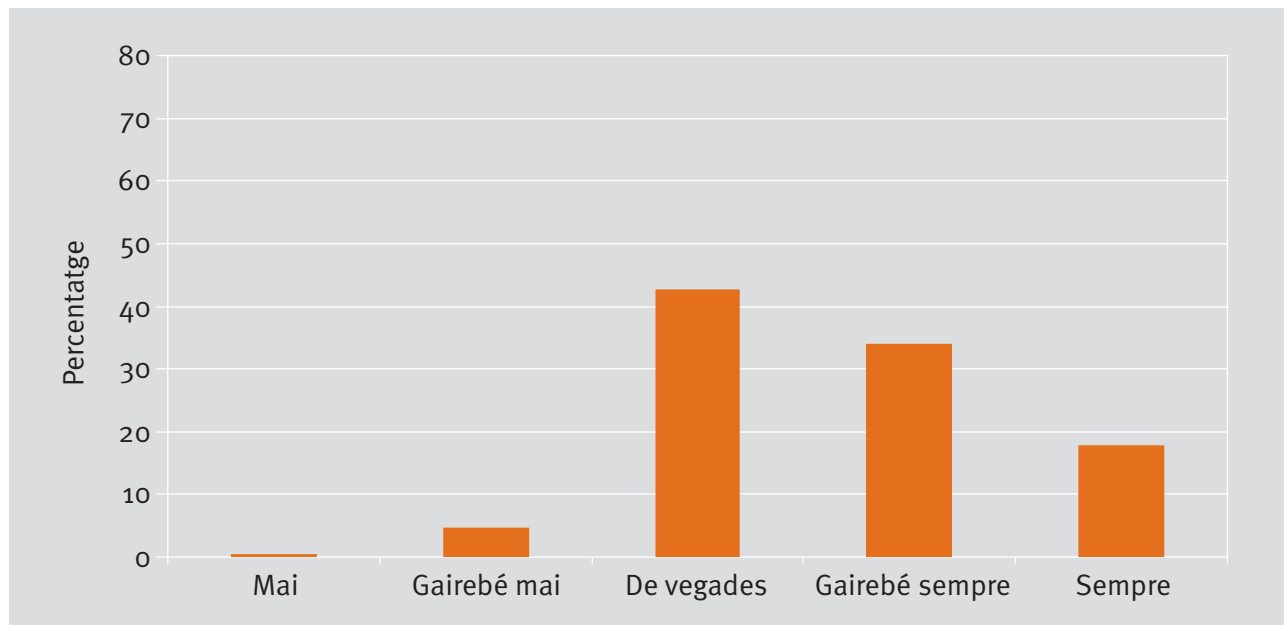
Freqüència amb què els pares i mares van al cinema, al teatre o realitzen altres activitats culturals amb el seu fill o filla segons les respostes dels pares i mares, segons el nivell d'estudis dels pares i mares (% horitzontals)

Variable	Categories	Realització d'activitats culturals amb el seu fill o filla (segons els pares i mares)					n
		Mai (%)	Gairebé mai (%)	De vegades (%)	Gairebé sempre (%)	Sempre (%)	
Nivell d'estudis	Baix	7,8	5,7	42,6	19,1	24,8	141
	Mitjà	2,1	3,7	36,5	32,3	25,5	381
	Alt	0,2	0,7	32,4	37,0	29,7	414
Total		2,1	2,7	35,6	32,4	27,2	941

Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 21.

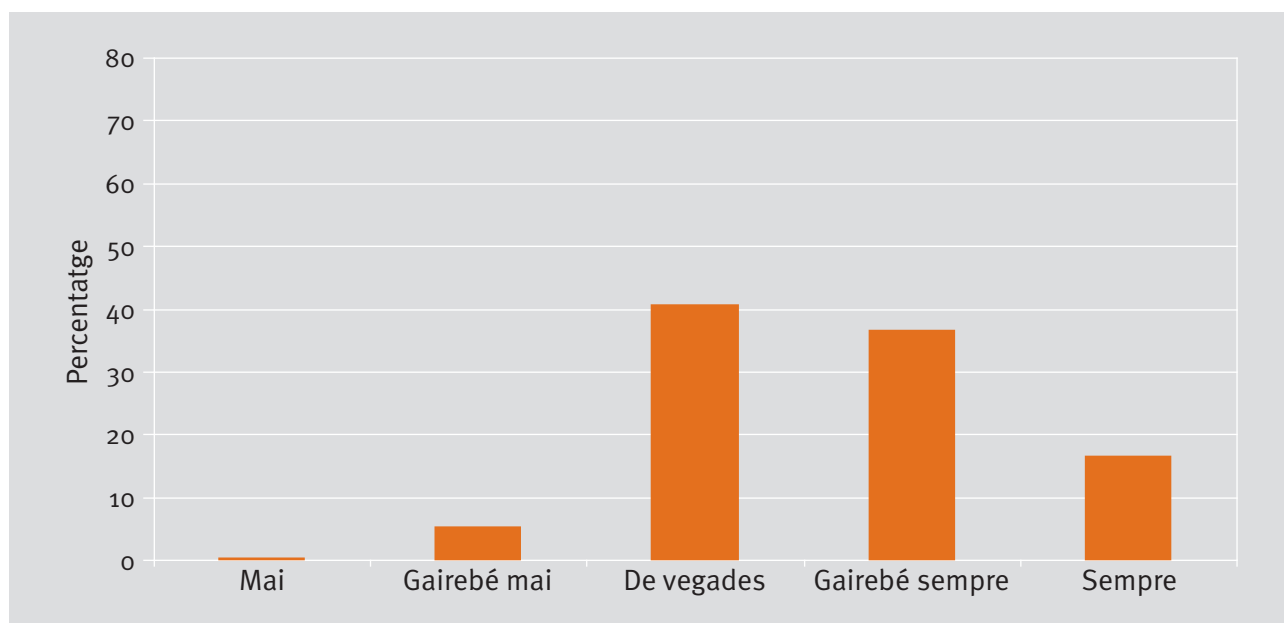
Freqüència amb què els pares i mares miren la televisió amb el seu fill o filla segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 22.

Freqüència amb què els pares i mares miren la televisió amb el seu fill o filla segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

La televisió és un dels recursos més habituals i presents pràcticament a totes les llars. És també una pràctica freqüent que pares i mares i fills i filles dediquin el temps compartit a mirar la televisió. S’ha demanat a tots els pares i mares i als joves de sisè curs que indiquessin amb quina freqüència miren la televisió junts. Com es pot observar als gràfics 21 i 22, mirar la televisió és una activitat que progenitors i fills comparteixen amb força freqüència (les opcions de resposta més escollides han estat “de vegades”, “gairebé sempre” o “sempre”). De fet, en l’estudi de Pérez i Cánovas (2002) més del 60% de pares diu que mira la televisió cada dia amb el seu fill o filla. Aquesta dada adquireix més rellevància si considerem el temps que es destina actualment a mirar la televisió i l’ús que es fa o que es podria fer d’aquest recurs com a eina educativa.

El temps compartit per progenitors i fills que miren la televisió plegats també es troba relacionat amb el capital cultural dels pares i mares. Les dades sobre la freqüència amb què els pares i mares comparteixen temps mirant la televisió amb el fill o filla en funció del nivell d’estudis dels pares i mares es mostren a la taula 5. A mesura que el nivell d’estudis dels pares i mares és més baix, aquests comparteixen més temps amb els fills davant del televisor. Aquest resultat es troba en congruència amb les dades tant d’aquest estudi com d’altres en què s’observa que els pares i mares amb més estudis, així com els de més estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional, són els qui dediquen menys hores a mirar la televisió. El pas següent seria estudiar quin efecte pot tenir el temps compartit dedicat a aquesta activitat en la socialització dels fills i filles en funció de l’ús que se’n faci i quines fórmules es poden posar en pràctica per tal d’aconseguir un ús més educatiu d’aquest recurs.

Taula 5.

Freqüència amb què els pares i mares miren la televisió amb el seu fill o filla segons les respostes dels pares i mares, segons el nivell d’estudis dels pares i mares (% horitzontals)

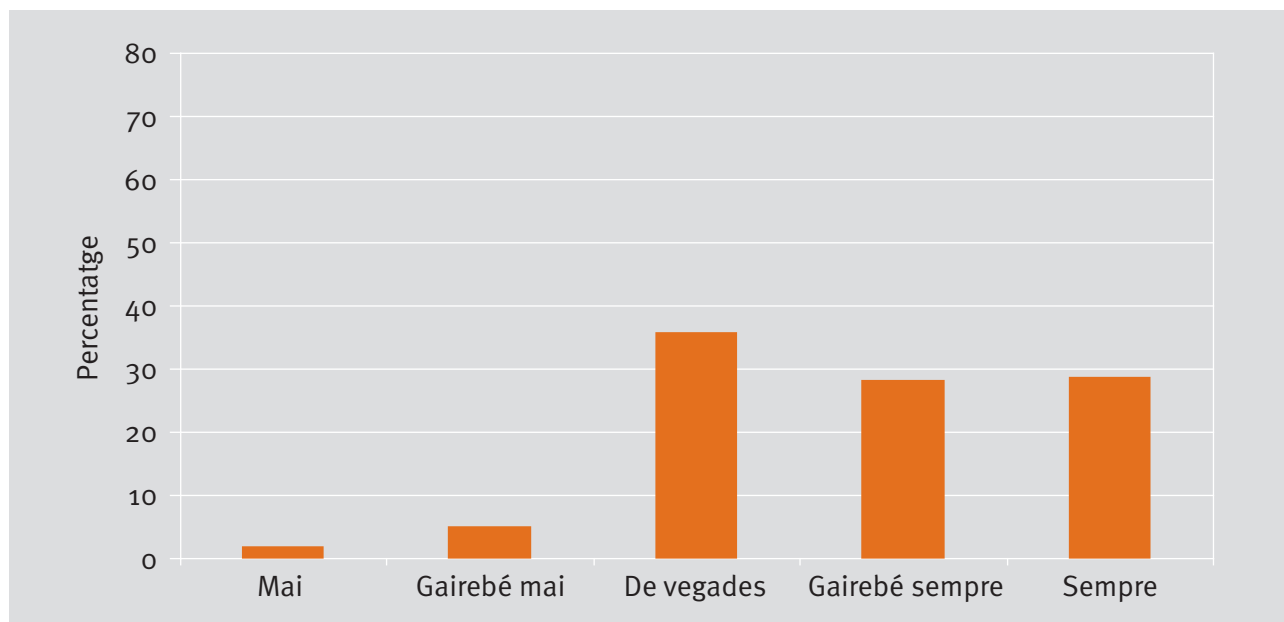
Variable	Categories	Temps compartit mirant la televisió (segons els pares i mares)					n
		Sempre (%)	Gairebé sempre (%)	De vegades (%)	Gairebé mai (%)	Mai (%)	
Nivell d’estudis	Baix	36,2	29,1	30,5	4,3	0,0	141
	Mitjà	18,2	36,9	41,2	3,4	0,3	379
	Alt	11,1	33,4	48,4	6,3	0,7	413
Total		17,9	34,1	42,8	4,8	0,4	938

Font: Elaboració pròpia.

Una altra de les activitats que poden compartir progenitors i fills i que mostra una influència destacada en els processos educatius, especialment pel que fa al rendiment acadèmic (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer, 2001), és la realització dels deures escolars. S’ha demanat a pares i mares i fills i filles que contestessin la freqüència amb què els pares i mares ajuden els fills i filles a fer els deures. En aquest cas els fills i filles (alumnes de sisè curs) contestaven sobre la freqüència amb què eren ajudats pel pare i/o per la mare. Al gràfic 23 es mostren les dades pels pares i mares de tota la mostra i al gràfic 24 es comparen les respostes donades per pares i mares i pels fills i filles però seleccionant només els pares i mares que tenen fills o filles a sisè curs, ja que hi ha una relació significativa entre el temps que dediquen els pares i mares a ajudar els fills i filles amb els deures i l’edat dels nois i noies (els pares i mares dediquen més temps a ajudar els fills i filles quan són més petits, especialment, al grup de segon curs, on la categoria de resposta més escollida és “gairebé sempre”).

Gràfic 23.

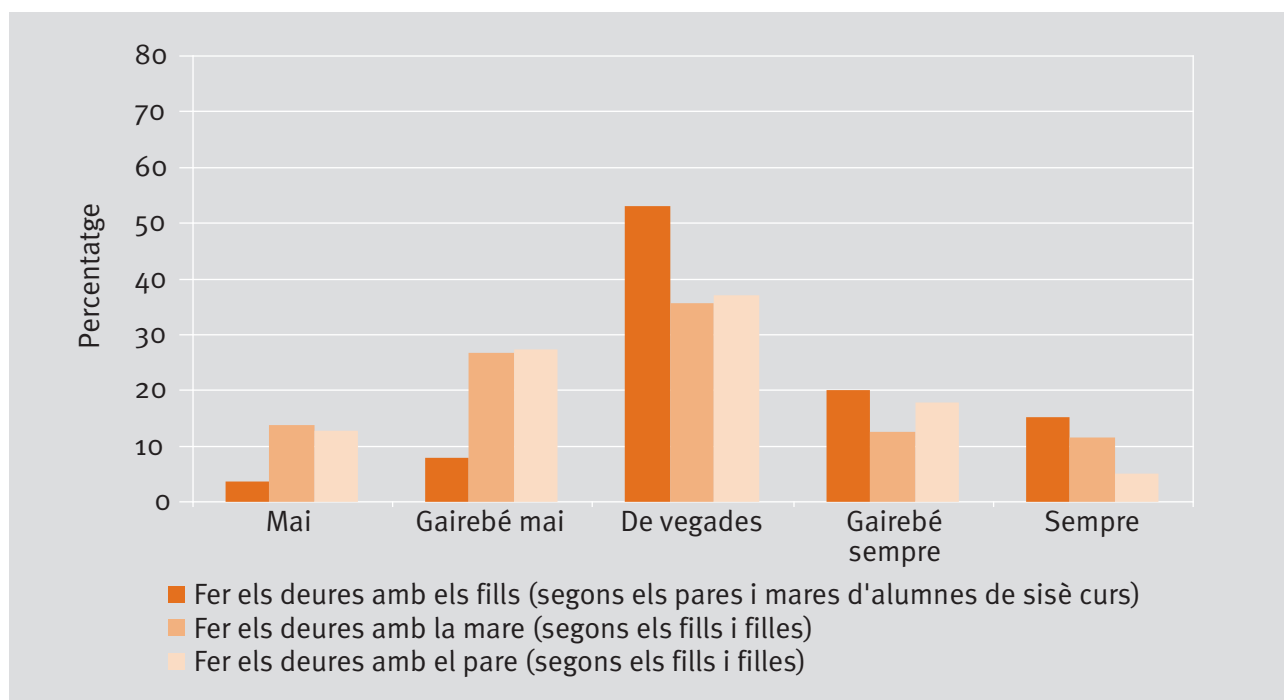
Frequència amb què els pares i mares ajuden els fills i filles amb els deures escolars segons les respostes dels pares i mares (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 24.

Frequència amb què el pare i la mare ajuden els fills i filles amb els deures escolars segons les respostes dels fills i filles de sisè curs (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Les dades de les respostes dels pares i mares (gràfic 23) indiquen que els pares i mares consideren important ajudar els fills amb els deures i que aquesta és una pràctica força habitual (“a vegades”, “gairebé sempre” o “sempre”). Si considerem les respostes dels fills i filles (gràfic 24), podem observar que els pares i mares indiquen amb força més freqüència que ajuden els fills i filles a fer els deures de la considerada pels fills. Aquestes discrepàncies en les respostes de progenitors i fills en part s’expliquen perquè probablement els pares tenen una consideració força positiva sobre el temps dedicat a fer els deures i la importància que té ajudar els fills en la realització d’aquestes tasques escolars. Això fa que considerin la seva implicació més freqüent. Pel que fa a l’ajut ofert per pares i mares, es pot observar que aquest és pràcticament igual en totes les categories.

En aquest estudi la relació del temps compartit entre pares i fills fent els deures no ve tant determinada pel nivell d’estudis dels pares, sinó que la relació és més destacada amb l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (variable que de fet ja inclou el nivell d’estudis familiar). A la taula 6 es pot observar que els pares i mares del grup d’estatus mitjà-baix són els que ajuden els fills a fer els deures amb més freqüència i els pares i mares d’estatus més baix els que hi dediquen menys temps. Segons les respostes dels fills i filles (dades no mostrades) hi hauria diferències lleus en el temps emprat per pares i mares a ajudar a fer els deures en funció de l’estatus, essent les mares d’estatus mitjans així com les d’estatus baix les que dediquen més sovint a ajudar els fills a fer els deures en comparació de les dades dels pares, mentre que a l’estatus més alt és el pare qui, segons el fill o filla, l’ajuda amb més freqüència a fer els deures.

Taula 6.

Freqüència amb què els pares i mares ajuden els fills i filles amb els deures escolars segons les respostes dels pares i mares, en funció de l’estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO) (% horitzontals)

Variable	Categories	Ajudar els fills a fer els deures (pares i mares)					n
		Sempre (%)	Gairebé sempre (%)	De vegades (%)	Gairebé mai (%)	Mai (%)	
ESEO	Baix	23,1	16,9	44,6	6,2	9,2	65
	Mitjà-baix	32,1	30,0	30,8	5,4	1,7	240
	Mitjà-alt	27,9	30,3	36,7	4,2	0,9	330
	Alt	26,0	29,4	38,4	6,2	0,0	177

Font: Elaboració pròpia.

En general podem observar que, segons les dades mostrades per les diferents activitats que poden compartir progenitors i fills, hi ha una tendència a dedicar més temps a activitats culturals i relacionades amb els estudis en aquelles llars els pares de les quals semblen disposar de més capital cultural i, en alguns casos, econòmic. Considerant que el temps destinat a fer els deures es relaciona amb un rendiment acadèmic millor, caldria plantejar la possibilitat de recomanar a les famílies que no ho fan la importància de destinar el temps compartit amb els fills a activitats més educatives.

ELS CONFLICTES

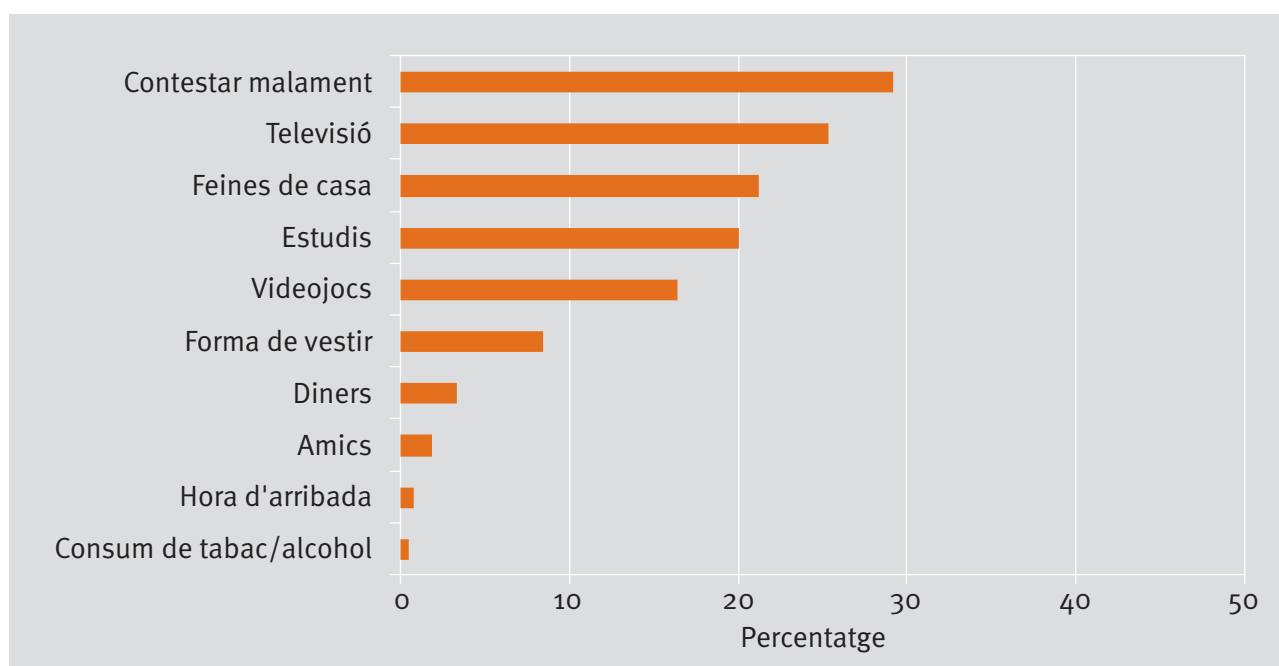
En la relació entre progenitors i fills és habitual que diferents temes es presentin de manera recurrent com a motiu de discussions. Progenitors i fills poden tenir punts de vista divergents pel que fa a les normes sobre els horaris i la col·laboració en tasques domèstiques, l'ús dels recursos de la llar o el grau d'adequació de diferents comportaments. De fet, tots aquests motius de discussió són, en part, un reflex de la readaptació de les normes, els usos i costums al període maduratiu dels fills i filles. A mesura que els fills i filles van creixent i interactuant amb nous contextos (especialment els amics i amigues) posen en qüestió algunes de les normes i costums de la família per tal d'adaptar-les als canvis que van experimentant, especialment aquells que pertanyen a famílies més negociadores. Cal remarcar que estem parlant de discussions, controvèrsies o punts de vista divergents respecte a temes determinats més que no pas de conflictivitat greu dins de la família. De fet, la conflictivitat familiar s'ha considerat dins de l'apartat de clima familiar, que és un altre dels aspectes estudiats en aquest capítol.

A les gràfiques següents es pot observar quins temes són motiu de conflictes amb molta o força freqüència segons les respostes donades pels pares i mares i pels fills i filles de la mostra estudiada. Al gràfic 25 apareixen les respostes que donen els pares i mares de tota la mostra. Al gràfic 26 s'han seleccionat els pares i mares que tenien fills i filles a sisè curs i es comparen les respostes amb les dels joves d'aquest curs.

Que els fills i filles contestin malament, les feines de casa, la televisió, els estudis i els videojocs són, segons progenitors i fills i filles, els motius més recurrents de conflictes. Com es pot observar al gràfic 26, les dades de pares i mares i de joves de sisè curs indiquen que coincideixen en els motius més freqüents

Gràfic 25.

Percentatge de pares i mares que responen que amb força o molta freqüència cadascun dels temes següents són motiu de conflicte



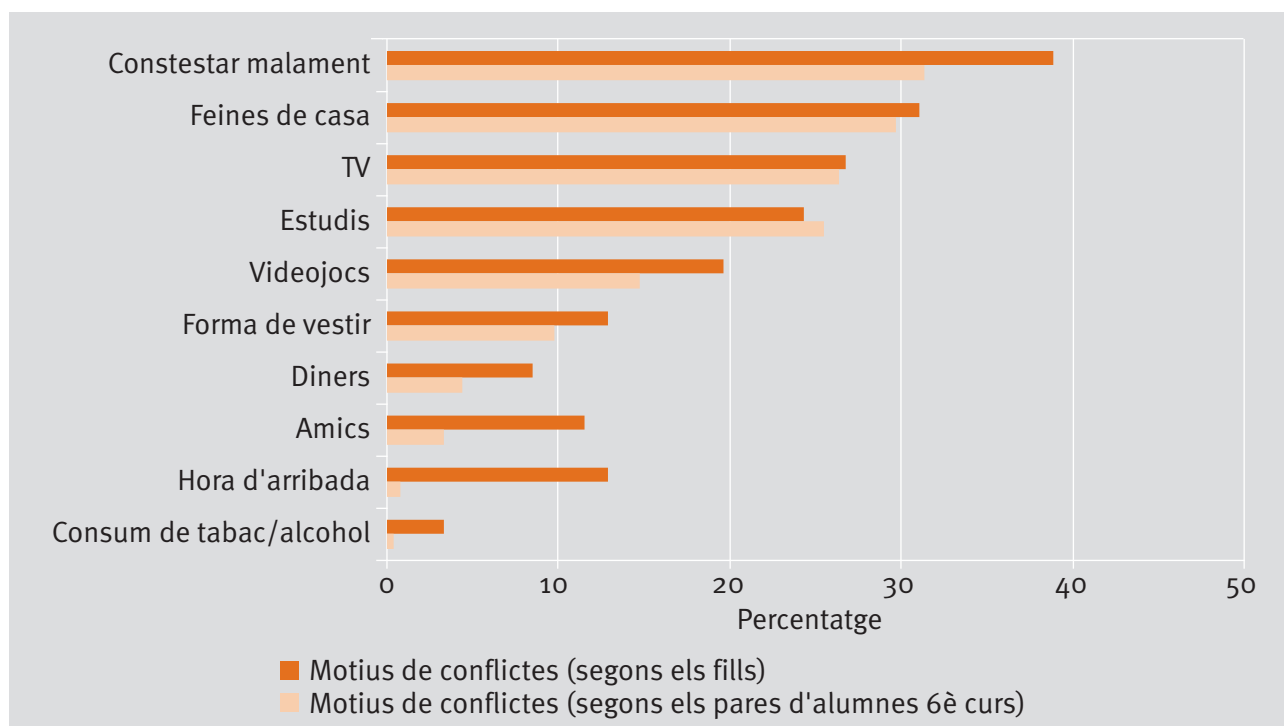
Font: Elaboració pròpia.

i les discrepàncies més grans en les respostes d'ambdós informants es trobarien en l'hora d'arribada a casa i en els amics que, segons les respostes donades pels fills i filles, són motiu de conflicte amb més freqüència de la valorada pels pares i mares. En aquest gràfic també podem observar que en seleccionar els joves de més edat, alguns motius esdevenen més rellevants en comparació de les dades de tota la mostra del gràfic 25, com ara els diners, els amics o l'hora d'arribada a casa.

Aquestes dades coincideixen força amb les obtingudes per Pérez i Cánovas (2002) en una mostra estatal de joves d'entre tretze i divuit anys. Les diferències en les edats de les mostres entre aquell estudi i aquest es fan paleses en la importància donada en l'estudi de Pérez i Cánovas a temes com l'hora d'arribada a casa o el consum de drogues (eren considerades respectivament el tercer i quart motiu de polèmica més freqüent). Les dades s'assemblen més quan seleccionem els joves d'entre tretze i catorze anys que estan a sisè curs. També són properes les dades de l'estudi realitzat per Meil (2006) amb mostres de tot l'Estat, que inclou joves amb edats d'entre deu i divuit anys. En aquestes edats la forma de comportar-se o les seves maneres, l'ordre de la seva habitació, l'ajut amb les feines domèstiques o temes relacionats amb els estudis eren també motius habituals de discussions entre progenitors i fills. Megías i altres (2002) també van valorar els conflictes entre progenitors i fills però en aquest cas els fills i filles es trobaven entre l'adolescència i l'inici de l'edat adulta (entre catorze i vint anys). Segons les dades d'aquest estudi, tot i que la col·laboració en les tasques domèstiques i els estudis continuen sent motius de discussió força freqüents, altres temes esdevenen motiu de conflicte com l'hora d'arribada a casa, especialment a la nit, l'hora de llevar-se o els diners; tots aquests temes estan relacionats amb el tipus d'oci que prefereixen els joves d'aquestes edats.

Gràfic 26.

Percentatge de pares i mares i fills i filles de sisè curs que responen que amb força o molta freqüència cadascun dels temes següents són motiu de conflicte



Font: Elaboració pròpia.

A les taules 7 i 8 podem observar que les variables que estableixen més diferències en els motius de conflicte són el curs, l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i el sexe.

Segons les dades, amb l'edat els motius de discussió també es van modificant i podem observar que a mesura que els fills es fan grans, els estudis i les feines de casa van incrementant la freqüència d'aparició com a motiu de conflicte. Probablement les responsabilitats que se'ls atribueixen en les tasques domèstiques així com la importància donada als temes relacionats amb els estudis són més rellevants a mesura que passen els anys. L'estudi de Meil (2006) mencionat anteriorment també denotava un augment en la conflictivitat entre progenitors i fills per temes relacionats amb estudis entre els deu i els setze anys, la qual cosa coincidia amb l'etapa d'escolarització obligatòria; en canvi, en el grup de disset a divuit anys, tot i que continuava sent un tema recurrent no se n'incrementava la freqüència.

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional, una de les diferències més importants s'observa en els estudis com a motiu de conflicte, ja que a mesura que incrementa l'estatus disminueix la freqüència d'aquest tema com a motiu de discussió segons les respostes dels pares i mares, probablement perquè consideren que la formació pot ser una via per millorar la seva condició socioeconòmica. Segons les respostes dels fills i filles, les diferències en funció de l'estatus es donarien en les males contestacions, la televisió i l'hora d'arribada a casa, els dos primers més freqüents en els estatus més alts

Taula 7.

Percentatge de pares i mares que responen que amb força o molta freqüència que cadascun dels temes següents són motiu de conflicte, en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Temes motius de conflicte (segons els pares)									
		Males contestacions (%)	Televisió (%)	Feines de casa (%)	Estudis (%)	Forma de vestir (%)	Videojocs (%)	Diners (%)	Amics (%)	Consum de tabac/alcohol (%)	Hora d'arribada a casa (%)
Centre	Públic	27,7	24,1	19,7	22,0	9,3	16,0	3,4	2,7	0,9	0,9
	Concertat	31,8	27,4	23,8	16,7	6,7	17,1	2,9	0,6	0,0	0,6
Curs	2n	27,9	26,0	14,6	17,1	8,4	14,3	2,0	1,6	0,4	0,4
	4t	28,7	23,9	20,5	18,4	7,2	19,7	3,5	1,2	0,8	1,2
	6è	31,3	26,4	29,7	25,5	9,8	14,7	4,4	3,3	0,4	0,8
Hàbitat	>500.000	34,0	31,8	14,6	22,0	5,6	17,2	4,2	1,5	0,0	1,1
	50.000-500.000	27,8	22,1	21,6	16,6	8,7	16,5	2,3	1,3	0,0	0,9
	5.000-50.000	26,7	21,7	22,2	18,6	9,9	15,8	3,3	2,7	1,1	0,7
	<5.000	32,4	34,3	29,4	31,4	7,8	16,5	4,0	2,0	1,1	0,0
ESEO	Baix	31,3	19,1	14,1	21,9	7,9	5,8	8,3	7,9	0,0	0,0
	Mitjà-baix	29,3	24,8	24,3	24,3	12,6	17,8	3,8	1,7	1,0	1,0
	Mitjà-alt	30,9	28,7	21,0	18,8	5,8	17,1	2,8	0,9	0,8	0,4
	Alt	29,4	26,2	19,9	15,8	6,3	17,7	3,5	0,6	0,0	0,0
Sexe	Noia	29,8	22,4	21,8	16,7	12,7	3,9	3,5	2,4	0,3	0,3
	Noi	28,7	28,2	20,6	23,2	4,2	26,4	3,0	1,5	0,8	1,3
Total		29,2	25,3	21,2	20,0	8,4	16,4	3,3	1,9	0,5	0,8

Font: Elaboració pròpia.

i el tercer en l'estatus més baix. Cal considerar que tot i que la televisió és més freqüent com a motiu de discussió en les famílies d'estatus més elevats, són aquestes les que informen d'un menor ús d'aquest aparell, de manera que confirmen la idea que en els estatus més elevats hi ha una imatge menys valorada d'aquest mitjà de comunicació.

També es poden observar diferències molt importants en els temes motiu de conflicte de fills i filles amb els seus pares i mares; les filles discuteixen més per la forma de vestir mentre que els fills ho fan més pels videojocs o la televisió. Sembla que a aquestes edats es manté força la visió més tradicional del que agrada a nois i noies. En canvi, en l'estudi de Meil (2006), les diferències entre nois i noies venien donades pels estudis o per mantenir l'ordre en la seva habitació. També sembla important destacar les diferències entre pares i mares i fills i filles en la percepció dels temes de conflicte amb els nois i noies. Així, per exemple, la forma de vestir seria un tipus de conflicte força més habitual en noies que en nois, segons els pares i mares, mentre que seria més freqüent en els nois, segons els fills i filles.

Taula 8.

Percentatge de fills i filles de sisè curs que responen que amb força o molta freqüència cadascun dels temes següents són motiu de conflicte, en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Temes motius de conflicte (segons els fills i filles)									
		Males contestacions (%)	Feines de casa (%)	Televisió (%)	Estudis (%)	Videojocs (%)	Forma de vestir (%)	Hora d'arribada a casa (%)	Amics (%)	Diners (%)	Consum de tabac/alcohol (%)
Centre	Públic	36,5	35,0	24,2	26,1	20,0	15,4	14,7	13,6	9,0	3,9
	Concertat	42,1	25,7	30,4	21,7	19,1	9,6	10,5	8,7	7,9	2,6
Hàbitat	>500.000	42,3	29,4	26,9	21,2	13,5	15,7	21,2	7,8	5,7	3,9
	50.000-500.000	38,3	25,7	26,6	20,2	18,4	11,0	6,5	9,3	7,5	2,8
	5.000-50.000	36,8	39,5	25,3	28,7	22,4	13,8	16,1	17,4	9,2	2,3
	<5.000	41,7	29,2	33,3	33,3	29,2	12,5	12,5	8,3	16,7	8,3
ESEO	Baix	28,0	20,0	16,0	32,0	28,0	24,0	20,0	12,5	16,0	4,0
	Mitjà-baix	31,0	31,0	22,5	26,8	18,6	14,1	15,7	14,3	7,1	7,1
	Mitjà-alt	43,0	33,3	28,4	19,3	14,9	12,5	13,6	6,8	5,7	0,0
	Alt	46,7	34,1	28,9	31,1	20,0	11,4	8,9	13,6	11,1	4,4
Sexe	Noia	39,9	33,6	20,7	23,0	5,9	8,2	9,0	9,8	3,7	1,5
	Noi	38,0	28,7	32,9	25,6	33,3	17,7	16,8	13,2	13,3	5,1
Total		38,89	31,11	26,84	24,26	19,63	12,92	12,92	11,52	8,52	3,33

Font: Elaboració pròpia.

LES SOLUCIONS A LES DIFICULTATS EN L'EDUCACIÓ DELS FILLS I FILLES

Com hem vist en l'apartat anterior progenitors i fills tenen punts de vista diferents sobre alguns temes que poden ser causa de polèmiques i discussions. També diversos aspectes dels processos de socialització —com ara les conductes inadequades o problemàtiques o les dificultats en algunes competències,

ja siguin emocionals o socials o centrades en aspectes més acadèmics— poden provocar algunes complicacions en la tasca educadora dels pares i mares. Les solucions a aquests problemes també poden ser molt diverses, algunes més centrades en l'esfera individual i altres en el context social.

En aquest apartat s'han analitzat les percepcions dels pares i mares respecte a les diferents possibilitats per tal de resoldre les dificultats amb què es troben en l'educació dels seus fills (pregunta 53 del qüestionari heteroadministrat). Les possibilitats per resoldre aquestes dificultats feien referència a modificacions en la forma de fer dels pares i mares (dedicar més temps als fills i filles, més formació sobre com exercir de pare o mare o intentar conèixer millor els fills i filles) i a canvis que es podrien donar en l'entorn dels fills i que podrien facilitar la tasca educativa dels pares (ampliació del calendari escolar i gratuïtat de les activitats extraescolars, millores en el forma d'educar dels mestres i mitjans de comunicació amb continguts més educatius). En aquest cas, els pares i mares havien d'escollir un màxim de 3 respostes.

Segons les dades del gràfic 27, gairebé un 70% dels progenitors consideren que haurien de passar més temps amb els seus fills i filles. Probablement el ritme de vida actual dificulta dedicar-los tot el temps desitjat. De totes maneres, caldria tenir en compte que en l'anàlisi de relació entre diferents indicadors de socialització i la situació laboral de la família s'observa que en aquelles llars on ambdós pares treballen fora de casa, els fills presenten nivells de competències similars als de les llars on un només un dels membres està ocupat. Per tant, podria ser que en un nombre important de casos aquesta via de solució fos més un anhel dels pares i mares de poder compartir més temps amb els fills i filles que no pas la fórmula més eficaç de donar resposta a les dificultats. En altres paraules, és tan important o més allò que fan les famílies durant el temps que passen junts que la quantitat de temps que comparteixen.

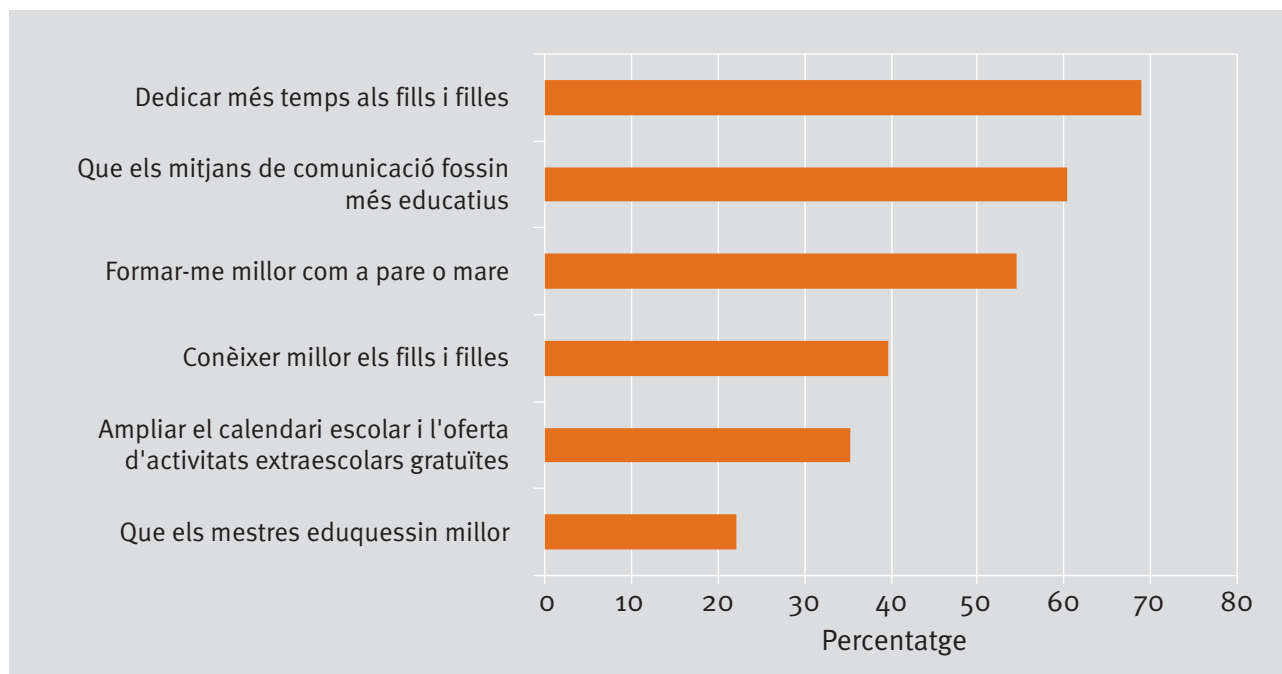
Una altra de les estratègies més escollides pels progenitors pel que fa a la resolució de dificultats en la seva tasca educativa fa referència a canvis en altres agents socialitzadors, és a dir, va ser l'opció de resposta relacionada amb els mitjans de comunicació. Existeix la percepció generalitzada que els mitjans de comunicació mostren continguts poc adequats per als infants i adolescents i que un canvi en aquests continguts i una programació més didàctica ajustada per al públic infantil i juvenil tindria repercussions importants en l'educació dels joves. L'estudi de Megías i altres (2002) també va posar en evidència aquesta visió desprestigiada dels mitjans de comunicació, ja que la majoria de les famílies van triar aquesta via de solució de dificultats, independentment del sistema de funcionament familiar.

La formació com a pares i mares és considerada una eina útil per ajudar en la resolució de les de dificultats que tenen en la seva tasca educativa. Incidir en la comunicació per tal de conèixer millor els fills i filles seria una altra opció interessant, segons un sector important de pares i mares, per tal de millorar la socialització dels seus fills i filles. En canvi, sembla que els progenitors estan satisfets amb les actuacions que duen a terme els i les mestres, atès que només un 22% considera que aquesta seria la via per resoldre les dificultats. En canvi, en l'estudi de Megías i altres (2002), un 59,6% dels pares escollia aquesta opció com a millor solució.

Sembla que no hi ha una única solució vàlida per resoldre les dificultats educatives amb què es troben els progenitors, sinó que pares i mares han d'anar canviant les estratègies a mesura que els fills i filles van creixent (taula 9). Les activitats a l'escola o extraescolars semblen una opció força interessant per als pares i mares dels alumnes de segon però no tant per als dels més grans. A mesura que els fills i filles

Gràfic 27.

Percentatge de pares i mares que consideren que cadascuna de les solucions següents els ajudaria a resoldre les dificultats en l'educació dels fills i filles (selecció d'un màxim de tres opcions)



Font: Elaboració pròpia.

van madurant, sembla que els pares consideren més important incrementar el temps compartit amb ells, probablement per tal de saber què fan quan estan fora de casa, perquè a aquestes edats cada vegada es comparteix més temps amb els amics.

A mesura que les poblacions de residència són més grans, la descàrrega de responsabilitats en els i les mestres sembla menys rellevant, així com conèixer millor els fills i filles o formar-se com a progenitors, aspectes més valorats pels pares i mares de pobles petits. En canvi, en els hàbitats més grans es valora més l'efecte que poden tenir els mitjans de comunicació.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar també es relaciona amb estratègies de resolució diferents. Així, els d'estatus més alt fan menys èmfasi en el fet que els mestres eduquin millor i en les activitats fora de l'horari escolar, probablement perquè tenen més facilitat d'accés a aquests tipus d'activitats i, en canvi, donen més importància a conèixer més els fills i filles i a millorar la seva formació com a progenitors.

Taula 9.

Percentatge de pares i mares que consideren que cadascuna de les solucions següents els ajudaria a resoldre les dificultats en l'educació dels fills i filles, en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (selecció d'un màxim de tres opcions)

Variable	Categories	Resolució de dificultats					
		Dedicar més temps als fills i filles (%)	Mitjans de comunicació més educatius (%)	Formar-me millor com a pare o mare (%)	Conèixer millor els fills (%)	Ampliar el calendari escolar i les extraescolars gratuïtes (%)	Que els i les mestres eduquessin millor (%)
Centre	Públic	68,0	57,8	54,3	37,8	37,6	25,0
	Concertat	70,4	64,5	54,7	43,2	31,1	17,2
Curs	2n	70,4	59,9	54,5	34,7	42,7	21,0
	4t	68,2	62,1	57,2	41,9	31,2	21,7
	6è	67,9	58,3	50,9	42,8	31,7	24,0
Hàbitat	>500.000	69,9	67,9	51,0	37,2	33,7	16,3
	50.000-500.000	70,6	60,5	55,5	36,1	33,8	21,4
	5.000-50.000	65,9	57,2	53,9	43,1	38,6	24,9
	<5.000	71,6	54,9	59,8	44,1	31,4	26,5
ESEO	Baix	65,1	54,0	54,0	34,9	41,3	33,3
	Mitjà-baix	67,6	63,4	46,6	36,6	42,0	23,5
	Mitjà-alt	72,9	60,8	56,2	41,3	32,8	18,2
	Alt	68,9	59,3	60,5	44,6	26,6	19,8
Sexe	Noia	70,2	57,5	57,5	41,4	32,4	21,4
	Noi	67,5	62,9	51,5	38,2	38,0	22,8
Total		68,9	60,3	54,5	39,7	35,2	22,1

Font: Elaboració pròpia.

LES PERCEPCIONS DELS PARES I MARES COM A EDUCADORS

L'educació dels fills és una tasca que comporta un grau de responsabilitat molt important. Tot i els conflictes i les discussions que poden tenir o les dificultats amb què es troben en la seva tasca educadora, la majoria de pares i mares considera els fills “com una gran satisfacció en la seva vida” (Meil, 2006). Però en aquesta tasca els pares i mares es poden sentir més o menys competents i aquesta percepció influirà en les pràctiques educatives que decideixin adoptar. Val a dir que aquesta percepció depèn del tipus de relació que hagin establert amb els fills i filles i que, per tant, estarà modulada per la facilitat de socialització que presentin els fills i filles, més concretament el seu temperament i les seves capacitats cognitives.

En aquest estudi s'ha demanat als pares i mares que valoressin la freqüència amb què s'identificaven amb diferents percepcions en relació amb la seva competència com a pares i mares. Aquesta pregunta té quatre ítems, dos dels quals feien referència a progenitors que se senten força segurs respecte a l'educa-

ció que ofereixen als seus fills i filles (“quan analitzo l’educació que estic donant als meus fills sento que ho faig prou bé” i “el meu fill és com jo l’he volgut educar”) i els altres dos són indicatius d’una manca de seguretat (“sento que els problemes amb el meu fill em desborden” i “em sento força insegur en tot el que fa referència a l’educació del meu fill”).

Les dades del gràfic 28 ens indiquen que, de forma general, els pares i mares se senten força competents com a educadors. De fet, la majoria de progenitors de vegades, sovint o gairebé sempre senten que els seus fills són tal com els han volgut educar. En canvi, les dades per tot l’Estat espanyol de l’estudi de Meil (2006) indiquen que un 43% de mares i un 31% de pares s’identifiquen amb l’item “per més que un s’hi esforci, els fills surten com volen”. L’explicació que ofereix l’autor a aquestes dades aniria dirigida a considerar que els pares i les mares senten que cada vegada està adquirint més importància la influència d’altres agents socialitzadors com ara les amistats o la televisió. Les dades amb pares i mares de joves d’entre catorze i vint anys de l’estudi de Megías, Elzo, Megías, Méndez, Navarro i Rodríguez (2002) anirien més en la línia de les obtingudes en aquest estudi, la major part dels pares i mares senten amb certa freqüència que els seus fills i filles són com els han volgut educar i es consideren competents quan analitzen l’educació que estan oferint als seus fills i filles.

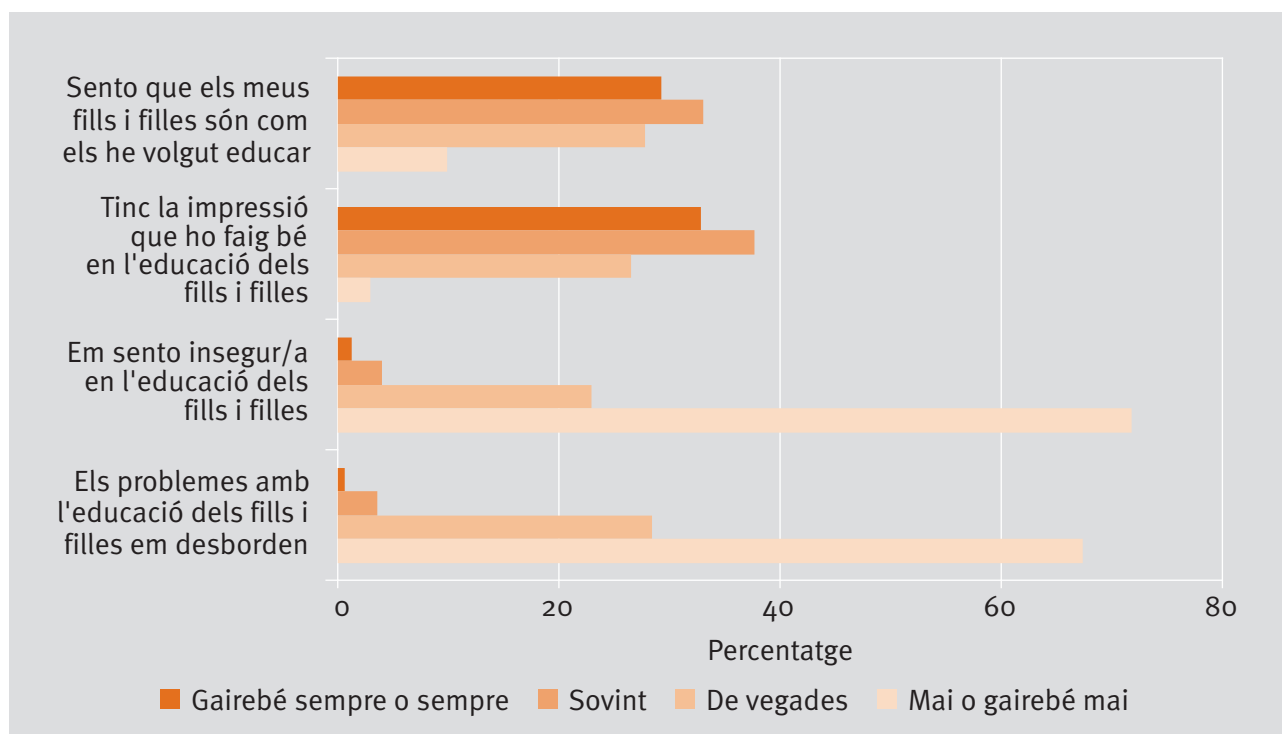
Tot i això, segons les dades del gràfic 28 aproximadament un terç dels pares enquestats en el nostre estudi té de vegades la percepció que els problemes amb els fills i filles són difícils de portar i poden sentir-se insegurs quan han de prendre decisions sobre quines haurien de ser les pràctiques educatives més adients. Pérez i Cánovas (2002) estableixen una tipologia de progenitors en funció dels estils educatius que fan servir i troben que un 42,17% dels pares i mares mostren pautes educatives indicatives d’una desorientació important en relació amb l’educació dels adolescents. Aquesta dada és molt similar a l’estudi amb adolescents de Megías, Elzo, Megías, Méndez, Navarro i Rodríguez (2002), en què aproximadament un 40% dels pares i mares se senten desbordats a vegades o amb freqüència pels problemes amb els fills i filles.

Aquests resultats van en consonància amb la demanda creixent de programes d’educació per a pares i mares que s’està donant en l’actualitat. Molts d’aquests programes basen el seu contingut en ensenyar als pares i mares les diferents estratègies educatives que poden dur a terme per tal de reforçar les conductes adequades dels fills (Webster-Stratton i Taylor, 2001).

La sensació de desbordament o inseguretat dels pares i mares pot estar modulada per variables individuals, sociodemogràfiques i familiars. A la taula 10 es mostren les respostes dels pares i mares a les preguntes sobre percepció de competència i seguretat en relació amb l’educació dels fills i filles, sumant les categories de resposta que impliquen que en alguna ocasió han estat d’acord amb aquesta percepció (categories de resposta “de vegades”, “sovint” i “gairebé sempre o sempre”). Pel que fa al curs, es pot observar que a mesura que els fills i filles van creixent diferents tipus de problemàtiques provoquen en els pares i mares un sentiment de desbordament, probablement perquè el control exercit pels progenitors a mesura que van creixent és menor, atès que nous ambients entren a formar part de la vida quotidiana dels preadolescents, ambients en què ells no poden supervisar directament els fills i filles. L’adolescència és una etapa de moltes inquietuds per als joves i senten la necessitat d’experimentar noves activitats (consum de drogues, sortir amb els amics i amigues, establir relacions de parella). En l’estudi de Meil (2006) les dades trobades sobre percentatges de pares i mares desbordats, segons l’edat dels fills, indiquen que hi ha un nombre més gran de pares i mares que es poden sentir desbordats entre aquells que tenen fills en la franja dels tretze a catorze anys o entre els disset i divuit anys.

Gràfic 28.

Freqüència amb què els pares i mares s'identifiquen amb les percepcions següents en relació amb l'educació dels fills i filles (% de casos en cada categoria)



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'hàbitat, les dades indiquen que a mesura que els municipis són més petits, creix la sensació dels pares i mares d'estar desbordats, ja sigui perquè en els municipis petits el control dels pares i mares és menor o perquè la realització d'aquestes noves activitats s'inicia a edats superiors en les ciutats grans.

L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar també estableix algunes diferències en la percepció que tenen els pares i mares sobre la seva seguretat, els d'estatus més alt també se senten més segurs i competents en la seva tasca educativa. Aquesta dada també coincideix amb les obtingudes per Meil (2006), en què només el 6% dels pares de classe mitjana-alta o alta se sentien desbordats, mentre que en les altres classes els percentatges anaven del 15% al 17%. Segons aquest mateix estudi, sembla que el nivell d'estudis dels pares i mares també és important en l'autopercepció que tenen; així doncs, els que tenen estudis secundaris o universitaris són els que se senten més competents com a educadors dels seus fills i filles (recordem que la variable de classificació ESEO considera també el nivell d'estudis de pare i mare).

Pel que fa a la percepció sobre l'educació de nois i noies, sembla que els pares i mares se senten més sobrepassats en les pràctiques educatives que utilitzen amb els nois. Probablement l'explicació es podria relacionar amb la major facilitat de socialització que s'acostuma a relacionar amb les noies. De fet, les dades sobre la realització de conductes antisocials o disruptives tant d'aquest estudi com de molts altres indiquen que és força menys probable que les noies presentin aquests tipus de comportaments.

Taula 10.

Percentatge de pares i mares que s'identifiquen amb les percepcions següents en relació amb l'educació dels fills i filles, en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Percepció de competència i seguretat	
		Els problemes amb l'educació em desborden (%)	Em sento insegur/a en l'educació (%)
Centre	Públic	34,1	28,5
	Concertat	29,9	27,6
Curs	2n	28,9	27,3
	4t	31,3	27,6
	6è	38,3	29,9
Hàbitat	>500.000	26,0	27,0
	50.000-500.000	30,6	27,9
	5.000-50.000	35,6	28,7
	<5.000	41,2	29,4
ESEO	Baix	35,9	34,4
	Mitjà-baix	39,9	30,7
	Mitjà-alt	30,9	26,7
	Alt	27,7	24,3
Sexe	Noia	27,8	26,3
	Noi	37,1	30,0
Total		32,6	28,2

Nota: S'han agrupat les respostes “de vegades”, “sovint” i “gairebé sempre o sempre”.
 Font: Elaboració pròpia.

ELS ESTILS EDUCATIUS FAMILIARS

La família ha estat considerada sempre com un dels principals agents socialitzadors. Independentment de quina sigui la seva estructura i de la cultura en què ens trobem, la família constitueix per a la majoria el context on es desenvolupen les primeres interaccions i on es produeix el desenvolupament cognitiu, afectiu i social. Les dades, tant estatals com de molts altres països, indiquen que la família es considera l'àmbit més important de la vida (ASEP, 2004). Per tant, el funcionament de la família serà un factor clau per entendre els processos de socialització.

Dins de l'ampli ventall de variables que determinen el funcionament familiar, l'estil educatiu familiar i les pràctiques que se'n deriven així com el clima familiar esdevenen elements bàsics per entendre la socialització en el context familiar. Entenem com a *estil educatiu familiar* el conjunt de pautes o pràctiques de criança que utilitzen els pares i mares i que s'agrupen de manera habitual conformant una tipologia d'educació familiar.

Pel que fa a l'estil educatiu de la família hi ha diferents models que ofereixen classificacions sobre diferents tipologies de pautes de criança. Un dels models més reconeguts ha estat el de Baumrid (1971), que distin-

geix tres tipus d'estils educatius parentals en funció del grau de control que exerceixen els progenitors sobre els seus fills i filles. Quan el compliment de les normes i l'obediència esdevé una fita bàsica pels pares i mares, parlariem d'un estil "autoritari". L'estil "permissiu" es trobaria en l'extrem oposat, es concedeix als fills i les filles el màxim d'autonomia. El punt intermedi el formarien els pares i mares que utilitzen l'estil "autoritzatiu" (o "democràtic") i que, per tant, intenten controlar la conducta però utilitzant la raó i no la imposició. Aquest model ha tingut diferents reformulacions, la majoria en el sentit d'incloure un nou eix al model, que segons els autors s'ha anomenat "dimensió d'afecte", "de recolzament" o "d'implicació dels pares i mares". En funció de considerar els pols d'aquestes dimensions es creen els estils educatius bàsics. En aquesta direcció aniria el model de Schaefer i Bell (1958) que reconeix dues fonts bàsiques de variabilitat en la definició de l'estil educatiu dels pares i mares; per una banda, la dimensió de control/autonomia i per altra la dimensió d'afecte/hostilitat. En funció de la proximitat als pols d'aquestes dues dimensions, trobaríem progenitors superprotectors, democràtics, autoritaris o negligents. El model de MacCoby i Martin (1983) també considera aquestes dues dimensions, —la de control: autoritari/permissiu i la d'implicació afectiva de forma ortogonal— i arriba a quatre estils bàsics catalogats com a "autoritari recíproc", "autoritari repressiu", "permissiu indulgent" i "permissiu negligent". Becker (1964) va incorporar una nova dimensió a les dues bàsiques, fonamentada en l'actitud dels pares i mares, que inclou el pol d'actitud ansiosa-emocional amb pares i mares amb molta tendència a la protecció i l'emotivitat, i el pol d'actitud tranquil·la-objectiva amb pares i mares que mostren serenitat i que fan un ús continuat de la reflexió. Considerant aquestes dimensions es creen vuit estils diferents de família, denominats "superindulgents", "democràtics", "superprotectors", "organitzats", "inestables", "despreocupats", "hostils" i "rígids".

Dins del nostre àmbit destaca el model desenvolupat per Musitu i Garcia (2001) que combina, d'una banda, la dimensió d'afecte-implicació-acceptació (on trobaríem en un pol pares i mares distants i indiferents i en l'altre pares i mares implicats que empren el diàleg i expressen mostres d'afecte en les interaccions amb els seus fills i filles) i, de l'altra, la dimensió de control-coerció-imposició que situa en un pol els pares i mares que fan servir la coerció verbal i física o la privació i en un altre pol aquells pares i mares que eviten la imposició. Aquesta combinatòria genera quatre estils de socialització etiquetats com a "autoritari", "autoritzatiu", "negligent" i "indulgent". L'estil "autoritzatiu" (alta implicació i alt control) es caracteritza per pares i mares que mostren el seu afecte als seus fills i filles i el reforcen quan es comporten adequadament però a la vegada exerceixen un control ferm tot utilitzant el diàleg i el raonament. L'estil "indulgent" (alta implicació i baix control) caracteritzat per pares i mares que tot i ser comunicatius amb els fills no fan servir la coerció ni la imposició quan els fills es comporten de manera incorrecta, només el diàleg i el raonament. Els pares i mares que utilitzen l'estil "autoritari" (baixa implicació i alt control) es caracteritzen per donar poques mostres d'acceptació als fills i filles i mantenir alts nivells de coerció i imposició, també acostumen a ser força exigents, però sense premiar gaire els seus resultats, és a dir, la comunicació amb els fills i filles és unilateral. L'estil "negligent" (baixa implicació i baix control) es caracteritza tant per la manca d'afecte com de límits, s'atorga massa responsabilitat i independència als fills i genera força dificultats per relacionar-s'hi.

En un estudi realitzat per Pérez i col·laboradors sobre valors i pautes de criança familiars en nens i nenes de zero a sis anys (Pérez, Alonso, Avellanosa, Vidal i Cánovas, 1996) es van trobar dades força similars pel que fa a la freqüència amb què els pares i mares responien a ítems vinculats als estils de família. Els ítems relacionats amb estils democràtics, és a dir, amb força implicació afectiva (als nens i nenes se'ls ha de demostrar constantment amb paraules i gestos que se'ls estima), que potencien l'autonomia dels fills i filles (fins a cert punt, es respecten les opinions dels fills i filles) i que són capaços de crear un bon

clima de comunicació (s'estableix un clima de diàleg, s'escolta els fills i filles i s'actua en conseqüència) van ser els més seleccionats. Se situen en els nivells inferiors aquells ítems relacionats amb estils de família més autoritaris (s'ha d'estar sempre a sobre dels fills i filles per controlar-ne la conducta per tal que no sorgeixin problemes) i coercitius (quan els pares i mares els castiguen, no han d'explicar-ne el motiu) amb menor implicació real en l'educació i criança. Van fer una anàlisi factorial dels ítems que va donar lloc a onze factors amb valor propi superior a 1 però només en van considerar els set primers. El primer factor va ser etiquetat com a estil "coercitiu" i sense implicació; el segon com a estil "democràtic"; el tercer, estil "d'inducció i recolzament" al rendiment; el quart, el "*laissez-faire*"; el cinquè, estil "de progenitors contradictoris"; el sisè, estil "inductiu de recolzament", i el setè, estil "anàrquic". Molts d'aquests estils són similars als quatre conglomerats resultants de l'anàlisi amb la nostra mostra.

Les famílies generalment es troben més o menys properes a un d'aquests estils educatius, la qual cosa no significa que en un moment determinat no puguin fer servir pràctiques més habituals d'altres estils. Hem de considerar que la família va evolucionant i es va adaptant en funció dels canvis que es produeixen en el seu context i que poden moure's d'un estil a un altre. L'edat dels fills i filles, per exemple, serà una variable determinant per establir el grau de supervisió adequada. També cal tenir en compte el paper del fill o la filla en la modulació de les pràctiques educatives que utilitzen el pare i la mare, és a dir, que la resposta del fill o filla genera canvis en l'estil educatiu dels progenitors ja que la relació és bidireccional i pot anar sempre en tots dos sentits. A la vegada, altres agents socialitzadors poden mediatitzar aquestes relacions, especialment en l'adolescència, on el grup d'iguals esdevé de gran importància.

Vers una tipologia dels estils educatius de les famílies catalanes

La majoria dels models d'estils educatius descrits fins ara es basen en l'agrupació de dues o tres pràctiques educatives; d'una banda, les relacionades amb les dimensions d'implicació i afecte, i de l'altra, les indicatives del control i supervisió exercit pels pares i mares. L'estudi d'aquests estils educatius ha posat en evidència que existeixen patrons més o menys típics d'actuació dels pares i mares, basats en la importància donada a cadascuna d'aquestes dimensions.

Per tal de generar un model d'estils educatius amb les dades de la nostra mostra es va fer una anàlisi de conglomerats amb les respostes donades pels pares i mares a les variables implicació dels pares i mares, estil educatiu positiu i monitorització/supervisió. Les dues primeres escales estan relacionades amb la dimensió que els models anteriors anomenen implicació i afecte. Els ítems fan referència a la col·laboració dels pares i mares en les activitats del fill o filla (jugar, assistència a reunions escolars, activitats extraescolars i de lleure, conversar, fer els deures) i a l'ús del reforçament positiu (premís, reforç verbal, mostres d'afecte) quan el fill o filla es comporta de manera adequada. L'escala de monitorització i supervisió fa preguntes sobre el grau de control exercit pels pares i mares (establiment i compliment de les normes i monitorització de la conducta del fill o filla).

A partir d'aquestes escales van sorgir quatre conglomerats. El primer conglomerat, etiquetat com a pares i mares "participatius", es caracteritza per nivells de supervisió alts i molta implicació i ús del reforç. El segon conglomerat el conformen els pares i mares "supervisors", que es caracteritzen per un grau de recolzament i implicació moderats a la vegada que mantenen nivells de control i supervisió importants. El tercer con-

glomerat anomenat “indulgents” també és constant en models de diferents autors (anomenats per alguns “*laisser-faire*”), suposa que els pares i mares estan implicats i premien en moltes ocasions la conducta del fill però estableixen nivells de supervisió dels comportaments baixos. El quart conglomerat està format per l’estil dels “desvinculats”, caracteritzat per pares i mares molt poc implicats i poc afectuosos i que tampoc no exerceixen mecanismes de control a la conducta del fill o filla. A la taula 11 es poden veure les puntuacions mitjanes en notes T en les tres escales de pràctiques educatives a cada conglomerat.

Taula 11.

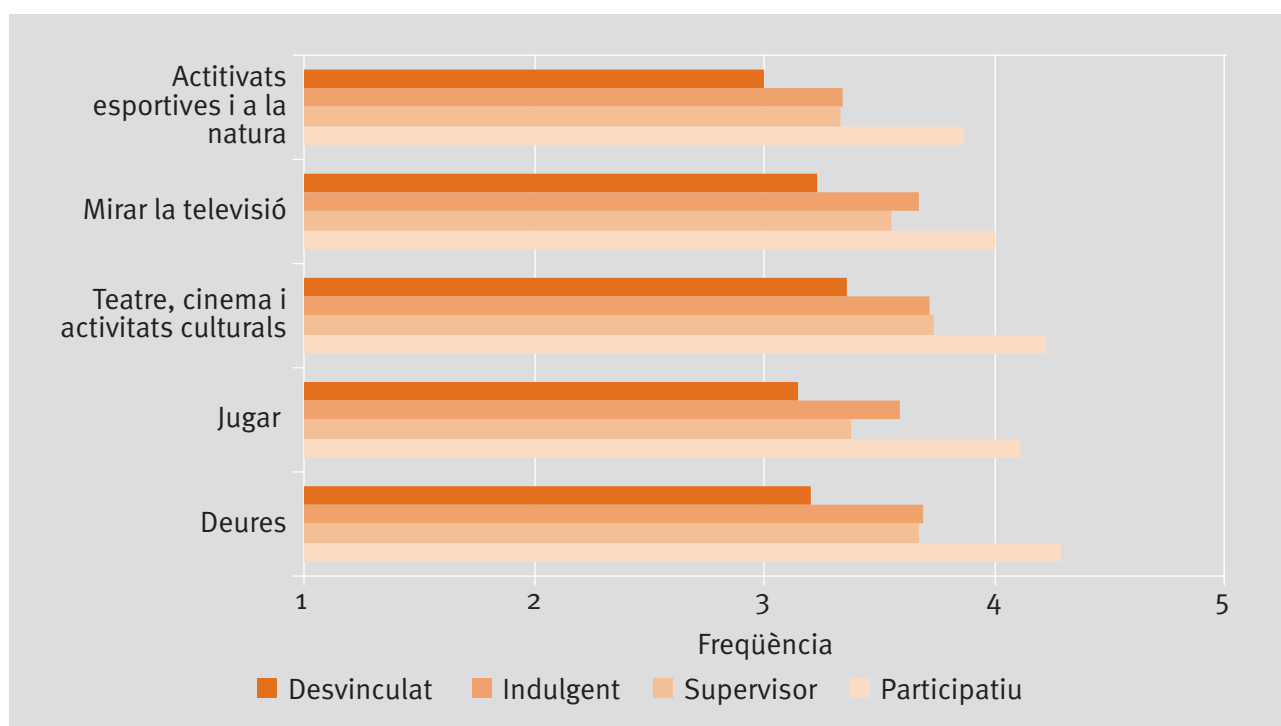
Puntuacions mitjanes en pràctiques educatives per cada estil educatiu parental segons les respostes dels pares i mares (puntuacions en notes T)

	Estil educatiu parental			
	Participatiu (n=255)	Supervisor (n=333)	Indulgent (n=175)	Desvinculat (n=163)
Implicació	60,7	47,5	49,6	39,0
Estil educatiu positiu	57,9	48,9	54,1	35,6
Monitorització i supervisió	55,6	55,4	36,7	44,7

Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 29

Freqüència amb què els pares i mares fan diferents activitats amb els fills i filles en funció de l’estil educatiu parental (segons les respostes dels pares i mares)



Nota: 1=Mai, 2=Gairebé mai, 3=A vegades, 4=Gairebé sempre, 5=Sempre.

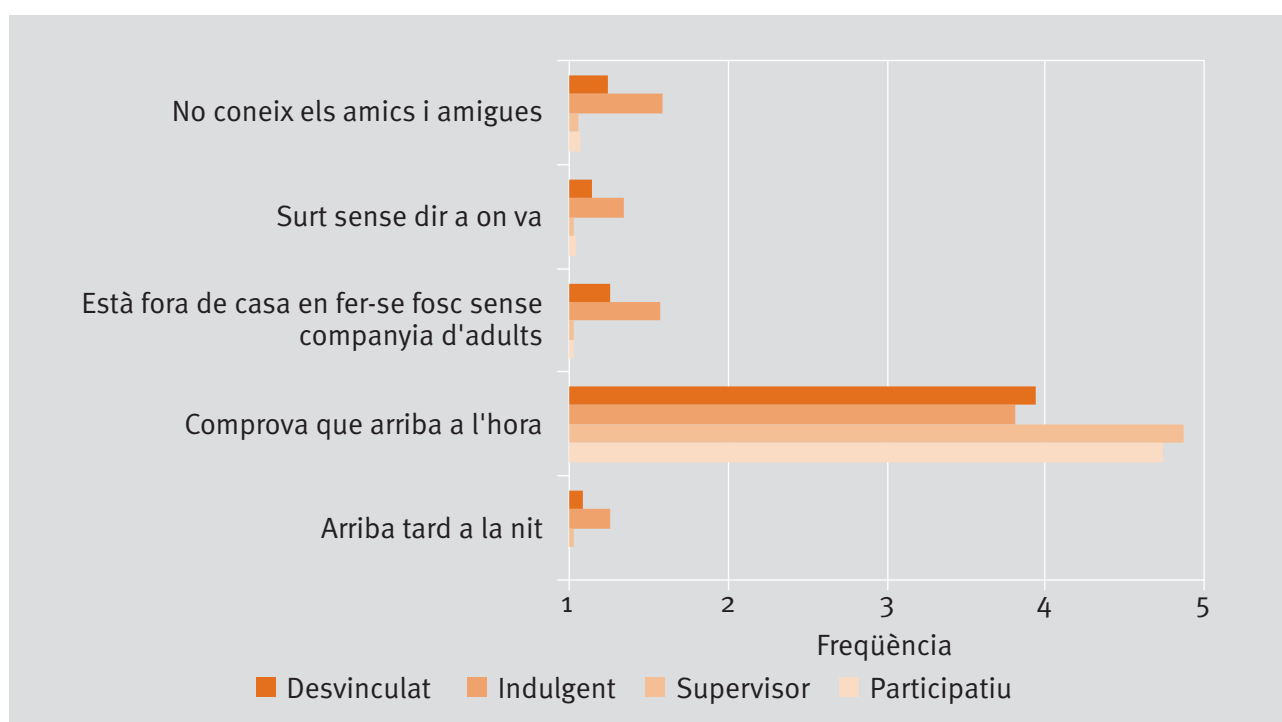
Font: Elaboració pròpia.

Aquests estils es concreten en actuacions diferents dels pares. En els gràfics 29 i 30 podem observar les puntuacions mitjanes en alguns dels ítems relacionats amb les pràctiques educatives dels pares i mares per a cadascun dels conglomerats. Un exemple el trobaríem en la realització d'activitats amb els fills i filles, en funció del tipus d'estil educatiu. Els pares i mares classificats com a participatius realitzen més activitats de qualsevol tipus (culturals, esportives, de joc, deures o mirar la televisió) amb els fills i filles, seguits dels supervisors i els indulgents.

Un altre exemple el trobaríem en la monitorització que fan els pares i mares de les conductes dels fills i filles. Els pares i mares desvinculats i especialment els indulgents tenen menys control dels comportaments i activitats dels fills i filles (gràfic 30).

Gràfic 30.

Freqüència amb què els pares i mares supervisen els fills i filles en funció de l'estil educatiu parental (segons les respostes dels pares i mares)



Nota: 1=Mai, 2=Gairebé mai, 3=A vegades, 4=Gairebé sempre, 5=Sempre.

Font: Elaboració pròpia.

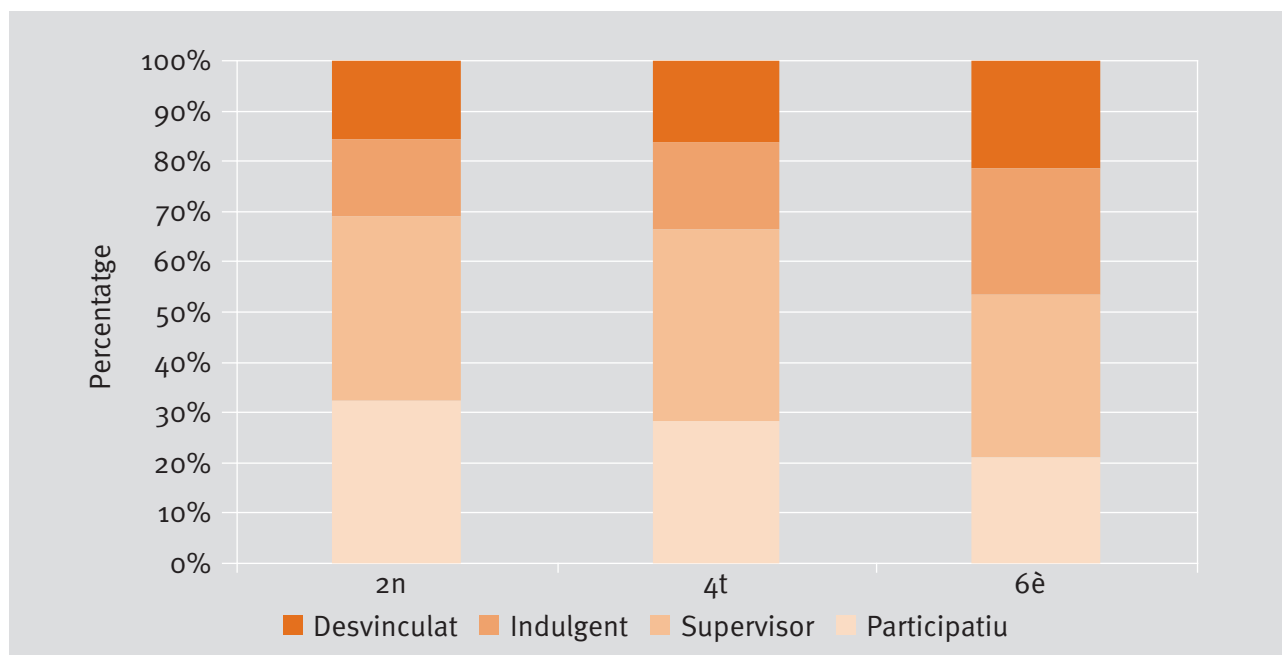
Diversos aspectes poden modular la tendència cap a un estil o un altre. Així s'ha estudiat l'efecte de la titularitat del centre a què assisteixen els fills i filles, el curs en què es troben, la grandària del municipi de residència i el sexe.

L'anàlisi de la relació dels estils educatius amb la titularitat del centre va mostrar que el fet d'assistir a escola pública o concertada no estableix diferències entre les estils educatius. Tampoc no es troben diferències en funció de l'hàbitat. En el gràfic 31 podem observar la distribució en funció del curs. En el grup de sisè s'observa una presència menor dels estils més supervisors (participatiu i supervisor), mentre que aquesta

és més important en el grup de segon curs. Aquest fet s'explicaria per les diferències en l'edat del jove, és a dir que a mesura que els fills i filles van madurant, com és esperable i com ja es podia observar en l'anàlisi de les escales de pràctiques educatives, el grau de control que exerceixen els pares i mares es va adaptant, tot donant cada vegada més autonomia als joves.

Gràfic 31.

Percentatge de cada estil educatiu parental en funció del curs del fill o la filla



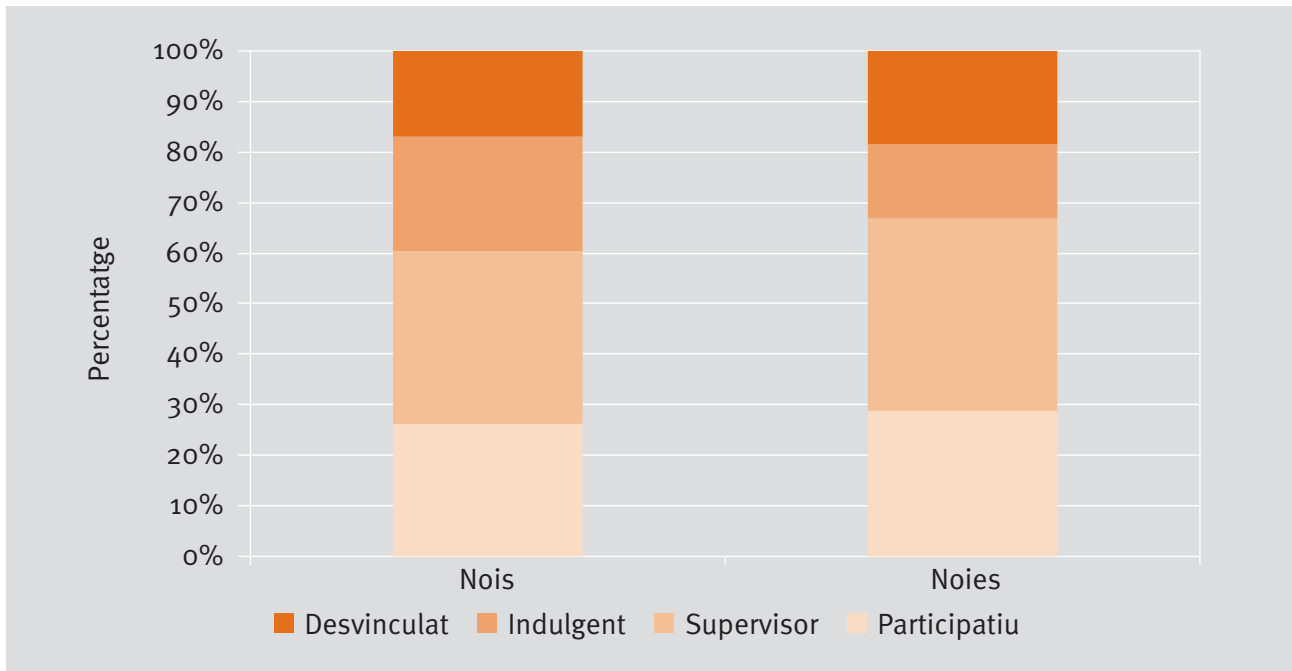
Font: Elaboració pròpia.

El gràfic 32 mostra la distribució dels estils pel sexe dels fills. L'estil indulgent s'ha mostrat més habitual en les famílies dels nois que en les de les noies; en canvi, l'estil supervisor és més freqüent en les noies. Per tant, sembla que, tot i que cada vegada l'educació es més igualitària, encara es poden observar diferències en la forma d'educar els fills i les filles. Els pares i mares continuen controlant o supervisant més les noies que els nois. En aquest punt caldria remarcar que els nois presenten de forma generalitzada més conductes disruptives que les noies i que la monitorització del comportament infantil i juvenil és un dels factors amb més rellevància per a la prevenció de la conducta problemàtica. Aquest efecte pot ser explicat des de la perspectiva d'un jove amb un comportament descontrolat o d'uns pares i mares poc supervisors o, probablement, com interacció d'ambdós agents per promoure el manteniment d'aquest tipus de conductes.

El context social i familiar en què s'educa els fills també pot modular la presentació de determinats estils educatius. Així, per exemple, determinades cultures poden fer més ús del reforçament positiu i la implicació o supervisar menys les conductes dels joves (Edwards i Kumru, 1999); per tant, sembla important valorar l'estil educatiu en funció del context de referència. En el nostre estudi hem analitzat la relació entre els estils educatius i les variables tipologia familiar, estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, situació laboral i procedència dels pares i mares. Les diferents estructures familiars han mostrat

Gràfic 32.

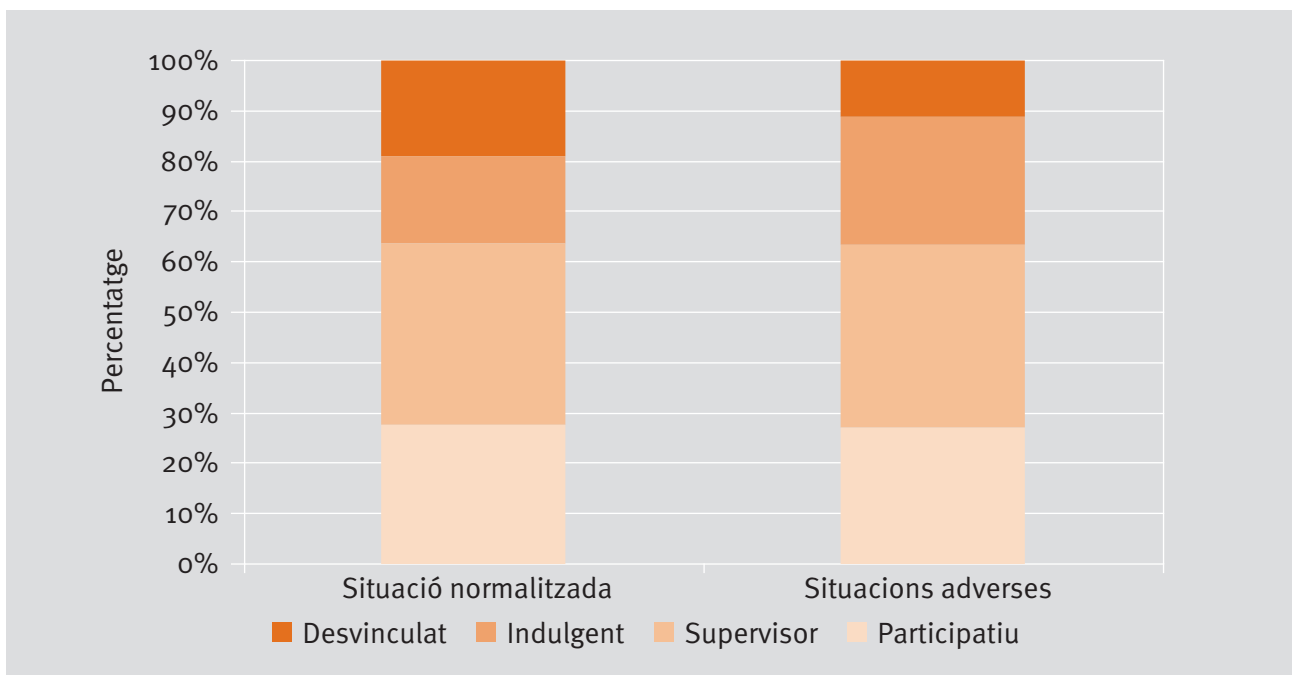
Percentatge de cada estil educatiu parental en funció del sexe del fill o la filla



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 33.

Percentatge de cada estil educatiu parental en funció de les situacions laborals adverses en la mare



Nota: Percentatge sobre la situació laboral familiar.

Font: Elaboració pròpia.

distribucions similars dels estils educatius. En canvi, l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional mostra certa influència en la presentació d'un estil o un altre, sent les famílies d'estatus alt les que presenten més l'estil desvinculat en comparació dels altres estatus —s'observa la tendència, tot i que no arriba a la significació estadística ($p=0,08$)—. Es va desglossar l'estatus social en els tres indicadors que el formaven, nivells d'estudis, nivell d'ingressos i la categoria socioprofessional dels pares i mares, i es van trobar resultats molt semblants exceptuant la categoria socioprofessional, en què les relacions no eren tan marcades.

Les situacions laborals adverses de pare i mare s'ha mostrat una variable força important en l'aplicació dels estils educatius parentals, especialment quan és la mare la que s'ha trobat en aquests tipus de situacions. Com es pot observar en el gràfic 33, quan la mare ha estat un període mínim de tres anys des del moment de naixement del fill o filla en alguna o algunes situacions laborals adverses (atur, torns rotatius, caps de setmana, treball de nit o jornades de més de deu hores) l'estil indulgent adquireix més representació en detriment del desvinculat. Sembla que el fet de trobar-se en aquest tipus de situacions laborals fa més complicat supervisar les activitats dels fills, probablement per la dificultat de comptabilitzar els horaris.

Les conseqüències dels estils educatius en la socialització de nois i noies

La percaça d'un model d'estils educatius rellevant està motivada pel fet que les pràctiques educatives provocaran unes conseqüències en la socialització dels fills i filles. Molts estudis han trobat resultats en aquesta línia i han arribat a la conclusió que determinades pràctiques educatives poden afectar la socialització dels fills i filles, i generar conseqüències positives relacionades amb la competència acadèmica, l'autocontrol, l'autoconfiança i les habilitats socials, o negatives, del tipus problemes de conducta internalitzants i externalitzants com ara conducta disruptiva, símptomes de trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat, depressió, ansietat, edat d'inici primerenca i reiteració en la conducta delictiva, consum de substàncies o baix rendiment acadèmic (Steinberg, Blatt-Eisengart i Cauffman, 2006; Steinberg, Lamborn, Dornbusch i Darling, 1992; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991).

S'ha estudiat la relació dels estils educatius resultants de l'anàlisi de conglomerats amb relació a diferents indicadors de socialització. Aquests indicadors sorgeixen d'una anàlisi factorial a partir d'un conjunt de variables individuals de socialització i fan referència a la presència de problemes relacionats amb comportaments disruptius o de tipus hiperactiu, les competències dels joves (escolar, emocional i social) i la freqüència amb què duen a terme conductes considerades prosocials i normatives així com d'altres més de caire antisocial (anàlisi explicat al capítol sobre les conseqüències dels processos de socialització). Les puntuacions en aquests indicadors es mostren en notes T.

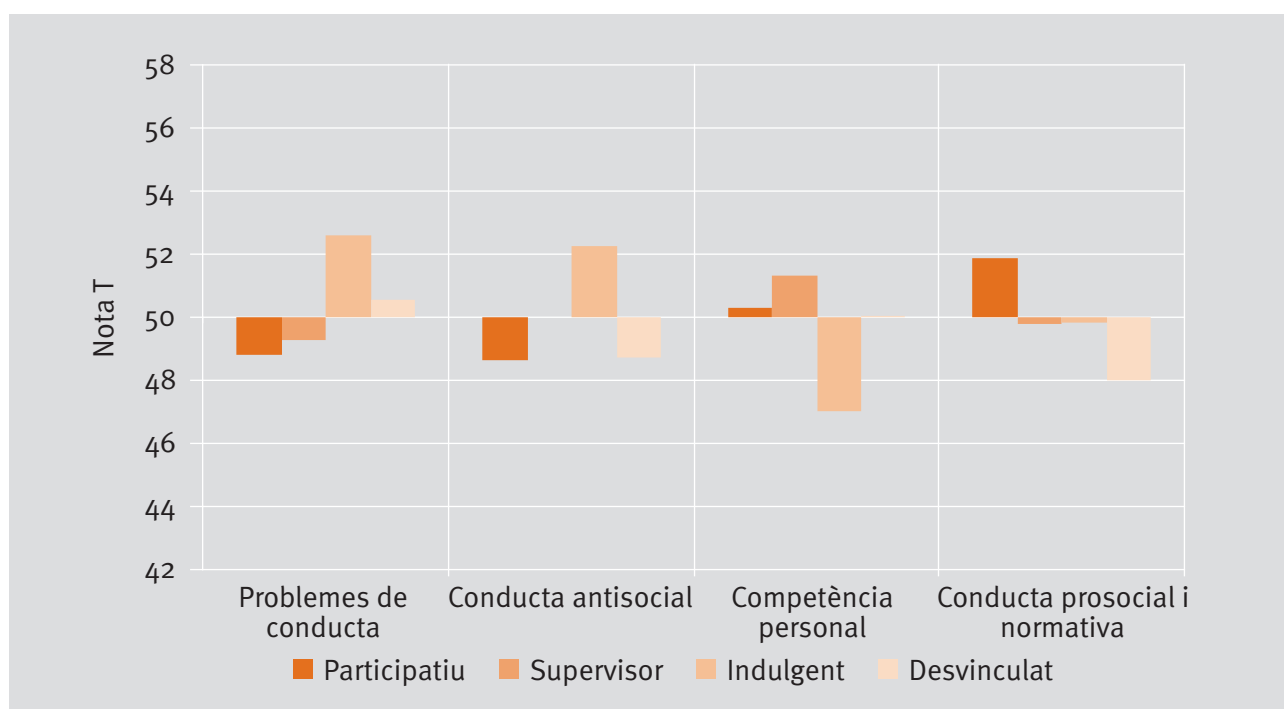
Com es pot observar en el gràfic 34, els fills o filles dels progenitors més supervisors presenten menys problemes de conducta i més competències personals i, específicament, el grup de participatius presenten menys conductes antisocials. En canvi, els pares i mares que empen un estil indulgent tenen fills i filles que presenten més problemes de conducta i puntuacions més baixes en competència personal. El grup de desvinculats mostra menys conductes adaptades i prosocials. Tots aquests resultats són estadísticament significatius. En resum, el perfil dels nois i noies amb pares i mares participatius es caracte-

ritzaria per nivells baixos de problemes de conducta i de conducta antisocial i per nivells alts de conducta prosocial i normativa respecte al total de la mostra. Els fills i filles dels pares i mares supervisors tindrien puntuacions mitjanes en aquestes mateixes variables. Els de pares i mares indulgents presentarien un perfil amb més problemes de conducta, més conductes antisocials i menys competència personal. Els de pares i mares desvinculats destacarien per puntuacions més baixes en conducta prosocial.

Aquestes dades van en consonància amb les trobades de manera habitual a la literatura sobre estils educatius. Quan els pares i mares són classificats dins d'aquells estils més democràtics o autoritzatius, que basen la seva educació en una supervisió i implicació adequada en les activitats dels joves, els fills i filles presenten un desenvolupament psicosocial millor (més proximitat amb els amics i habilitats per establir relacions interpersonals), un rendiment millor en l'àmbit escolar i menys problemes de tipus comportamental (Buhrmester, 1990; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Dornbusch i Darling, 1992).

Gràfic 34.

Indicadors de socialització dels nois i noies en funció dels estils educatius parentals (puntuacions en notes T)



Font: Elaboració pròpia.

L'estil educatiu és considerat per alguns autors com un mediador de l'efecte del context sociocultural sobre els processos de socialització (Patterson, Reid i Dishion, 1992). Per aquest motiu, s'ha estudiat l'efecte combinat de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i l'estil educatiu sobre els indicadors de socialització mencionats prèviament, amb l'excepció de l'indicador de conducta antisocial, perquè en disposar només d'un terç de la mostra que contestava aquesta variable, l'establiment de grups en funció de dues variables donava com a resultat grups molts petits.

En la variable relativa als problemes de conducta observem que hi ha un efecte estadísticament significatiu tant per estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar com per estil educatiu, de manera que els fills i filles de pares i mares que mostren els estils educatius amb menor supervisió obtenen valors més alts en aquesta variable, especialment quan la família és d'estatus baix/mitjà baix (taula 12). Són força remarcables les diferències entre els nois i noies de famílies indulgents o desvinculades de classe baixa/mitjana-baixa i els fills i filles de progenitors participatius i supervisors de classe alta. Les nostres dades confirmen que les dues variables són rellevants per explicar les diferències en problemes de conducta.

Taula 12.

Problemes de conducta dels nois i noies en funció de l'estil educatiu dels progenitors i de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO) (puntuacions en notes T)

		Problemes de conducta											
		Participatiu			Supervisor			Indulgent			Desvinculat		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
ESEO	Baix / Mitjà-baix	50,2	(9,5)	93	51,5	(9,4)	107	56,9	(9,5)	53	53,2	(10,7)	49
	Mitjà-alt	48,8	(10,9)	89	47,9	(8,8)	119	49,5	(10,4)	61	49,3	(10,0)	57
	Alt	46,1	(10,2)	38	46,5	(9,0)	69	50,9	(9,6)	28	49,8	(9,4)	38

Font: Elaboració pròpia.

En l'indicador de socialització etiquetat com a competència personal del jove, l'efecte de l'estatus és molt marcat (taula 13). Els estatus socials més baixos presenten puntuacions més baixes en competències. Però aquest efecte està modulad també per l'estil educatiu; així, per exemple, l'estil participatiu té en tots els grups d'estatus valors iguals o superiors al valor de la mitjana (cinquanta per les puntuacions en notes T). En canvi, en l'estil indulgent la interacció amb l'estatus social pot tenir com a conseqüència un nivell de competències diferent, especialment en els estatus més baixos, on els valors se situen en

Taula 13.

Competència personal dels nois i noies en funció de l'estil educatiu dels progenitors i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO) (puntuació en notes T)

		Competència personal											
		Participatiu			Supervisor			Indulgent			Desvinculat		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
ESEO	Baix / Mitjà-baix	49,7	(9,4)	89	49,2	(9,8)	102	43,3	(12,3)	51	45,7	(8,6)	46
	Mitjà-alt	49,8	(9,2)	87	53,2	(9,1)	118	47,7	(11,2)	59	52,0	(9,0)	55
	Alt	52,6	(8,9)	36	52,8	(8,9)	67	52,5	(8,3)	27	51,3	(11,1)	37

Font: Elaboració pròpia.

alguns casos més de sis punts per sota de la mitjana i pràcticament a una desviació estàndard de distància del grup amb l'estatus alt (una desviació estàndard correspondria a una diferència de deu punts entre les puntuacions de cada grup). Les nostres dades indiquen novament que les conseqüències d'un estil indulgent o desvinculat són força diferents en funció de l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar.

En la variable de socialització denominada “conducta normativa i prosocial” l'efecte més important es dona per estil educatiu i no tant per estatus social (taula 14). Tot i això, podem observar que en els estatus socials més alts els estils menys controladors tendeixen a generar puntuacions més baixes, mentre que el grau d'implicació tendeix a afectar positivament els estatus més baixos. L'estil caracteritzat per baixa supervisió i baixa implicació presenta sistemàticament valors inferiors als dels altres estils en dues de les tres categories de l'estatus social.

Taula 14.

Conducta prosocial i normativa dels nois i noies en funció de l'estil educatiu dels pares i mares i l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (puntuacions en notes T)

		Conducta prosocial											
		Participatiu			Supervisor			Indulgent			Desvinculat		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
ESEO	Baix / Mitjà-baix	51,6	(10,6)	89	48,9	(9,9)	102	49,2	(10,9)	51	47,2	(12,3)	46
	Mitjà-alt	51,6	(10,1)	87	50,5	(9,9)	118	51,0	(8,6)	59	47,4	(11,0)	55
	Alt	53,6	(7,9)	36	50,4	(8,1)	67	48,0	(7,7)	27	49,6	(8,7)	37

Font: Elaboració pròpia.

Resumint aquestes dades i en consonància amb els models que valoren l'efecte conjunt de l'estil educatiu i l'entorn social (Patterson, Reid i Dishion, 1992), podem observar que quan les famílies es troben en un estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més aviat baix, els processos de socialització poden estar més dificultats, però que l'existència d'un estil educatiu eficaç basat en un alt nivell d'implicació i supervisió per les activitats i preocupacions dels fills i filles pot redirigir aquests processos cap a una adaptació psicosocial adequada en els infants i adolescents.

EL CLIMA FAMILIAR

Segons la teoria clàssica dels sistemes, el procés de socialització dins la família implica un conjunt d'interaccions constants entre progenitors i fills que poden anar variant entre familiars en funció de com s'organitza la família pel que fa a aspectes com el grau d'autonomia que es dona a cadascun dels seus membres, les manifestacions d'afecte, qui s'encarrega del lideratge de la família, la comunicació entre els membres o el grau de conflicte que existeix. Aspectes com aquests conformen el clima en què la família durà a terme les seves interaccions i que tindran un impacte en la socialització dels fills i filles. Segons

la teoria dels sistemes que entén la família com un sistema social, existeix una mútua interdependència de les interaccions dels membres de la família, fet que implica que la qualitat d'una relació influeix i, a la seva vegada, és influïda per la resta de relacions. En altres paraules, la forma com interaccionen els membres de la família entre ells així com la forma com ho fan amb les persones alienes a la família modularà el tipus de clima familiar.

Per estudiar el clima familiar s'han analitzat les respostes dels pares a l'escala Self-Family Report Inventory (SFI) desenvolupada per Beavers (Beavers, Hampson i Hulgus, 1990). Dins del model de Beavers-Timberlawn es defineix el clima familiar com el grau de competència de la família pel que fa a la flexibilitat i capacitat d'adaptació i en funció de la qualitat de les seves interaccions. Un bon clima familiar es caracteritzaria per la capacitat de la família de funcionar de forma conjunta i respectant la independència dels seus membres, així com la possibilitat d'obtenir fonts de satisfacció dins de la família. Aquest model d'interacció familiar crearà un marc afectiu que proporcionarà seguretat emocional als seus membres així com la disposició per a l'aprenentatge social i afectiu.

S'ha utilitzat el procediment d'anàlisi en components principals per tal d'agrupar en components els ítems del qüestionari SFI (els dos últims ítems del qüestionari no s'han inclòs en l'anàlisi perquè fan referència a qüestions més generals del clima familiar i utilitzen una escala de valoració diferent). Seguint aquest procediment, sorgeix una solució de vuit components considerant aquells que tenen valors propis superiors a 1, però els quatre últims components o bé estan formats per pocs ítems o les saturacions dels ítems són baixes i generalment saturen també en els primers components. Per aquest motiu s'han considerat els quatre primers components que corresponen al grau d'afecte i cohesió de la família (els membres de la família se senten units i es mostren afecte), el grau de conflicte entre els membres (tenen moltes discussions i els costa actuar i planificar de manera conjunta), el grau de comunicació i independència (els membres de la família saben funcionar de manera conjunta i també de manera autònoma) i l'obertura de la família (els membres de la família prefereixen fer les coses amb altres persones). Aquests quatre components expliquen un 36,7% de la variància. A la taula 15 es poden observar les saturacions dels ítems que conformen els components.

Aquest model factorial és força similar al trobat per Megías i altres (2002) amb adolescents d'entre catorze i vint anys amb un conjunt de preguntes diferents. En aquell cas també s'utilitzen les respostes dels pares i mares a ítems propers als utilitzats en aquest estudi que valoren l'organització i el funcionament familiar, de manera que s'obté una solució de cinc components. El primer fa referència la cooperació i participació entre els membres de la família; el segon component inclou ítems referents a la cohesió familiar; el tercer aspectes relacionats amb la capacitat de diàleg i consens entre els membres de la família; el quart, etiquetat com a anomia, fa referència a la descoordinació en la presa de decisions per manca de normes familiars i d'autoritat dels adults, i el cinquè component valora l'autosuficiència de la família en el sentit de preferir activitats que només inclouen la unitat familiar. El primer i el segon factor de l'estudi de Megías, Elzo, Megías, Méndez, Navarro i Rodríguez (2002) semblen estar relacionats amb el component de calidesa i unió d'aquest estudi, el factor de diàleg també sembla similar al factor d'independència i comunicació, el factor d'anomia té alguns punts en comú amb el factor de conflictivitat i el factor d'autosuficiència es podria equiparar al factor d'obertura obtingut en aquest estudi.

Les puntuacions en cadascun dels factors s'han transformat en notes T per tal d'estudiar les diferències en el clima familiar en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (taula 16). La titula-

Taula 15.

Saturacions factorials dels ítems del SFI en cada component segons les respostes dels pares i mares

	Clima familiar			
	Calidesa i unió	Conflicte	Independència i comunicació	Obertura
P98 A la nostra família ens sentim orgullosos d'estar units.	0,667			
P100 Els membres de la família ens transmetem calidesa i afecte amb freqüència.	0,643		0,321	
P99 A la nostra família ens en sortim prou bé quan hem de resoldre problemes junts.	0,632		0,332	
P95 La nostra família té un bon futur.	0,632			
P111 La nostra família és feliç gairebé sempre.	0,571			
P90 A casa ens sentim estimats.	0,509		0,339	
P93 Els moments més feliços els passem a casa.	0,501			
P87 A la nostra família ens abracem o petonegem per mostrar-nos l'afecte que ens tenim.	0,469		0,303	
P94 A casa, els adults són, sens dubte, els que dirigeixen la família.	0,431			
P107 Procurem no ferir-nos els sentiments.	0,325			
P103 Quan les coses van malament ens donem les culpes els uns als altres.		0,678		
P109 Ens discutim molt.		0,634		
P92 Discutim molt i mai no resollem els problemes.		0,608		
P96 Normalment, a la nostra família sempre busquem un culpable quan les coses no van bé.		0,591		
P83 Els adults de la família es porten la contrària i es discuteixen entre ells.		0,561		
P88 A la nostra família ens ridiculitzem els uns als altres.		0,530		
P102 Un dels adults de la família té un o filla preferit.		0,505		
P108 A la nostra família acostumem a tenir un estat d'ànim més aviat trist i malenconiós.		0,463		
P91 Fins i tot quan hi ha bona entesa, a la nostra família ens costa admetre-ho.		0,452		
P101 A la nostra família no està mal vist si ens discutim o ens cridem.		0,450		
P86 A la nostra família hi ha confusió perquè no hi ha ningú que la dirigeixi.		0,413		
P110 Algú de la família supervisa i dirigeix els altres.		0,363		
P97 A la nostra família, gairebé sempre, cadascú va pel seu compte.		0,324		
P104 Diem el que pensem i el que sentim.			0,713	
P89 Diem el que pensem, sigui el que sigui.			0,697	
P84 A la nostra família estem units, però s'accepta que cadascú sigui especial i diferent.			0,494	
P106 A casa ens escoltem i pensem atenció al que es diu.	0,429		0,457	
P79 A la nostra família cada membre té en compte els sentiments dels altres.	0,381		0,444	
P81 Quan es planifiquen coses en família, tots hi tenim alguna cosa a dir.			0,439	
P85 Acceptem els amics dels altres membres de la família.			0,435	
P112 Cadascú és responsable del seu comportament.			0,395	
P82 Quan a la família es pren una decisió, els adults en saben el motiu i hi estan d'acord.	0,305		0,378	
P80 A la nostra família preferim fer les coses nosaltres sols que no pas amb altres persones.				-0,695
P105 A la nostra família ens estimem més fer les coses amb altres persones que no pas entre nosaltres sols.				0,691
Variància explicada	11,9	11,5	9,4	3,9

Nota: Solució amb rotació varimax, es mostren les saturacions superiors a 0,30.

Font: Elaboració pròpia.

ritat del centre a què assisteixen els joves, el curs, l’habitat de residència o el sexe no mostren diferències importants pel que fa als factors de clima familiar.

La classificació segons l’estatus socioeconòmic educatiu i ocupacional familiar mostra que en els estatus més baixos hi ha més calidesa i unió. A la vegada aquests estatus, especialment el baix, presenten més conflictivitat. En el factorial de l’estudi de Megías i altres (2002) també s’obté que les famílies que presenten nivells de cohesió més elevats són les que tenen un nivell d’estudis més baix.

Taula 16.

Components de clima familiar en funció de variables individuals, sociodemogràfiques i familiars (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Clima familiar											
		Calidesa i unió			Conflicte			Independència i comunicació			Obertura		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,3	(9,9)	538	49,7	(10,2)	538	50,2	(10,0)	538	50,0	(10,3)	538
	Concertat	49,9	(9,8)	325	49,8	(8,8)	325	49,8	(9,5)	325	50,0	(9,5)	325
Curs	2n	50,6	(8,9)	291	49,3	(10,7)	291	49,6	(9,7)	291	51,0	(10,4)	291
	4t	50,3	(10,0)	332	49,8	(8,8)	332	50,6	(9,9)	332	50,1	(10,0)	332
	6è	49,3	(10,5)	240	50,1	(9,7)	240	49,7	(9,9)	240	48,6	(9,4)	240
Hàbitat	>500.000	50,3	(9,8)	184	50,6	(9,8)	184	51,6	(9,6)	184	50,4	(10,2)	184
	50.000-500.000	50,3	(10,4)	276	49,6	(9,9)	276	49,6	(9,4)	276	50,2	(9,7)	276
	5.000-50.000	50,4	(9,1)	313	49,5	(9,8)	313	49,3	(10,3)	313	49,5	(10,2)	313
	<5.000	48,2	(10,4)	90	48,9	(8,6)	90	50,6	(9,8)	90	50,4	(9,9)	90
ESEO	Baix	53,2	(10,4)	50	53,4	(12,6)	50	49,5	(9,7)	50	51,1	(12,0)	50
	Mitjà-baix	51,6	(9,2)	220	49,8	(9,4)	220	49,9	(10,4)	220	48,5	(10,8)	220
	Mitjà-alt	48,8	(9,3)	306	48,9	(8,7)	306	49,9	(9,7)	306	50,7	(9,2)	306
	Alt	49,5	(9,7)	170	49,2	(8,8)	170	50,0	(9,3)	170	50,6	(9,3)	170
Sexe	Noia	50,4	(9,5)	423	49,5	(9,1)	423	50,3	(9,5)	423	50,3	(9,9)	423
	Noi	49,8	(10,1)	440	50,0	(10,3)	440	49,8	(10,1)	440	49,7	(10,2)	440
Total		50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863

Font: Elaboració pròpia.

Altres variables sociodemogràfiques es mostren relacionades amb el clima familiar, especialment la tipologia familiar i la procedència dels pares i mares.

En l’anàlisi de les tipologies de família en funció de com és la seva estructura, es pot observar que les famílies extenses i les reconstituïdes obtenen puntuacions més elevades en el factor de calidesa i unió (taula 17). Sembla que el fet que les unitats familiars estiguin formades per altres membres a més dels pares faciliti especialment les mostres d’afecte, probablement perquè en les famílies extenses els avis —que acostumen a ser una font constant d’aquestes demostracions d’afecte— conviuen a la llar. Però la família extensa també presenta a la vegada un nombre més gran de discussions i té més problemes en l’organització familiar.

En les famílies reconstituïdes destaca el factor de calidesa i unió així com el de comunicació i independència. Quan els pares formen una llar a partir de dos nuclis familiars anteriors intenten establir un clima familiar basat en la cohesió i la comunicació entre els nous membres. Pel que fa a les famílies monoparentals, destaquen les puntuacions en el factor d'obertura, probablement a causa de la necessitat d'incloure altres persones en l'educació i les activitats dels fills i filles.

Taula 17.

Factors de clima familiar en funció de l'estructura familiar de la llar (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Clima familiar											
		Calidesa i unió			Conflicte			Independència i comunicació			Obertura		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Tipologia familiar	Nuclear	49,4	(9,8)	693	49,3	(9,1)	693	50,0	(9,8)	693	49,6	(10,0)	693
	Monoparental	51,2	(9,5)	86	49,9	(10,1)	86	49,9	(10,5)	86	53,3	(9,6)	86
	Extensa	55,0	(9,9)	48	54,8	(14,8)	48	48,8	(10,2)	48	48,5	(11,4)	48
	Reconstituïda	54,9	(6,4)	35	49,7	(10,1)	35	53,0	(8,5)	35	50,8	(8,2)	35
Total		50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863

Font: Elaboració pròpia.

En la variable procedència familiar també es van trobar diferències marcades en els factors de calidesa i unió i conflicte, sent les famílies en què ambdós progenitors eren de fora d'Espanya les que obtenien valors més elevats (taula 18). Cal considerar que gran part dels participants en l'estudi que es troben en aquesta categoria són famílies immigrades de l'Amèrica del Sud, caracteritzades per un model familiar en què acostuma a haver-hi una elevada cohesió entre els membres i també acostumen a mostrar-se més afectuosos. Pel que fa a les elevades puntuacions en el factor de conflicte, també s'hauria de tenir en compte la dificultat per adaptar-se a un nou país de residència i l'estrès que aquest fet pot comportar, que facilitarien les discussions i els problemes en l'organització de la família en un nou entorn social on els rols es poden modificar.

Taula 18.

Factor de clima familiar en funció de la procedència dels pares i mares (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Clima familiar											
		Calidesa i unió			Conflicte			Independència i comunicació			Obertura		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Procedència dels pares	Ambdós catalans	49,3	(9,2)	524	48,5	(8,4)	524	49,8	(9,7)	524	50,0	(9,9)	524
	Només un de català	49,7	(10,0)	191	50,5	(8,6)	191	51,1	(9,8)	191	50,2	(9,6)	191
	Cap de català, i almenys un d'Espanya	51,3	(10,8)	70	48,9	(10,8)	70	49,4	(10,4)	70	49,8	(9,7)	70
	Ambdós de fora d'Espanya	55,6	(11,2)	76	57,3	(14,8)	76	50,0	(10,6)	76	49,5	(12,4)	76
Total		50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	863

Font: Elaboració pròpia.

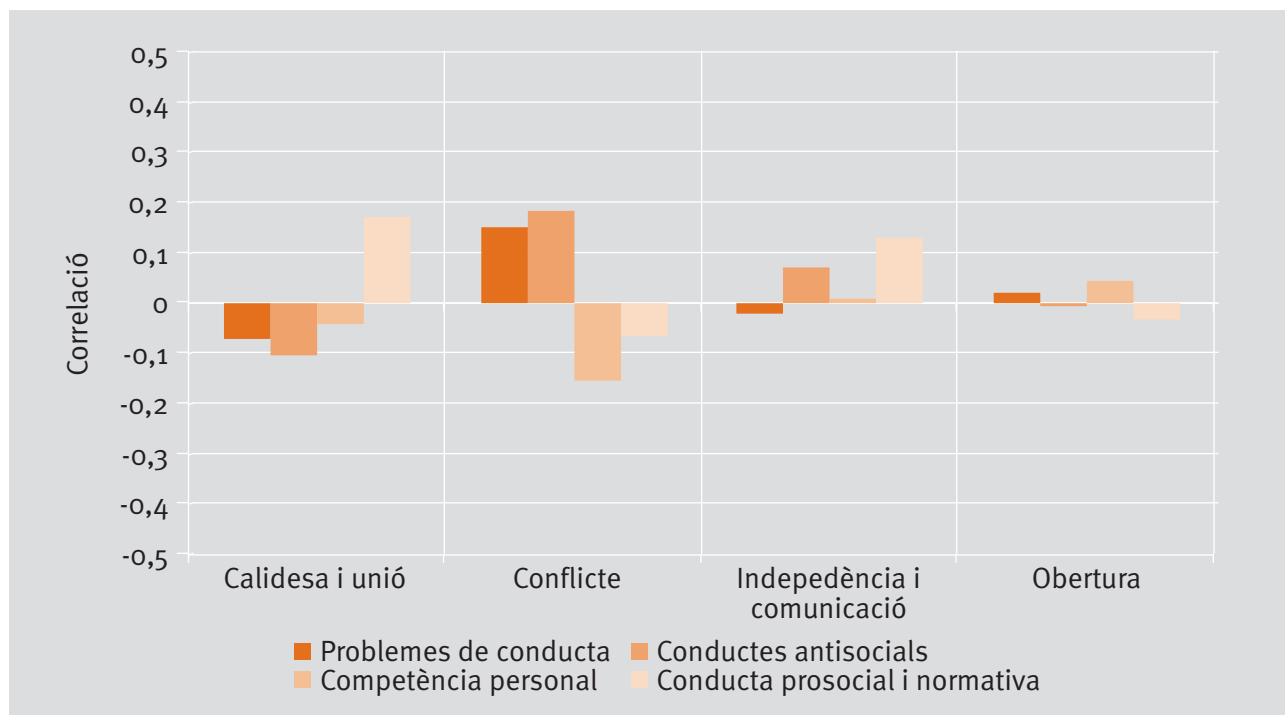
L'elevada correlació entre l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i la procedència dels pares i mares podria fer pensar que si coneixem les diferències en el clima familiar en una de les dues variables podríem predir l'altra. Per aquest motiu es va estudiar l'efecte de l'origen familiar i l'estatus social en una mateixa anàlisi, i es va obtenir que en els factors de calidesa i unió i en el de conflicte les diferències es donaven per estatus i per procedència dels pares i mares de manera independent, excepte en la categoria d'ambdós catalans pel que fa al factor de conflicte, en què pràcticament no hi havia diferències en clima familiar un cop controlat l'estatus.

El clima familiar on es duen a terme els processos de socialització pot afectar el desenvolupament psicològic i social dels fills i filles. A continuació s'estudia la relació entre els factors de clima familiar i els indicadors de socialització que hem explicat prèviament.

Segons les dades del gràfic 35, el grau d'afecte mostrat entre els membres de la família es mostra relacionat amb la presència de conducta prosocial i adaptada a la normativa familiar. El conflicte presenta certa relació amb la presència de problemes de conducta, així com de conductes antisocials i de nivells més aviat baixos de competències. El grau de comunicació es relaciona principalment amb l'existència de conducta normativa i prosocial. Resumint aquestes dades, sembla que el clima idoni per al desenvolupament psicossocial i emocional dels nois i noies estaria caracteritzat per uns nivells més aviat alts de calidesa i unió, així com d'independència i comunicació, per l'establiment d'una organització familiar coherent i estable i per evitar en la mesura del possible la presència de discussions i conflictes. Aquest model de funcionament i organització familiar basat en l'establiment d'una relació propera i comuni-

Gràfic 35.

Correlació entre els factors de clima familiar i els indicadors de socialització dels nois i noies (r de Pearson)



Font: Elaboració pròpia.

cativa amb els fills i filles que s'és capaç de raonar i establir acords en els temes de conflictes esdevé un factor protector dels problemes comportamentals (Steinberg i Silverberg, 1986; Steinberg, Lamborn, Dornbusch i Darling, 1992; i Ge, Best, Conger i Simons, 1996).

El clima familiar en què es produeixen les interaccions familiars és indeslligable també del tipus de pràctiques i l'estil educatiu dels pares i mares (taula 19). En l'anàlisi de la relació entre aquestes variables es mostra que a les famílies amb més implicació i supervisió és on hi ha més mostres d'afecte, així com més independència i comunicació. En canvi, quan el nivell d'implicació parental és baix, com és el cas de l'estil desvinculat, les puntuacions en el factor de calidesa i unió també són menors. Per tant, les famílies més implicades són també aquelles que acostumen a establir un clima d'afecte en les relacions familiars.

En el factor conflicte destaquen les famílies amb menor supervisió (indulgents i desvinculades). Probablement en aquestes famílies hi haurà també més problemes en el comportament dels joves, que mantindran un nombre més elevat de discussions.

La independència i comunicació mostra puntuacions força més baixes en les famílies desvinculades. El fet que els pares i mares s'impliquin poc en les activitats dels fills i filles dificulta l'establiment d'un clima de comunicació i diàleg.

Taula 19.

Factors de clima familiar en funció de l'estil educatiu parental (puntuacions en notes T)

Variable	Categories	Clima familiar											
		Calidesa i unió			Conflicte			Independència i comunicació			Obertura		
		Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n	Mitjana	DT	n
Estil educatiu parental	Participatiu	53,9	(7,7)	238	48,3	(8,3)	238	54,6	(8,8)	238	50,7	(10,6)	238
	Supervisor	49,6	(9,4)	310	48,3	(8,5)	310	49,2	(9,4)	310	49,2	(9,6)	310
	Indulgent	49,7	(10,2)	154	52,1	(11,5)	154	50,0	(9,1)	154	50,0	(10,7)	154
	Desvinculat	45,4	(10,6)	149	51,6	(9,4)	149	44,4	(9,8)	149	49,9	(9,0)	149
Total		50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)		50,0	(10,0)	863	50,0	(10,0)	

Font: Elaboració pròpia.

En general, podem observar que hi ha molts elements en joc que modulen els processos de socialització i que a la vegada interaccionen entre ells. En aquest estudi es posa en evidència la importància de valorar de manera conjunta el clima familiar i els estils educatius parentals així com aspectes sociodemogràfics i socials de l'entorn de socialització.

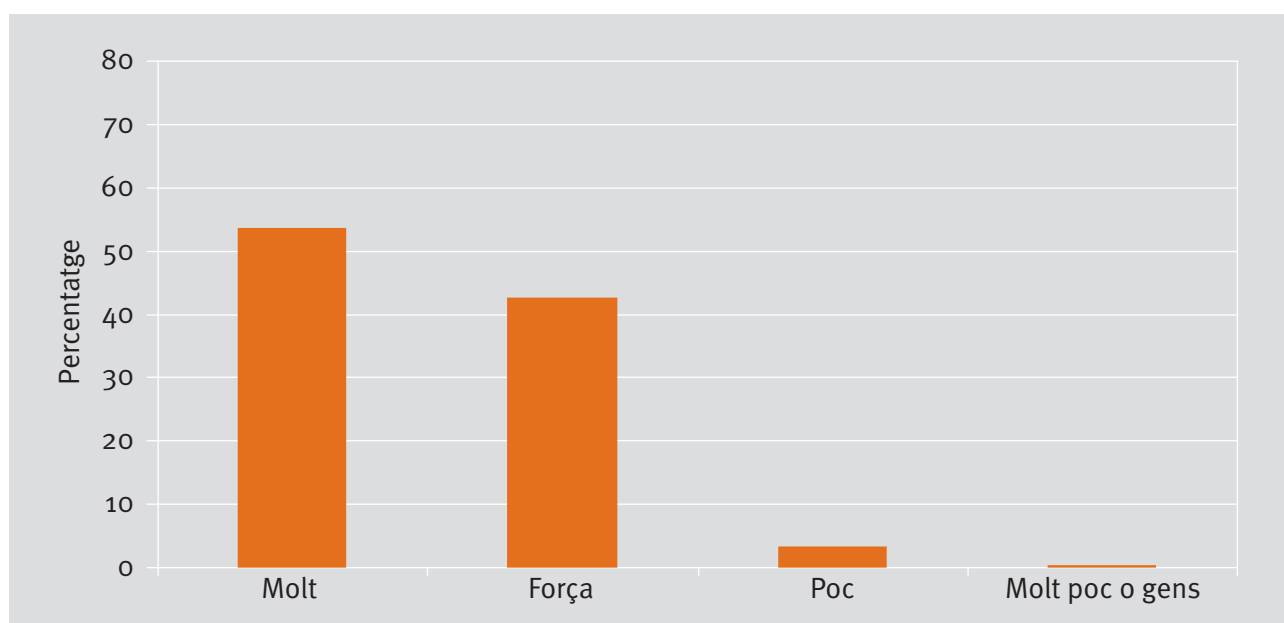
L'acord entre pare i mare en l'educació dels fills i filles

Un aspecte més concret dins del clima que acostuma a prevaler en la llar, és la relació que es dona entre els progenitors, especialment pel que fa al grau d'acord que presenten sobre com enfocar l'educació dels

fills i filles. Hi ha formes molt diverses d'encarar la tasca educativa de pare i mare, però es força recomanable que pares i mares estiguin d'acord en quines són les millors opcions per als fills i filles. En el gràfic 36 podem observar que, segons les respostes dels mateixos pares i mares, hi ha molta concordança en les opinions i actituds que tenen en relació amb l'educació que han d'oferir als seus fills i filles. Segons les dades, més del 90% dels pares i mares indiquen estar molt o força d'acord en la forma d'educar als fills. Aquestes dades resulten més encoratjadores que les trobades per Pérez i Cánovas (2002), en què el 39% dels pares i mares va assegurar que el pare i la mare actuaven amb freqüència de manera diferent davant una situació problemàtica mentre que un 40,7% actuaven de forma més coordinada.

Gràfic 36.

Grau d'acord entre pare i mare en relació amb l'educació dels fills i filles segons les respostes dels pares i mares (% de casos per categoria)



Font: Elaboració pròpia.

La coherència educativa sembla una de les claus més importants per a una socialització adequada dels fills i filles. Quan els fills i filles perceben que pare i mare estan units i que la relació entre ells és comunicativa i afectuosa, són més receptius a les seves pràctiques. De fet, els estudis indiquen que quan els fills i filles estan exposats a les discussions dels progenitors, tot i que ells no siguin l'objecte de la discussió, el nivell d'estrès psicològic és més gran (Golombok, 2000). També cal considerar que quan els progenitors estan en desacord poden ser menys eficaços en l'aplicació de les diferents pràctiques educatives.

CONCLUSIONS

El model educatiu que fan servir les famílies per tal de socialitzar els seus fills i filles inclou tot un seguit de pràctiques molt diverses que els pares i mares poden adoptar en diferents situacions amb major o

menor mesura. La implicació en les activitats dels fills i filles, la supervisió, l'aplicació de recompenses davant de comportaments desitjables, les diferents formes d'actuació quan les conductes són poc adequades, o el grau de consistència i manteniment de les mesures disciplinàries, ens dibuixen un retrat del model educatiu que fan servir els pares i mares.

En termes generals, podem dir que les pràctiques educatives més freqüents a les llars enquestades es basen en un alt nivell d'implicació i supervisió, així com en estratègies disciplinàries basades en la utilització de premis. Tot i això, podem observar diferències en la freqüència amb què s'utilitzen aquestes pràctiques en funció de variables com l'edat i el sexe dels nois i noies, o l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional de la família. Quan els fills i filles són més joves, la supervisió i la implicació són elements destacats de l'estil educatiu i a mesura que van creixent l'actuació dels pares i mares es va adaptant a aquest procés maduratiu. En la preadolescència, la capacitat de monitorització dels pares i les mares sobre la conducta dels fills i les filles és menor, ja que aquests comencen a relacionar-se amb entorns als quals els progenitors no tenen accés. El sexe dels fills també modula el tipus de pràctiques que utilitzen els pares i mares. Així, es pot observar que tot i la tendència creixent a la igualació dels rols en la nostra societat, encara es mantenen certes diferenciacions pel que fa al grau de supervisió i d'implicació que presenten els pares i mares amb els fills i filles. L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar també es relaciona amb la forma d'educar. En les famílies d'estatus baix és més habitual que el pare estigui menys implicat que la mare i que la supervisió, en general, sigui menor. En canvi, aquestes famílies apliquen de manera més freqüent el reforçament positiu per tal de promoure i mantenir les conductes apropiades.

Les normes que presenten de manera més freqüent les llars estudiades serien aquelles que fan referència a les tasques etiquetades com a pròpies (per exemple endreçar les coses o fer-se el llit) que les comunes (com fer encàrrecs o ajudar en les tasques domèstiques). De totes maneres, el tipus de normes depèn en part de l'edat dels nois i noies, el sexe o l'estatus socioeconòmic i educatiu. A mesura que van creixent, als joves se'ls demanen més responsabilitats. També aquí observem una tendència a exigir més la realització de les tasques comunes de les llars a les noies que no pas als nois. Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional sembla que en els estatus més baixos és més habitual que els pares i mares demanin als fills que els ajudin en les tasques domèstiques, especialment pel que fa a tasques de neteja. L'explicació podria ser la presència freqüent d'ajut per a fer les tasques domèstiques en les famílies amb més recursos. El sexe dels fills es mostra també de forma evident com a modulador del tipus de demandes que els pares i mares fan als fills i filles en l'organització de les tasques de la llar, i apunten que encara hi ha algunes diferències en la consideració que tenen els pares i mares sobre la distribució de tasques entre nois i noies, sobretot pel que fa a la realització de les feines domèstiques.

Tot i la presència de normes a la llar i el manteniment d'una disciplina consistent o una adequada supervisió parental, els fills i filles presenten en determinades ocasions comportaments poc adequats. Davant d'aquestes conductes els pares i mares tenen diferents possibilitats d'actuació. Les dades indiquen que els progenitors acostumen a recriminar als fills i filles la conducta inadequada alhora que els fan raonar per tal de fer-los entendre els motius pels qual era incorrecta. També és habitual (i podríem dir que recomanable) que els pares i mares demanin als fills i filles que corregeixin les conseqüències d'aquestes conductes.

El capital cultural dels progenitors esdevé en aquest estudi un factor rellevant per explicar les diverses formes de compartir el temps amb els fills i filles. Els pares i mares amb un nivell d'estudis més elevat

acostumen a fer activitats culturals amb els fills i filles més sovint i a dedicar menys temps a mirar la televisió. Ajudar a fer els deures és una altra de les activitats en què habitualment s'impliquen els pares i mares, especialment aquells que estan en un estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional més alt. Cal remarcar la importància de fomentar la implicació dels pares i mares en les tasques escolars, ja que aquest és un factor de bon pronòstic en el rendiment acadèmic dels fills i filles.

És habitual que en la relació de pares i mares amb fills i filles diversos aspectes —relacionats amb el compliment de les normes de convivència, o bé amb els comportaments dels fills o filles o bé les activitats que aquests duen a terme—, esdevinguin motius habituals de discussió. Amb l'edat els temes de discussió també van canviant, especialment aquells que tenen relació amb l'oci dels adolescents (com els amics i amigues, l'hora d'arribada o els diners). Pel que fa al sexe, sembla que les noies tenen més conflictes pel que fa a la forma de vestir (segons els pares i mares) o a la col·laboració en les tasques domèstiques (segons les filles), mentre que els nois tenen més conflictes amb els pares i mares per l'ús de recursos d'oci com la televisió o la consola. L'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional també es relaciona amb els temes que són motiu de conflicte, especialment pel que fa als estudis (més habitual en els estatus baixos) o la televisió (tema més recurrent en els estatus més alts).

El tipus de pràctiques que els pares i mares hagin decidit adoptar influiran i seran moduladores de la seva percepció sobre la seva competència com a educadors dels seus fills i filles. Tot i que la majoria de progenitors acostuma a autodefinir-se com a força competent, determinades etapes en la vida dels joves, com ara l'inici de l'adolescència, poden afavorir l'aparició de sentiments d'inseguretat respecte a la forma com estan educant els fills i filles. Els pares i mares de contextos socioeconòmics i culturals més desfavorits, probablement perquè disposen de menys recursos per fer front a les dificultats que es troben en la seva tasca educativa, també es mostren més insegurs. Segons els pares i mares, les solucions a aquestes dificultats que es troben en l'educació dels fills i filles podria ser destinar més temps als fills i filles (probablement el ritme de vida i els horaris laborals, sovint irracionals, dificulten que els pares i mares dediquin tot el temps que consideren necessari a l'educació), que hi hagués més control dels continguts dels mitjans de comunicació o establir sistemes de formació per a pares i mares. La percepció de les famílies sobre la manca de temps per a educar apareix com un element clau en el nostre estudi que hauria de fer reflexionar a aquells que tenen responsabilitats polítiques.

Les pràctiques educatives acostumen a relacionar-se entre elles. Per aquest motiu s'han analitzat les possibles agrupacions partint dels models clàssics d'estils educatius i s'ha obtingut una classificació de quatre tipologies basades en el grau d'implicació, d'utilització del reforçament positiu i de la supervisió. La propensió a un estil no és immodificable sinó que aquest s'anirà modulant en funció de l'edat dels fills i filles. També el fet de mostrar un estil determinat estarà modulad per les possibilitats dels pares i mares de fer determinades conductes, especialment en relació amb les jornades laborals, ja que determinades situacions laborals que poden ser considerades adverses (jornades molt extenses, en torn de nit o caps de setmana o torns rotatius) influiran en les possibilitats d'implicació en l'educació i de seguiment de les activitats dels fills i filles. Cal remarcar novament la importància de promoure estils educatius basats en la implicació i la supervisió com a elements bàsics per al desenvolupament de les competències i conductes desitjades en els nois i noies.

L'estil educatiu no es pot considerar al marge del clima familiar predominant. Un clima favorable basat en l'afecte, la cohesió i la coordinació dels membres de la unitat familiar i en l'existència de vies de

comunicació per tal de solucionar i evitar els conflictes, afavoreix l'adaptació psicosocial dels joves. La coherència entre pare i mare en l'educació dels fills també és un component important per aconseguir un clima familiar positiu que afavoreixi el benestar psicològic de tots els seus membres.

En general, s'observa que tant les variables sociodemogràfiques com aquelles relacionades amb l'àmbit familiar (estils educatius parentals i clima familiar) tenen un pes rellevant en l'explicació dels processos de socialització. Si a l'elecció d'un model educatiu força eficaç basat en la implicació dels pares i mares i l'establiment d'un grau de supervisió adequat a l'edat dels fills i filles li afegim un clima familiar basat en la calidesa i la unió dels membres, la baixa presència de conflicte i l'existència d'un espai de comunicació coherent i obert als fills i filles, estarem afavorint el desenvolupament d'una socialització adequada.

BIBLIOGRAFIA

ALIZADEH, H.; APPLEQUIST, K.F.; COOLIDGE, F.L. (2007). "Parental self-confidence, parenting styles, and corporal punishment in families of adhd children in Iran". *Child Abuse and Neglect*, núm. 31, p. 567-572.

ASEP (2004). *Enquesta Mundial. de Valors*. Edició 1999-2000. Document electrònic: <www.jdsurvey.com>

BAUMRID, D. (1971). "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monography*, núm. 4, p. 1-103.

BEAVERS, W.R.; HAMPSON, R.B.; HULGUS, Y.F. (1990). *Beavers Systems Model Manual, 1990 Edition*. Dallas, TX: Southwest Family Institute.

BECKER, W.C (1964). "Consequences of different kind of parental discipline", a M. L. HOFFMAN i L. W. HOFFMAN. *Review of child development research*, núm. 1, cap. 9. Nova York: Rusell Sage Foundation.

BUHRMESTER, D. (1990). "Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjusment during preadolescence and adolescence". *Child Development*, núm. 61, p. 1101-1111.

CLEMENTE, R.A.; HERNÁNDEZ, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Aljibe.

DADDS, M.R.; MAUJEAN, A.; FRASER, J.A. (2003). "Parenting and conduct problems in children. Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, núm. 38, p. 238-241.

DI CLEMENTE, R.J.; WINGOOD, G.M.; CROSBY, R.; SIONEAN, C.; COBB, B.K.; HARRINGTON, K.; DAVIES, S., HOOK, E. i OH, M.K. (2001). "Parental monitoring. Association with adolescents' risk behaviors". *Pediatrics*, núm. 107, p. 1363-1368.

DISHION, T.J.; McMACHON, R.J. (1998). "Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior. a conceptual and empirical formulation". *Clinical Child Family Psychology Review*, núm. 1, p. 61-75.

EDWARDS, C.P.; KUMRU, A. (1999). "Culturally sensitive assessment". *Child Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, núm. 8, p. 409-424.

FRICK, P.J. (1991). *Alabama Parenting Questionnaire*. Unpublished rating scale. University of Alabama.

FRICK, P.J. (1994). "Family dysfunction and the disruptive behavior disorders. A review of recent empirical findings". *Advances in Clinical and Child Psychology*, núm. 16, p. 203-226.

GE, X.; CONGER, R.D.; LORENZ, F.O.; SIMONS, R.L. (1994). "Parents stressful life events and adolescents depressed mood". *Journal of Health and Social Behavior*, núm. 35, p. 28-44.

GE, X.; BEST, K.M.; CONGER, R.D.; SIMONS R.L. (1996). "Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems". *Developmental Psychology*, núm. 32, p. 717-731.

GOLOMBOK, S. (2000). *Parenting. What really counts?* Londres: Taylor and Francis Group.

HOLDEN, G.; EDWARDS, L. (1989). "Parental attitudes towards child rearing. Instruments, issues, and implications". *Psychological Bulletin*, núm. 106, p. 29-58.

KILGORE, K.; SNYDER, J.; LENTZ, C. (2000). "The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African American boys and girls". *Developmental Psychology*, núm. 36, p. 835-845

LAIRD, R.D.; PETTIT, G.S.; DODGE, K.A.; BATES, J.E. (2003). "Change in parents monitoring knowledge. links with parenting, relationship quality, adolescents beliefs, and antisocial behavior". *Social Development*, núm. 12, p. 401-419.

LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S.M. (1991). "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families". *Child Development*, núm. 62, p. 1049-1065.

LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986). "Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency". *Crime and Justice*, núm. 7, p. 29-49.

LYKKEN, D.T. (2000). *The antisocial personalities*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MACCOBY, E.E.; MARTIN, J.A. (1983). "Socialization in the context of the family. Parent-child interactions", a P.H. MUSEN (ed. de la sèrie) i E. M. HETHINGTON (ed. vol.). *Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed.). Nova York: John Wiley.

MEGÍAS, E.; ELZO, J.; MEGÍAS, I.; MÉNDEZ, S.; NAVARRO, F.J.; RODRÍGUEZ, E. (coords.) (2002). *Hijos y padres. Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

MOLINUEVO, B. (2003). *Adaptación catalana de l'Alabama Parenting Questionnaire (P. Frick). Un instrumento de estilos educativos parentales*. Treball de recerca del programa de doctorat, Departament de Psiquiatria i Medicina Legal, Universitat Autònoma de Barcelona.

MUSITU, G.; GARCÍA, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*, Madrid: TEA.

Musitu, G.; García, F. (2005). "Consequences family socialization in the Spanish culture". *Psychology in Spain*, núm. 9, p. 34-40.

OLIVA, A. (2006). "Relaciones familiares y desarrollo adolescente". *Anuario de Psicología*, núm. 37, p. 209-223.

PARRA, A.; OLIVA, A. (2006). "Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 29, p. 453-470.

PATTERSON, G.R.; REID, J.B.; DISHION, T.J. (1992). *Antisocial boys. A social interactional approach*. Eugene: Castalia Publishing Company.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, núm. 5.

PÉREZ, P.; ALONSO, T.; AVELLANOSA, I.; VIDAL, M.; CÁNOVAS, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid: Fundación S.M.

PÉREZ, P.; CÁNOVAS, P. (coords.) (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación S.M.

PETTIT, G.S.; LAIRD, R.D.; DODGE, K.A.; BATES, J.E.; CRISS, M.M. (2001). "Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence". *Child Development*, núm. 72, p. 583-598.

PRINZIE, P.; ONGHENA, P.; HELLINCKX, W.; GRIETENS, H.; GJESQUIÈRE, P.; COUPIN, H. (2003). "The additive and interactive effects of parenting and children's personality on externalizing behavior". *European Journal of Personality*, núm. 17, p. 95-117.

SANDERS, M.R. (1999). "Triple p-positive parenting program. towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children". *Clinical Child Family Psychological Review*, núm. 2, p. 71-90.

SCHAEFER, E. M.; BELL, R.Q. (1958). "Development of a parental attitude research instrument". *Child Development*, núm. 29, p. 339-361.

SHELTON, K.K.; FRICK, P.J.; WOOTTON, J. (1996). "Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children". *Journal of Clinical Child Psychology*, núm. 25, p. 319-329.

STATTIN, H.; KERR, M. (2000). "Parental monitoring. A reinterpretation". *Child Development*, núm. 71, p. 1070-1083.

STEINBERG, L.; SILVERBERG, S. (1986). "The vicissitudes of autonomy in early adolescence". *Child Development*, núm. 57, p. 841-851.

STEINBERG, L.; LAMBORN, S.D.; DORNBUSCH, S.M.; DARLING, N. (1992). "Impact of parenting practices on adolescent achievement. authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed". *Child Development*, núm. 63, p. 1266-1261.

STEINBERG, L.; BLATT-EISENGART, I.; CAUFFMAN, E. (2006). "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes. a replication in a sample of serious juvenile offenders". *Journal of Research on Adolescence*, núm. 16, p. 47-58.

THOMAS, R.; ZIMMER-GEMBECK, M.J. (2007). "Behavioral outcomes of parent-child interactions therapy and triple p-positive parenting program. A review and meta-analysis". *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 35, p. 475-495.

TORRUBIA, R. (coord.) (2003). *Trastorns de conducta i trets de psicopatia en joves. Estil educatiu dels pares com a possible factor de risc*. Memòria d'investigació de l'ajut concedit pel Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, convocatòria 2002. Bellaterra: treball no publicat.

WEBSTER-STRATTON, C.; TAYLOR, T. (2001). "Nipping early risk factor in the bud. preventing substance abuse, delinquency and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years)". *Prevention Science*, núm. 3, p. 165-192.

9. Els valors a les famílies catalanes

Carmen Pérez

INTRODUCCIÓ

Al llarg del procés de socialització dels nois i noies dins del context familiar, la transmissió de valors que fan els progenitors es pot donar a través de diferents vies, unes amb més consciència que altres. Així, un dels problemes metodològics principals encara no resolt és recollir quins són els valors d'una societat o quins són els valors que els pares i mares volen transmetre als seus fills i filles a través d'una enquesta. Les respostes donades sempre s'han de prendre amb una certa reserva perquè normalment s'acostuma a respondre allò que és considerat per l'enquestat o enquestada més políticament correcte. Per tant, de vegades ens podem trobar amb contradiccions entre allò que s'afirma i el que veritablement es fa. Tanmateix, els resultats obtinguts en el nostre estudi, com veurem en aquest capítol, no difereixen gaire dels recollits en altres enquestes de valors i, per tant, ens ajuden a obtenir una aproximació als valors imperants actualment en la societat catalana i a saber quins d'aquests valors és desitjable transmetre a les generacions més joves.

Per valors hem considerat “les creences o conviccions que alguna cosa és bona o dolenta, millor o pitjor que una altra cosa” (Lamo de Espinosa, 1998). Partint d'aquesta definició tan genèrica, la llista de valors podria ser interminable. Per tal de concretar-la ens hem centrat en quatre tipus de valors o qualitats i en un llistat relativament curt que pren com a referència altres estudis sobre valors com *Els catalans a l'Enquesta europea de valors* (Orizo i Roque, 2001) o l'estudi d'Elzo i Orizo (2000). Concretament, en el nostre estudi hem inclòs quatre llistats de valors davant els quals els pares i les mares s'havien de posicionar.

Dins d'aquest capítol distingirem sis apartats. En el primer, relacionat amb la primera pregunta sobre valors del Qüestionari Heteroadministrat de Pares (QHP), analitzarem els valors anomenats finalistes i veurem les respostes de tota la mostra i les diferents respostes donades segons la titularitat del centre al qual assisteix el fill o la filla del progenitor consultat i segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar. En el segon apartat analitzarem els valors prioritzats pels progenitors relacionats amb unes conductes concretes, i també els distingirem segons la titularitat del centre i l'estatus social familiar. En el tercer apartat es mostraran les qualitats que els progenitors consideren que és més importants que tingui el seu fill o la seva filla i també presentarem les diferències que n'hi ha segons el centre educatiu i l'estatus familiar. En el quart apartat estudiarem els valors anomenats instrumentals, és a dir, les qualitats desitjables que els nois i les noies haurien d'aprendre a casa segons els pares i les mares. En el cinquè apartat es presentaran els resultats d'una anàlisi en components principals realitzat amb les respostes de les dues primeres preguntes i que ens permetrà sintetitzar la informació en set dimensions

de valors. Finalment, en el sisè apartat analitzarem la relació de cadascuna de les dimensions amb les qualitats que els pares i mares consideren que és més important que tingui el fill o la filla i amb els valors que volen transmetre, per passar, a continuació, a estudiar la relació de cada dimensió amb les variables sociodemogràfiques bàsiques considerades en aquest estudi.

ELS VALORS FINALISTES

En relació amb la primera pregunta, cada participant va haver de respondre en una escala de Likert de quatre punts —des de “molt poc o gens important” fins a “molt important”— sobre la importància que tenien en la seva vida diferents aspectes d’una llista de temes (pregunta 54 del Qüestionari Heteroadministrat de Pares). Segons Megías Valenzuela (2002), els valors associats a finalitats o valors finalistes recollits en aquesta primera pregunta apunten a objectius, desigs i finalitats per aconseguir. Com veiem a la taula 1, el valor més triat és la família, que el 94,4% dels pares i mares consultats ha escollit; seguit d’altres com la vida moral i digna (61,4%), els estudis i la formació (58,3%) i el temps lliure i d’oci (42,7%). Per contra, els valors menys puntuats com a molt importants són l’atractiu físic (3,3%), la política (3,6%) i la religió (7,8%).

Si comparem aquests resultats amb els obtinguts en l’última *Enquesta europea de valors* per a Catalunya, podem observar a la taula 2 que tot i que els ítems considerats no són estrictament els mateixos, la distribució s’assembla molt a l’obtinguda en el nostre estudi.

Taula 1.

Percentatge de pares i mares que han donat molta importància a diversos aspectes de la vida (n mínima=911, n màxima=940)

Aspectes	Percentatges
Família	94,4
Vida moral i digna	61,4
Estudis i formació	58,3
Temps lliure i d’oci	42,7
Treball	37,2
Amics i coneguts	36,8
Qualitat professional	33,9
Vida sexual	26,3
Servei als altres	23,7
Guanyar diners	16,3
Viure al dia	13,8
Religió	7,8
Política	3,6
Atractiu físic	3,3

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2.

Aspectes considerats molt importants en la vida (%)

Aspectes	Percentatges
Família	85
Treball	46
Amics	37
Temps lliure	31
Religió	9
Política	3

Font: Orizo i Roque (2001).

Si tenim present la titularitat del centre a què assisteix el fill o la filla, podem observar a la taula 3 que no hi ha diferències significatives respecte a aquestes valoracions. En tot cas, cal destacar que els pares i mares de les escoles públiques donen més importància al treball i a guanyar diners que els de les escoles concertades (set punts percentuals de diferència en el primer cas i cinc punts en el segon). Per contra, el 30% dels progenitors que porten els fills i filles a escoles públiques donen molt poca importància en la seva vida a la religió, davant el 23,6% dels progenitors que tenen fills i filles en l'escola concertada, fet relativament normal si tenim present que moltes escoles privades concertades són religioses i, per tant, calia esperar que molts dels pares i mares que envien els seus fills i filles a escoles concertades valoressin aquest ítem per sobre dels que ho fan a escoles públiques.

Si analitzem aquests valors finalistes segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, podem veure a la taula 3 que les famílies d'estatus alt valoren molt més que les d'estatus baix o mitjà-baix les relacions amb els amics i coneguts, i la política, tot i que en tots els casos amb un percentatge molt baix. Per contra, les famílies d'estatus baix són les que donen molta importància al treball i a guanyar diners per sobre de la resta de grups.

Taula 3.

Percentatge de pares i mares que han donat molta importància als següents valors finalistes, segons la titularitat del centre i segons l'ESEO (n mínima=911, n màxima=940)

Variable	Categories	Valors finalistes													
		Família (%)	Vida moral i digna (%)	Estudis i formació (%)	Temps lliure i d'oci (%)	Treball (%)	Amics i coneguts (%)	Qualitat professional (%)	Vida sexual (%)	Servei als altres (%)	Guanyar diners (%)	Viure al dia (%)	Religió (%)	Política (%)	Atractiu físic (%)
Centre	Públic	94,6	62,0	59,9	42,3	39,9	37,3	35,5	27,8	24,4	18,0	13,2	7,6	4,0	3,7
	Concertat	93,9	60,2	55,6	43,3	32,8	35,7	31,1	23,8	22,5	13,5	15,0	8,3	2,9	2,6
ESEO	Baix	93,8	64,1	68,8	40,6	60,9	29,7	36,5	31,7	34,4	31,3	9,7	23,4	1,6	7,9
	Mitjà-baix	94,2	62,8	61,8	42,7	39,1	30,3	33,5	27,1	22,1	23,2	17,9	7,5	2,9	4,1
	Mitjà-alt	93,0	56,7	51,8	40,6	30,4	40,6	31,2	24,9	21,6	10,9	13,4	3,6	4,2	1,8
	Alt	96,6	68,4	59,3	42,4	33,0	44,1	38,4	7,9	18,6	7,9	8,5	8,6	6,2	1,1
Total		94,4	61,4	58,3	42,7	37,2	36,8	33,9	26,3	23,7	16,3	13,8	7,8	3,6	3,3

Font: Elaboració pròpia.

Que la família sigui el valor finalista més puntuat, independentment de les diferències per tipus de centre o estatus social, es correspon amb els resultats de tots els estudis fets sobre valors. De fet, tal i com assenyala Javier Elzo sobre aquesta qüestió, “*encontrar unanimidad semejante en ciencias sociales no es cosa fácil*” (Elzo, 2004). També cal ressaltar d'aquests resultats que si bé les famílies d'estatus alt es decanten més per valors vinculats a les relacions socials, les famílies d'estatus més baix valoren especialment aspectes més relacionats amb la cerca del benestar i l'estabilitat econòmica i són molt més presentistes.

ELS VALORS LLIGATS A CONDUCTES

La segona pregunta del qüestionari (pregunta 55 del Qüestionari Heteroadministrat de Pares) també tenia un format de resposta de quatre categories en les quals el participant havia de dir fins a quin punt li semblaven admissibles determinats comportaments. Aquesta pregunta, com hem indicat anteriorment, fa referència a valors lligats a conductes. Citant un altre cop Megías Valenzuela (2002), en aquest cas s'empra el concepte de valor com a criteri de comportament que s'adopta més de forma emocional o vital que no pas com a conseqüència d'una decisió racional, és a dir, és la dimensió del valor associat a conceptes com ara la justificabilitat o l'admissibilitat de certs comportaments. El percentatge de pares i mares que han considerat certs comportaments com a “molt” o “força” admissibles es poden observar a la taula 4. En aquestes respostes es detecta, d'una banda, un alt grau d'acceptació de la pràctica de l'eutanàsia, nivells moderats per a la legalització de la marihuana, per a l'avortament sense restriccions i per afavorir els autòctons per sobre dels immigrants quan hi ha pocs llocs de treball. També és remarcable l'acceptació de l'aplicació de la pena de mort en les persones que han fet delictes molt greus. Per altra banda, els comportaments menys acceptats són aquells relacionats amb conductes incíviques com, per exemple, danyar el mobiliari urbà, robar articles, fumar en llocs on està prohibit o llençar papers a terra.

Si bé aquestes qüestions no estaven plantejades de la mateixa manera en l'*Enquesta europea de valors* (Elzo i Orizo, 2000), els individus catalans majors d'edat consultats van respondre, pel que fa a la immigració, que un 56% estaria d'acord amb “deixar venir la gent si hi ha llocs de treball disponibles” i un 27% amb “establir límits estrictes al nombre d'estrangers que puguin venir”. Per contra, només un 1% prohibiria l'entrada a gent que ve d'altres països.

També podem comparar amb els resultats de l'*Enquesta europea de valors* els ítems “llençar papers a terra” i “fumar en llocs on està prohibit”. En aquest estudi les persones consultades consideraven també com a poc justificables aquests dos comportaments, ja que llençar deixalles obtenia una puntuació de 2,08 en una escala entre l'1, que era “mai justificable” i 10, que era “sempre justificable”, i “fumar en edificis públics rebia una puntuació de 2,97 en aquesta mateixa escala. En canvi, tal i com succeeix en el nostre estudi, pràctiques com l'avortament o l'eutanàsia aconseguixen una permissibilitat major en aquesta enquesta, amb unes puntuacions de 5,48 i 5,36, respectivament.

Si analitzem aquests valors lligats a conductes segons la titularitat del centre al qual assisteix el fill o la filla de les famílies enquestades, podem observar en la taula 5 que les famílies que porten els seus fills i filles a una escola pública són més permissives amb l'aplicació de l'eutanàsia i amb la legalització de la marihuana que les que tenen fills i filles a escoles privades concertades, mentre que serien menys permissives amb el fet de copiar en un examen, donar una dada falsa per aconseguir que el seu fill o filla entri en l'escola que desitgen o saltar-se un semàfor en vermell.

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, les famílies d'estatus baix o mitjà-baix trobarien més admissible que les altres aplicar la pena de mort a persones amb delictes molt greus i afavorir els autòctons per sobre dels immigrants quan hi ha pocs llocs de treball. Per contra, són molt poc tolerants amb la resta de comportaments. Per tant, podríem dir que les famílies d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional baix i mitjà-baix són aquelles que tenen uns valors lligats a conductes més conservadores o, fins i tot, podríem dir, reaccionàries. Per contra, les famílies amb un estatus mitjà-alt

Taula 4.

Comportaments considerats pels pares i les mares molt o força admissibles (% d'elecció) (n mínima=909, n màxima=940)

Comportaments	Percentatges
Aplicar l'eutanàsia a tothom que ho demani	74,6
Legalitzar la marihuana	42,0
Avortar sense cap restricció	36,6
Afavorir els autòctons per sobre dels immigrants quan hi ha pocs llocs de treball	30,6
Aplicar la pena de mort a persones amb delictes molt greus	19,8
Copiar per aprovar un examen	8,0
Donar una dada falsa per aconseguir que el seu fill o filla siguin admesos en una escola	7,6
Fer "botellón"	6,3
Fumar en llocs on està prohibit	2,5
Saltar-se un semàfor en vermell	2,1
Comprar coses tot i sospitar que hagin estat robades	1,5
Amagar informació a un company o companya de feina per tal d'aconseguir un lloc de treball millor	0,6
Robar articles en uns grans magatzems o en hipermercats	0,5
Llençar papers a terra	0,4
Danyar el mobiliari urbà	0,1

Font: Elaboració pròpia.

Taula 5.

Comportaments considerats pels pares i les mares molt o força admissibles, segons la titularitat del centre i l'ESEO (n mínima=909, n màxima=940)

		Comportaments molt o força admissibles per part dels progenitors															
Variable	Categories	Aplicar l'eutanàsia (%)	Legalitzar marihuana (%)	Avortament (%)	Afavorir autòctons (%)	Pena de mort (%)	Copiar per aprovar (%)	Donar dada falsa (%)	Fer "botellón" (%)	Fumar en llocs prohibits (%)	Saltar-se un semàfor (%)	Comprar coses robades (%)	Amagar informació (%)	Robar articles (%)	Llençar papers (%)	Danyar mobiliari (%)	
Centre	Públic	74,4	43,8	37,1	30,6	21,6	7,1	6,1	5,6	2,5	0,9	1,5	0,7	0,5	0,5	0,2	
	Concertat	74,4	38,9	35,5	30,3	16,8	9,4	10,3	7,6	2,4	4,4	1,5	0,6	0,6	0,3	0,0	
ESEO	Baix	47,7	15,9	11,3	36,1	30,0	1,6	1,6	6,3	0,0	1,6	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Mitjà-baix	73,7	36,9	31,7	37,7	30,5	5,4	3,3	8,3	4,1	0,8	1,3	0,4	0,8	0,8	0,0	
	Mitjà-alt	78,8	52,0	44,2	26,9	15,3	8,3	7,9	6,1	1,2	3,3	1,2	0,3	0,9	0,6	0,0	
	Alt	78,7	50,3	41,4	25,4	12,6	14,1	12,4	6,3	2,3	1,7	1,7	0,6	0,0	0,0	0,0	
Total		74,6	42,0	36,6	30,6	19,8	8,0	7,6	6,3	2,5	2,1	1,5	0,6	0,5	0,4	0,1	

Font: Elaboració pròpia.

o alt són més permissives amb aquelles conductes considerades més progressistes com, per exemple, l'aplicació de l'eutanàsia, la legalització de la marihuana o de l'avortament sense cap tipus de restricció. De fet, el mateix succeïa a l'Enquesta europea de valors, on les persones d'estatus socioeconòmic alt i mitjà-alt eren força tolerants amb pràctiques com l'avortament i l'eutanàsia i, per contra, les persones d'estatus baix o mitjà-baix serien més permissives amb comportaments com fumar en llocs públics o llençar deixalles.

LES QUALITATS DESITJABLES EN ELS NOIS I LES NOIES

La taula 6 mostra els resultats corresponents a la tercera pregunta del qüestionari sobre valors (pregunta 56 del Qüestionari Heteroadministrat de Pares). Concretament, en aquest cas, més que parlar de valors hauríem de fer referència als elements de socialització que les famílies volen potenciar ja que, en aquesta tercera pregunta, es presentava als participants una llista de nou qualitats possibles desitjables del noi o de la noia entre les quals n'havien de triar tres. Segons els pares i mares del nostre estudi, les tres qualitats més desitjades que haurien de tenir els seus fills i les seves filles són l'estabilitat emocional i la tranquil·litat (69,3%); el respecte per les normes i les regles socials, la bona educació i l'amabilitat (61,6%); i la sensibilitat social i l'interès i la preocupació pels altres (52,9%). Com veiem, són qualitats lligades d'una banda a valors finalistes com el benestar, l'ordre —valor creixent en els últims estudis realitzats— i la dimensió altruista i molt relacionats amb conductes prosocials dels nois i de les noies. Per contra, les menys valorades han estat la bona presència física (2,4%), la popularitat (5,3%) i l'interès

Taula 6. Qualitats desitjables en el noi o la noia, totals, segons la titularitat del centre i segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)

		Qualitats desitjables en el noi o la noia								
Variable	Categories	Estabilitat emocional, tranquil·litat (%)	Respecte per les normes i regles socials, bona educació i amabilitat (%)	Sensibilitat social, interès i preocupació pels altres (%)	Intel·ligència (%)	Sociabilitat i bon ànim en les relacions interpersonals (%)	Absència d'agressivitat verbal i física (%)	Interès per estar sempre entre els millors (%)	Popularitat, iniciativa, interès per organitzar i dirigir activitats de grup (%)	Bona presència física (%)
Centre	Públic	66,5	63,7	52,4	38,7	34,8	28,1	6,4	4,9	3,5
	Concertat	74,3	57,9	53,8	38,6	40,1	21,9	5,0	6,1	0,6
ESEO	Baix	42,1	68,8	50,0	46,9	25,0	37,5	20,3	4,7	7,8
	Mitjà-baix	63,1	66,4	49,4	38,2	36,5	27,4	6,2	7,1	5,0
	Mitjà-alt	77,8	58,7	57,1	33,1	38,6	24,6	5,5	4,0	0,0
	Alt	79,7	51,4	53,7	42,4	44,1	19,2	3,4	5,1	0,0
Total		69,3	61,6	52,9	38,7	36,7	25,9	5,9	5,3	2,4

Nota: Resposta múltiple; màxim tres respostes; % horitzontals (n=939).
 Font: Elaboració pròpia.

per estar sempre entre els millors (5,9%), és a dir, els valors més autònoms i presentistes. Tot i que com assenyala Javier Elzo, aquests valors probablement estarien més amunt en el rànquing si no fos que “*no es de buen tono confesarlo*” (Elzo, 2004).

Si analitzem les diferències més significatives segons la titularitat del centre educatiu, veurem a la taula 6 com les famílies que porten els seus fills i filles a centres públics valoren per sobre de les famílies que els porten a centres privats concertats el respecte per les normes i regles socials, la bona educació i amabilitat, i l'absència d'agressivitat verbal i física. Contràriament, les famílies els fills i filles de les quals assisteixen a centres concertats valoren més l'estabilitat emocional i la tranquil·litat dels seus fills, i la sociabilitat i bon ànim en les relacions interpersonals.

Si veiem les puntuacions d'aquestes qualitats segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, podem observar que les famílies amb estatus alt valoren principalment l'estabilitat emocional i la tranquil·litat, i la sociabilitat i bon ànim en les relacions interpersonals per sobre d'altres famílies amb altres estatus socials. D'altra banda, les famílies amb estatus baix i mitjà-baix valoren per sobre de les famílies que es troben en altres categories el respecte per les normes i les regles socials i l'absència d'agressivitat física i verbal. Aquests resultats es relacionen directament amb els obtinguts en la primera pregunta on s'analitzaven els valors finalistes, ja que aleshores ja havíem afirmat que les famílies d'estatus alt puntuaven més alt que la resta valors vinculats amb les relacions socials i, en canvi, les famílies d'estatus més baixos se senten identificades amb valors més normatius i conservadors.

ELS VALORS INSTRUMENTALS

Els resultats obtinguts en la quarta pregunta es mostren a la taula 7 (pregunta 57). En aquest cas, els participants havien de seleccionar d'una llista de deu, cinc qualitats que consideraven desitjables que els nois i noies aprenguessin a casa. Concretament, en aquesta pregunta hem analitzat els valors anomenats instrumentals, és a dir, aquells valors que operen i posen en actiu els valors finalistes que mouen la vida de la gent. Les qualitats més desitjades són, en ordre decreixent, el sentit de la responsabilitat (90,7%), la tolerància i el respecte pels altres (87,1%), l'esforç en el treball (68,6%), la solidaritat (58,9%) i la independència (48,8%). També és remarcable que la fe religiosa se situa com a la qualitat menys triada (9,5%).

Tot i que els ítems no són estrictament els mateixos, podem comparar els resultats del nostre estudi amb els obtinguts a l'*Enquesta europea de valors* quan se'ls consultava sobre les qualitats que es volen fer desenvolupar en els nens i nenes a casa. Podem observar a la taula 8 que malgrat que la distribució d'aquests valors instrumentals no és exactament la mateixa, tampoc no difereix gaire de l'obtinguda en el nostre estudi. I el mateix succeeix en altres països del nostre entorn ja que, com comentava Meil, fent una comparativa d'aquests valors entre diferents països, “aquests objectius educatius prioritaris acceptats per la gran majoria de pares són propis de les societats desenvolupades, democràtiques i laiques, i són compartits per la majoria de pares i mares dels altres països de la Unió Europea i desenvolupats. Aquests valors contrasten, en part, amb els que es volen transmetre en altres cultures, com la musulmana, on, sobretot, la transmissió de la fe religiosa té una importància molt més gran i l'educació en la tolerància i el respecte als altres, tot i que també és important, ho és menys i en un sentit probablement diferent” (Meil, 2006).

Taula 7.

Qualitats que el noi o la noia ha d'aprendre a casa segons la titularitat del centre i segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (ESEO)

		Qualitats que el noi o la noia ha d'aprendre a casa									
Variable	Categories	Sentit de la responsabilitat (%)	Tolerància i respecte pels altres (%)	Esforç en el treball (%)	Solidaritat (%)	Independència (%)	Determinació, perseverança (%)	Obediència (%)	Estalvi de diners i de coses (%)	Abnegació (%)	Fe religiosa (%)
Centre	Públic	88,6	87,3	65,4	59,7	51,0	36,0	31,3	32,8	21,2	8,7
	Concertat	94,4	86,8	74,3	57,6	45,0	40,9	29,2	26,3	18,4	10,8
ESEO	Baix	81,3	87,5	64,1	51,6	34,4	20,3	48,4	54,7	12,5	26,6
	Mitjà-baix	89,6	83,8	67,6	57,3	44,8	32,4	39,0	38,6	22,4	9,1
	Mitjà-alt	89,7	89,4	66,7	63,0	51,8	42,7	28,2	24,5	21,2	6,1
	Alt	95,5	87,0	73,4	61,6	53,1	42,9	19,2	20,9	23,2	10,2
Total		90,7	87,1	68,6	58,9	48,8	37,8	30,5	30,4	20,2	9,5

Nota Resposta múltiple; màxim cinc respostes; % horitzontals (n=940).
 Font: Elaboració pròpia.

Taula 8.

Percentatge de famílies que consideren que els seus fills i filles haurien de desenvolupar certes qualitats a casa

Qualitats	Percentatges
Bones maneres	84
Sentit de la responsabilitat	79
Tolerància i respecte pels altres	74
Independència	43
Obediència	33
Imaginació	29
Sentit de l'economia i esperit d'estalvi	28
Determinació, perseverança	27
Treballar de valent	17
Fe religiosa	10
Abnegació	5

Font: Orizo i Roque (2001).

Cal destacar, en aquest cas, que els progenitors amb fills i filles en l'escola pública valoren especialment la independència i l'estalvi, mentre que valoren menys que els progenitors que tenen fills i filles a l'escola concertada el sentit de la responsabilitat i l'esforç en el treball.

Respecte a l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, cal assenyalar les diferències considerables entre les famílies d'estatus baix i mitjà-baix i les famílies d'estatus alt i mitjà-alt pel que fa a la valoració de la independència, l'obediència, l'estalvi i la determinació i perseverança. Mentre que les famílies d'estatus més alt valoren altament aquesta última qualitat i la independència, les famílies d'estatus més baixos valoren especialment l'obediència i l'estalvi de diners i coses. Per tant, un altre cop les famílies d'estatus baix s'associen a valors instrumentals més normatius i conservadors.

Si comparem els resultats d'aquestes preguntes sobre valors instrumentals i valors finalistes amb els d'enquestes realitzats a joves podem comprovar que hi ha una alta correspondència entre els valors finalistes que declaren importants tant els progenitors del nostre estudi com els joves però tal i com afirma Javier Elzo, “*nuestros jóvenes invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad, etc.), pero presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales, sin los cuales todo lo anterior corre el gran riesgo de quedarse en un discurso bonito. Me refiero al déficit que presentan en valores tales como esfuerzo, autorresponsabilidad, compromiso, participación, abnegación (que ni saben lo que es), trabajo bien hecho, etc.*” (Elzo, 2005). Tenint en compte, que més de la meitat dels pares i mares han considerat que justament són aquests valors instrumentals els que els nostres joves haurien d'aprendre a casa, és lògic pensar que assistim a un problema de transmissió o de socialització d'aquests valors dins del nucli familiar, ja que si hi ha una concordança en els valors finalistes dels progenitors i dels fills i filles però no en els instrumentals, els primers es poden quedar en una mera declaració de principis que, a més, dificultarà als nostres joves, socialitzats en aquests valors, a mantenir un discurs i unes pràctiques coherents i amb certa continuïtat en el temps.¹

LES DIMENSIONS DELS VALORS FINALISTES I DELS VALORS LIGATS A CONDUCTES

Per tal d'intentar sintetitzar els resultats de les dues primeres preguntes de valors del qüestionari s'ha realitzat una anàlisi de components principals amb rotació varimax després de seleccionar els components que presentaven un valor propi superior a 1. S'ha obtingut una solució de set components que explica el 47,3% de la variància. Els resultats poden ser observats a la taula 9. El primer component està saturat per ítems relacionats amb l'eutanàsia, l'avortament, la legalització de la marihuana i la religió (en negatiu) i ha estat etiquetat com a “liberalisme individual”. El segon ha obtingut saturacions d'ítems com danyar el mobiliari urbà, llençar papers a terra, robar en grans magatzems, amagar informació a un company o companya i fumar en llocs on està prohibit i ha estat etiquetat com a “incivisme”. El tercer està saturat per ítems com el treball, la qualitat professional, els estudis i formació, la vida moral i digna i guanyar diners, i s'ha anomenat qualitat professional. El quart està relacionat amb conductes que impliquen fer trampes o petites infraccions que tenen com a conseqüència algun benefici per a qui les realitza, i ha estat anomenat “avantatgisme”. El cinquè està saturat per l'ítem sobre l'aplicació de la pena de mort, per l'ítem de política i per l'ítem afavorir els autòctons per sobre dels immigrants (en negatiu), i ha estat etiquetat com a conservadorisme social. El sisè component rep saturacions dels valors finalistes amics i coneguts, temps lliure i d'oci i família, i l'hem anomenat “amics i temps lliure”. Finalment, el setè component rep saturacions dels ítems atractiu físic i viure a dia i ha estat anomenat “presentisme”.

1. Per consultar enquestes de valors realitzades a joves vegeu Estradé, Flaquer, Font, Padilla, Salvadó, Roque, i Torralba (2002) i Elzo (2005).

Taula 9.

Matriu de saturacions de l'anàlisi en components principals dels valors finalistes i lligats a conductes

	Liberalisme individual	Incivisme	Qualificació professional	Avantatgeisme	Conservadorisme social	Amics i temps lliure	Presentisme
Aplicar l'eutanàsia a tothom que ho demani	0,727						
Avortar sense cap restricció	0,726						
Religió	-0,699						
Legalització de la marihuana	0,674						
Danyar el mobiliari urbà		0,621					
Llençar papers a terra		0,603					
Robar articles en uns grans magatzems o en hipermercats		0,565					
Amagar informació a un company o companya de feina per tal d'aconseguir un lloc de treball millor		0,537					
Fumar en llocs on està prohibit		0,537					
Fer "botellón"	0,322	0,348		0,337			
Treball			0,662				
Qualitat professional			0,624				
Estudis i formació			0,611				
Vida moral i digna			0,540				
Guanyar diners			0,444		0,359		0,418
Servei als altres			0,373			0,371	
Vida sexual			0,362	-0,330		0,332	
Donar una dada falsa per aconseguir que el seu fill o filla entri en una escola				0,682			
Copiar per aprovar en un examen				0,638			
Saltar-se un semàfor en vermell				0,479			
Comprar coses tot i sospitar que han estat robades		0,400		0,415			
Aplicar la pena de mort a persones amb delictes molt greus					0,697		
Política					-0,657		
Afavorir els autòctons per sobre dels immigrants quan hi ha pocs llocs de treball					0,632		
Amics i coneguts						0,702	
Temps lliure i d'oci						0,652	
Família						0,470	
Atractiu físic							0,741
Viure al dia							0,682

Nota: Només apareixen les saturacions superiors a 0,30 en valor absolut.
 Font: Elaboració pròpia.

Les dimensions de valors i les qualitats que els progenitors consideren més importants en els fills i filles i que volen que aprenguin a casa

Un cop obtinguts aquests set components, s'ha analitzat la seva relació amb cadascun dels ítems de les dues preguntes restants de valors. El procediment ha consistit en comparar les puntuacions en cada dimensió de valors per a cadascun dels ítems de la pregunta 56 del Qüestionari Heteroadministrat de Pares “Qualitats desitjables en el noi o la noia que consideri més importants” i de la pregunta 57 “Qualitats que és desitjable que els nois i les noies aprenguin a casa” entre els que havien triat l'ítem i els que no l'havien triat. La comparació s'ha realitzat mitjançant una prova t de Student, considerant significatives les diferències amb $p < 0,05$.

Pel que fa a la relació entre qualitats desitjables en el noi o la noia i les dimensions de valors, a la taula 10 es presenten, per a cada qualitat, la diferència de puntuacions (notes T) en cadascun dels components entre els pares i mares que havien triat l'ítem i els que no. Quan la diferència no és significativa, s'ha deixat l'espai en blanc. Quan el valor són positius vol dir que els pares que han triat aquella qualitat han puntuat més alt en el component que els que no ho han fet; quan la diferència és negativa, el significat és el contrari.

Així, els progenitors que han triat la sociabilitat i el bon ànim en les relacions interpersonals tendeixen a ser més avantatgistes que la resta de progenitors, però menys conservadors.

En segon lloc, els progenitors que trien la sensibilitat social, l'interès i la preocupació pels altres puntuen més els components amics i temps lliure i presentisme, mentre que puntuen menys l'avantagisme i el conservadorisme social.

En tercer lloc, els pares i mares que han triat la intel·ligència com a qualitat desitjable en els nois i les noies tendeixen a puntuar més alt els components qualificació professional, conservadorisme social i presentisme i, per contra, puntuen més baix el component amics i temps lliure.

El quart lloc, els progenitors que han triat l'estabilitat emocional i la tranquil·litat tendeixen a ser més liberalistes individuals i avantatgistes, mentre que són menys conservadors i valoren menys els amics i el temps lliure.

Finalment, els pares i mares que han triat la qualitat respecte per les normes i regles socials, bona educació i amabilitat puntuen més alt en conservadorisme social i més baix en incivisme i avantagisme.

Pel que fa a les qualitats que és desitjable que els nois i les noies aprenguin a casa, podem veure a la taula 11 que els pares i mares que han triat la qualitat independència tendeixen a ser més liberalistes individuals i menys conservadors. I el mateix passa amb els progenitors que han triat com a qualitat la imaginació. En segon lloc, els progenitors que han triat la tolerància i el respecte pels altres tendeixen a valorar menys la qualificació professional i ser menys avantatgistes que els progenitors que han triat altres qualitats. En tercer lloc, els progenitors que han triat que l'estalvi de diners i coses ha de ser una qualitat que els nois i noies han d'aprendre a casa puntuen més alt en els components qualificació professional i conservadorisme social, i més baix en liberalisme individual i avantagisme. En quart lloc, els pares i mares que han triat la determinació i la perseverança són més avantatgistes però puntuen

Taula 10.

Diferències de les notes T dels components de valors, entre els progenitors que han triat i els que no han triat les següents qualitats desitjables en el noi o la noia

Qualitats desitjables en el noi/la noia que consideri més importants	Valors							n
	Liberalisme individual	Incivisme	Qualificació professional	Avantatge	Conservadorisme social	Amics i temps lliure	Presentisme	
Sociabilitat i bon ànim en les relacions interpersonal				2,22	-1,44			298
Sensibilitat social, interès i preocupació pels altres				-1,54	-4,36	2,41	-1,81	417
Intel·ligència			2,87		1,58	-2,44	1,85	305
Absència d'agressivitat verbal i física								205
Estabilitat emocional, tranquil·litat	3,59		-1,62	2,15	-2,55		-1,82	551
Respecte per les normes i regles socials, bona educació i amabilitat		-1,60		-3,47	3,48			480

Nota 1: Les qualitats “popularitat, iniciativa, interès per organitzar i dirigir activitats de grup”, “interès per estar sempre entre els millors” i “bona presència física” no han estat considerades en l’anàlisi perquè només havien estat seleccionades per un nombre inferior a setanta-cinc participants.

Nota 2: Només es mostren els valors en les caselles en què les diferències són estadísticament significatives (p<0,05).

Font: Elaboració pròpia.

Taula 11.

Diferències en notes T dels components de valors entre els progenitors que han triat i els que no han triat les següents qualitats que és desitjable que els nois i les noies aprenguin a casa i els set components de valors

Qualitats que és desitjable que els nois i les noies aprenguin a casa	Valors							n
	Liberalisme individual	Incivisme	Qualificació professional	Avantatge	Conservadorisme social	Amics i temps lliure	Presentisme	
Independència	2,88				-2,36			382
Esforç en el treball								548
Sentit de la Responsabilitat								720
Imaginació	1,93				-3,34			163
Tolerància i respecte pels altres			-2,14	-2,15			-3,11	696
Estalvi de diners i coses	-2,20		1,69	-2,01	3,70		2,21	234
Determinació, perseverança				1,80			-2,36	294
Fe religiosa	-13,1					-2,94		82
Solidaritat	1,84				-2,22	2,43		477
Obediència				-1,79	4,85			238

Nota 1: La qualitat “independència” no ha estat considerada en l’anàlisi perquè només ha estat seleccionada per un nombre inferior a setanta-cinc participants.

Nota 2: Només es mostren els valors en les caselles en què les diferències són estadísticament significatives (p<0,05).

Font: Elaboració pròpia.

menys baix en valors presentistes. En cinquè lloc, els progenitors que han triat la fe religiosa tendeixen a ser menys liberalistes individuals i a valorar menys els amics i el temps lliure. Justament el contrari dels pares i mares que han triat la solidaritat que, a més, tendeixen a ser menys conservadors. Finalment, els progenitors que han triat l'obediència com a qualitat a transmetre a casa tendeixen a ser menys avantatgistes però més conservadors.

Les dimensions de valors segons les variables sociodemogràfiques

Un cop vistos els set components resultants de la combinació dels valors finalistes i els valors lligats a conductes, els hem relacionat amb les variables sociodemogràfiques bàsiques considerades en aquest estudi, és a dir, amb la titularitat del centre; la grandària de l'hàbitat de residència; l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar i el sexe del noi o la noia.

Per al component liberalisme individual trobem que els valors associats són més propis de les famílies que porten els seus fills i filles a centres públics, de les poblacions més petites i de les famílies amb un estatus alt i mitjà-alt (vegeu la taula 12).

Taula 12.

El component liberalisme individual en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Liberalisme individual*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,5	(10,1)	505
	Concertat	49,0	(9,9)	289
Hàbitat	>500.000	49,0	(11,1)	175
	50.000-500.000	49,5	(9,6)	261
	5.000-50.000	50,0	(9,8)	270
	<5.000	53,2	(9,7)	88
ESEO	Baix	42,2	(10,1)	54
	Mitjà-baix	49,4	(9,7)	201
	Mitjà-alt	52,3	(9,5)	285
	Alt	51,2	(9,7)	158
Sexe	Noia	49,6	(10,3)	385
	Noi	50,3	(9,8)	409
Total		50,0	(10,1)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

Els valors associats al component incivisme es trobem més representats en les famílies que viuen a Barcelona (vegeu la taula 13).

El component de qualificació professional es relaciona més estretament amb les famílies d'estatus baix i amb el tipus d'hàbitat, ja que les poblacions de grandària mitjana presenten les puntuacions més elevades (vegeu la taula 14).

Taula 13.

El component incivisme en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Incivisme*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,1	(10,3)	505
	Concertat	50,0	(9,6)	289
Hàbitat	>500.000	52,0	(11,0)	175
	50.000-500.000	49,4	(10,1)	261
	5.000-50.000	49,8	(9,5)	270
	<5.000	48,8	(9,3)	88
ESEO	Baix	48,4	(7,6)	54
	Mitjà-baix	50,0	(9,0)	201
	Mitjà-alt	49,4	(9,9)	285
	Alt	51,1	(10,6)	158
Sexe	Noia	50,0	(10,2)	385
	Noi	50,0	(9,9)	409
Total		50,0	(10,0)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

Taula 14.

El component qualificació professional en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Qualificació professional*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,1	(9,9)	505
	Concertat	49,2	(10,2)	289
Hàbitat	>500.000	47,4	(10,7)	175
	50.000-500.000	51,1	(9,8)	261
	5.000-50.000	50,4	(9,6)	270
	<5.000	48,5	(9,9)	88
ESEO	Baix	52,3	(9,2)	54
	Mitjà-baix	50,0	(10,8)	201
	Mitjà-alt	48,7	(9,5)	285
	Alt	50,9	(9,9)	158
Sexe	Noia	50,2	(10,0)	385
	Noi	49,4	(10,1)	409
Total		49,8	(10,0)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

El component anomenat avantatge és més rellevant en famílies que porten als seus fills i filles a centres privats concertats i trobem més valors relacionats amb aquest component a mesura que augmenta l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar (vegeu la taula 15).

Taula 15.

El component avantatge en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Avantatge*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	49,0	(9,4)	505
	Concertat	51,5	(10,5)	289
Hàbitat	>500.000	51,6	(11,2)	175
	50.000-500.000	49,6	(9,5)	261
	5.000-50.000	49,0	(9,6)	270
	<5.000	50,2	(8,6)	88
ESEO	Baix	47,0	(7,8)	54
	Mitjà-baix	48,2	(9,3)	201
	Mitjà-alt	50,7	(9,7)	285
	Alt	52,9	(10,7)	158
Sexe	Noia	49,4	(9,9)	385
	Noi	50,4	(9,9)	409
Total		49,9	(9,9)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

Els valors que comprenen el component conservadorisme social es troben més en famílies d'estatus baix i mitjà-baix (vegeu la taula 16).

Taula 16.

El component conservadorisme social en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Conservadorisme social*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	50,2	(10,1)	505
	Concertat	49,3	(10,2)	289
Hàbitat	>500.000	49,0	(9,8)	175
	50.000-500.000	49,1	(9,9)	261
	5.000-50.000	50,6	(10,3)	270
	<5.000	51,6	(9,4)	88
ESEO	Baix	54,9	(10,0)	54
	Mitjà-baix	53,0	(10,2)	201
	Mitjà-alt	48,1	(9,6)	285
	Alt	46,6	(8,7)	158
Sexe	Noia	49,4	(9,6)	385
	Noi	50,3	(10,3)	409
Total		49,8	(10,0)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al component amics i temps lliure i presentisme no es troba relació amb cap de les variables de classificació (vegeu les taules 17 i 18 respectivament).

Taula 17.

El component amics i temps lliure en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Amics i temps lliure*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	49,9	(10,2)	505
	Concertat	50,4	(9,2)	289
Hàbitat	>500.000	51,0	(10,4)	175
	50.000-500.000	49,3	(9,7)	261
	5.000-50.000	50,1	(9,6)	270
	<5.000	50,7	(9,8)	88
ESEO	Baix	49,1	(10,5)	54
	Mitjà-baix	49,1	(10,0)	201
	Mitjà-alt	50,3	(9,2)	285
	Alt	51,0	(9,5)	158
Sexe	Noia	50,0	(9,7)	385
	Noi	50,1	(10,0)	409
Total		50,1	(9,8)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

Taula 18.

El component presentisme en funció de les variables individuals, sociodemogràfiques i familiars

Variable	Categories	Presentisme*		
		Mitjana	DT	n
Centre	Públic	49,9	(10,1)	505
	Concertat	50,7	(9,9)	289
Hàbitat	>500.000	49,1	(9,3)	175
	50.000-500.000	50,4	(9,8)	261
	5.000-50.000	50,7	(10,7)	270
	<5.000	49,9	(9,8)	88
ESEO	Baix	50,3	(10,5)	54
	Mitjà-baix	51,2	(9,7)	201
	Mitjà-alt	49,4	(9,7)	285
	Alt	49,9	(9,8)	158
Sexe	Noia	50,1	(10,1)	385
	Noi	50,3	(9,9)	409
Total		50,2	(10,0)	794

*puntuacions en notes T.
Font: Elaboració pròpia.

CONCLUSIONS

Com hem anat veient al llarg d'aquest capítol, el valor finalista més triat per les famílies consultades ha estat la família, seguit per la vida moral i digna, i els estudis i la formació; valors que es corresponen amb els resultats d'altres estudis fets en l'àmbit europeu sobre valors. En el cas d'aquests valors finalistes trobem diferències segons l'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar, ja que, si bé totes les famílies trien com a ítem més valorat la família, les famílies d'estatus alt prioritzen les relacions amb amics i coneguts i la política, i les famílies d'estatus baix el treball i guanyar diners.

Pel que fa als valors lligats a conductes, les famílies catalanes són més permissives amb la legalització de l'eutanàsia, la marihuana i l'avortament, tot i que aquestes conductes estan triades especialment per les famílies d'estatus més alt, mentre que les famílies d'estatus més baix estarien més d'acord amb aplicar la pena de mort en casos de delictes molt greus i amb afavorir els autòctons en cas que hi hagués pocs llocs de treball.

Quant a les qualitats desitjables que hauria de tenir el noi o la noia, les famílies trien l'estabilitat emocional i la tranquil·litat i el respecte per les normes i regles socials, tot i que la primera qualitat l'escullen principalment les famílies d'estatus alt i la segona les famílies d'estatus baix.

Finalment, els valors instrumentals o les qualitats que els nois i noies haurien d'aprendre a casa més triats han estat el sentit de la responsabilitat, la tolerància i el respecte pels altres, l'esforç en el treball i la solidaritat i independència. No obstant això, les famílies d'estatus alt trien més que les altres la determinació i perseverança i la independència. Per contra, les famílies d'estatus baix prefereixen l'obediència i l'estalvi en comptes de les dues anteriors.

Si considerem els components obtinguts a través de l'anàlisi en components principals, el primer correspondria a un perfil de valors que hem anomenat liberalistes individuals. Puntuacions altes en aquest component estarien a favor de conductes més progressistes com la legalització de l'eutanàsia, la marihuana i l'avortament i, per contra, la religió seria un valor desprestigiad. A més, aquestes famílies valorarien en els seus fills i filles qualitats com l'estabilitat emocional i la tranquil·litat, la independència, la imaginació i la solidaritat mentre que valorarien menys l'estalvi de diners i coses i la fe religiosa. Aquesta dimensió liberalista individual la trobaríem més en famílies que porten els seus fills i filles a centres públics, que viuen en poblacions petites i en famílies d'estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional alt i mitjà-alt.

Les famílies amb puntuacions elevades en el component incivisme serien més tolerants amb comportaments com danyar el mobiliari urbà, llençar papers a terra, robar en uns grans magatzems o fumar en llocs on està prohibit. Aquestes famílies valorarien per sota de la resta el respecte per les regles i normes socials, l'educació i amabilitat. Trobaríem més famílies d'aquest tipus principalment a la ciutat de Barcelona.

Quant a les famílies que valoren especialment el treball, la qualitat professional i els estudis i formació, trobem que consideren com a qualitats especialment desitjables en els seus fills i filles la intel·ligència i l'estalvi de diners i coses. Per contra, una qualitat no gaire valorada seria l'estabilitat emocional i la tranquil·litat i la tolerància i el respecte pels altres. Aquestes famílies tenen majoritàriament un estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional familiar baix i viuen en poblacions mitjanes.

Les famílies amb puntuacions elevades en el component avantatgisme serien més permissives amb aquells comportaments que suposarien fer trampes per aconseguir un benefici com, per exemple, donar una dada falsa perquè el seu fill o filla entrés a l'escola que desitgen. Són famílies que valoren especialment la sociabilitat, el bon ànim en les relacions interpersonals, i la determinació i perseverança en els seus fills i filles però, per contra, valoren menys altres qualitats com la sensibilitat social, el respecte per les normes i regles socials, la tolerància i el respecte pels altres, l'estalvi i l'obediència. Aquestes famílies porten majoritàriament els seus fills i filles a les escoles privades concertades i són d'estatus alt.

Pel que fa a les famílies amb puntuacions altes en conservadorisme social, estarien a favor de l'aplicació de la pena de mort en cas de delictes molt greus i valoren negativament la política. Valoren com a qualitats en els seus fills i filles la intel·ligència, el respecte per les normes, l'estalvi i l'obediència, en canvi, valoren menys la sociabilitat, la sensibilitat social, l'estabilitat emocional, la independència, la imaginació i la solidaritat. Aquestes famílies viuen majoritàriament als grans nuclis urbans i són d'estatus baix i mitjà-baix.

Quant a les famílies que valoren especialment les relacions amb els amics i el temps lliure, les qualitats més desitjades en els nois i les noies són la sensibilitat social, l'interès i preocupació pels altres i la solidaritat; totes elles qualitats que afavoreixen la prosocialitat dels joves i les seves relacions amb els altres. Valoren menys la intel·ligència i la fe religiosa.

Finalment, les famílies presentistes valorarien viure al dia i qualitats en els nois i noies com la intel·ligència i l'estalvi; valorarien menys la sensibilitat social, l'estabilitat emocional, la tolerància i la determinació.

BIBLIOGRAFIA

ELZO, J. (2005). *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Debats d'Educació, núm. 2.

ELZO, J.; ORIZO, F.A. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad: la encuesta europea de valores en su tercera aplicación. 1981-1999*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ESTRADÉ, A.; FLAQUER, L.; FONT, J.; PADILLA, J.; SALVADÓ, A.; ROQUE, M.À.; TORRALBA, F. (2002). *Joves i valors. Els joves catalans a l'Enquesta Europea de Valors*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

MEGÍAS VALENZUELA, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació la Caixa. Col·lecció Estudis Socials, núm. 19.

ORIZO, F.A.; ROQUE, M.A. (2001). *Els catalans a l'Enquesta europea de valors*. Barcelona: Proa.