

## ACTITUDES, HÁBITOS Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS ANTE LAS TAREAS ESCOLARES EN EDUCACIÓN PRIMARIA VISTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES, LOS MAESTROS Y LOS ALUMNOS

*Attitudes, habits and student's motivations in school tasks in primary education from the point of view of parents, teachers and students*

Pedro GIL MADRONA

*Escuela de Magisterio de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha*

RESUMEN: A lo largo de los últimos cursos se ha ido detectando por parte del profesorado de un centro una falta de motivación de los alumnos con respecto a la escuela y las tareas escolares, que si bien no es especialmente significativa, sí es conveniente analizarla para poder poner soluciones antes de que sea demasiado tarde.

Éste es por tanto el origen de la presente investigación. A estos efectos, inicialmente, nuestro propósito de trabajo ha sido conocer cuáles eran las condiciones contextuales, los usos o rutinas de los alumnos a la hora de enfrentarse a las tareas escolares, tanto en el colegio como fuera de él, en casa. En definitiva la motivación con la que emprenden los niños el «trabajo» escolar desde una triple percepción como ha sido desde la opinión de los padres, los maestros y los mismos alumnos.

Esta triple percepción –la visión de los padres y madres, la visión de los maestros y la visión de los alumnos– ha de colaborar, sin duda, a esclarecer la motivación y modos de enfrentarse los alumnos a las tareas escolares. Por lo tanto el presente trabajo está inmerso dentro de la mejora educativa, sin renunciar al carácter de generalización que pueda tener al ser comparado con otras investigaciones. En definitiva se trata de dar un paso más en la comprensión del aspecto motivacional por la educación a través de las diversas percepciones que tienen los colectivos implicados en el aprendizaje.

*Palabras clave:* hábitos del alumno, tareas escolares, motivación, estudio de casos.

**ABSTRACT:** Along the last courses, it has been detected on teachers, the lack of student's motivation with the school, task schools, although it is not specially significant it is convenient to analyze it to put solutions before it be too late.

So, this is the origin of the current investigation. Initially our purpose has been to know which were the contextual conditions, the uses the routines of the students when doing the school tasks, in the school, out of it, at home. Definitely the motivation which the children start the school task from three different perceptions as has been from the point of view of parents, teachers and students.

This perception –parent's vision, the teacher's vision and the student's one– has to collaborate without doubt to motivation and ways to work the students to the school tasks. So the current job is to improve education, without the generalization of characters that can be compared with other investigations. Definitely it is to give one more step in the understanding of motivational aspects by the education through the different perceptions that have the collective implicated in the learning.

*Key words:* student's habits, school tasks, motivation, cases of study.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. *La motivación como factor de aprendizaje de los alumnos*

El diccionario enciclopédico universal define la motivación como «el factor o conjunto de factores que intervienen como causa de la conducta o móvil de la acción» y por su parte Escartí y Cervello (1994) explica que es la dirección del comportamiento humano y la energía con la que nos empleamos en una conducta. De ahí que los profesionales de la educación intentan asegurarse de que tienen la motivación suficiente entre sus escolares encaminada a facilitar el aprendizaje antes de planificar la acción educativa (diseño de currículo, programas, actividades, ...). Ya que parece totalmente aceptado que para la adquisición de aprendizajes eficaces y la obtención de un buen resultado en la enseñanza los niños precisan tanto de la habilidad como de la voluntad, o lo que es lo mismo de poder hacerlo como de querer hacerlo (González, Valle, Suárez y Fernández, 1999: 49). Dicha motivación puede tener un carácter extrínseco cuando la conducta es movida por fuerzas externas al individuo (premio, miedo a un castigo, ...) o por el contrario dicha motivación puede tener un carácter intrínseco, más íntimo a la persona (fuerza o convicción interior que le mueve a proceder).

Llamaremos motivación intrínseca cuando el objeto se adecua a las habilidades del aprendiz, cuando el estado de disposición y desarrollo del alumno le capacita y faculta para conseguir el nuevo o ignorado conocimiento, y está ya como requiriéndolo (Secadas, 2002: 77). Así pues, el móvil auténtico del aprendizaje escolar está en las ganas de saber eso que se enseña.

En efecto, como indica Hunt (citado en Secadas, 2002: 78) «el entendimiento no puede resistirse a esa querencia cuando la motivación del aprendizaje es intrínseca, dado que el cerebro humano se constituye para estar activo, y persistirá mientras se le nutra con pábulo adecuado». Y de otro lado Maceiras (2002: 258) revela que la motivación no es reducible a la descripción o explicación de procesos físicos o psicológicos, puesto que va acompañada de exigencias reales y prácticas no desvinculables de la responsabilidad ética.

Ciertamente uno de los agentes que más influyen y por lo tanto ocasionan el aprendizaje en el ámbito escolar es la motivación con la que los alumnos se enfrentan a las actividades escolares tanto aquellas tareas que se llevan a cabo dentro del aula como en aquellas otras que el niño tiene que acometer en casa, en el ámbito familiar. De ahí que uno de los problemas con el que más se encuentran los profesores es qué hacer para motivar a sus alumnos, de tal manera que éstos pongan todo el interés y esfuerzo que requiere el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, destrezas y capacidades que constituyen el objeto de la enseñanza (Alonso y López, 1999: 35).

Numerosos han sido los autores que han destacado el papel que juega la motivación del alumno en el aprendizaje (Alonso Tapia, 1991, Sáenz López Buñuel, Ibáñez y Jiménez, 2000, Maceiras Fafian, 2002, entre otros). Pues bien, el tema de la motivación en el aprendizaje de estrategias está estrechamente relacionado con los aspectos personales o el rol, papel, que cada niño adopta, ya que cada niño desarrolla y pone en práctica una serie de habilidades, experimentando a la vez una serie de emociones y sentimientos y que actúan a partir de conocimientos y experiencias anteriores diferentes. Por lo tanto cada aprendiz en la utilización de conductas estratégicas para aprender está influenciado por factores de tipo cognitivo y emocional. Sin duda la actividad constante, la experimentación e incluso los movimientos autónomos son motivo de placer para el niño.

Los aspectos que mejor sintetizan las teorías motivacionales en educación en los últimos años (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pineda, 1996 y Núñez y González-Pumriega, 1996) es la incorporación de la teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas y la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales.

Sin duda, las creencias sobre las propias capacidades, autoconcepto y autoeficacia, y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea se materializa a través de la motivación. «Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividad, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognitiva en las tareas de aprendizaje» (González y Tourón, 1991).

De ahí la enorme importancia que el aspecto motivacional tiene en la educación de los más pequeños. Ya que a partir de la propia opinión que el niño tiene de sí mismo se va construyendo progresivamente su autoconcepto, la confianza en sí mismo, sobre su valía o autoestima, para ello es totalmente necesario que en el aula se produzcan situaciones que le permitan al niño ir adquiriendo confianza en sus capacidades. Dicha seguridad y confianza debe de ir construyéndose como producto de la visión que tiene de resolver los distintos problemas propuestos.

En ese contexto el niño, en la esfera educativa, aprenderá no solamente «a hacer» y «saber» determinadas cosas, sino que también aprenderá que es capaz de hacerlas y que cuenta con el apoyo y ayuda necesaria por parte de su maestro.

Será de suma importancia el crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje de las distintas áreas de conocimientos escolares, es decir crear la motivación intrínseca hacia lo que se está enseñando, lo que será un síntoma significativo de buena enseñanza. No olvidemos que el éxito en el dominio de una materia provoca una aptitud positiva o al revés.

A estos efectos, el sentimiento de alegría será un indicador de la calidad y de la significatividad que adquieren las propuestas o tareas en los niños. Dicho estado emocional de alegría actuará sin duda como soporte de las actividades, promoviendo las ganas de enfrentarse nuevamente a los desafíos y continuar descubriendo los contenidos conceptuales y procedimentales de cada área de conocimiento, así como a los contenidos actitudinales como aceptar, colaborar, respetar, participar y comprender.

Pues bien, muchas han sido las investigaciones llevadas a cabo que han tratado de determinar el efecto de las distintas motivaciones de los alumnos sobre el aprendizaje, como los factores personales de los que depende una motivación adecuada (Alonso Tapia, 1991, 1992, 1995, 1997 y 1999; Ames y Ames, 1984 o Kuhl, 1994). Sin embargo mucho menos frecuentes han sido las investigaciones que han puesto de manifiesto las condiciones contextuales concretas, máxime desde una triple perspectiva, como es el caso que nos ocupa, es decir desde la opinión de los alumnos, la de los maestros y la de los padres.

## 2. INVESTIGACIÓN PROPIAMENTE DICHA

### 2.1. *El contexto: origen, entorno, centro, alumnado, familias y profesorado*

El marco de referencia de la presente investigación se sitúa en el Colegio Público de Educación Primaria «Cervantes» de la localidad de Tabarra (Albacete) de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que es una población rural que cuenta con unos 8.000 habitantes. Está situada en el S.E de la provincia de Albacete a 50 Km. de la capital. El colegio tiene una matrícula de 280 alumnos, todos de educación primaria. El claustro de profesores está formado por 19 miembros; de los cuales 12 son tutores, cuatro especialistas y tres compartidos con los otros dos centros de la localidad.

La investigación e intervención se ha desarrollado en el Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria. Por lo tanto, el objeto de *la investigación* e intervención han sido todos los alumnos/as que cursan Primero, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria, los padres y madres de estos alumnos y los maestros y maestras durante el curso académico 2003/2004.

La investigación presentada tiene su origen en la detección durante los últimos cursos, por parte del profesorado, de una falta de motivación de los alumnos con respecto a

la escuela y las tareas escolares, que si bien no es especialmente significativa, sí es conveniente analizarla para poder poner soluciones antes de que sea demasiado tarde. Debemos tener en cuenta que la desmotivación no es un caso aislado de un colegio determinado sino que es un «mal» generalizado en muchos ambientes circundantes que, sin poder evitarlo, afecta a la escuela.

El creciente interés del profesorado por este tema les ha hecho involucrarse en la presente investigación dirigida a conocer las condiciones contextuales en las que presuntamente se produce e inciden en el aprendizaje, dando participación a toda la comunidad educativa (madres, padres, alumnos y profesores).

En definitiva la justificación de dicha investigación es la existencia en algunos alumnos de cierta apatía, falta de estímulos y de motivación. Esto generaba algún problema de conflicto. La propuesta de trabajo ha sido buscar las causas de esa falta de motivación en toda la comunidad educativa: familias, alumnos y profesores.

En efecto, dada la envergadura de la investigación, ésta no se podía afrontar a corto plazo como tampoco sin la participación de toda la entidad educativa (alumnos, padres y maestros) ya que tanto en la primera fase de diagnóstico inicial como a lo largo de todo el proceso va a ser necesaria la colaboración de todos los agentes implicados (La tabla 1 recoge la relación de alumnos, padres y maestros objeto de estudio).

En primer lugar, tras la percepción que tenía el profesorado del centro de la falta de motivación del alumnado, era necesario hacer un estudio para ver si existía realmente esta falta de motivación y cuáles eran las causas. Después de varias reuniones de maestros y maestras con los asesores del CPR, del sector y con la ayuda de la orientadora del Centro se pensó que el modo más eficaz de diagnóstico sería la elaboración de unos cuestionarios, que nos diesen una visión global de los modos y hábitos por el estudio, por supuesto, uno para cada uno de los colectivos de la Comunidad Educativa. Una vez decidido esto nos pusimos a trabajar. El profesorado elaboró los cuestionarios dirigidos a padres-madres y alumnado. Estos dos cuestionarios contienen preguntas similares con el fin de poder contrastar luego las respuestas. En ellos se trataba de recoger información relativa al contexto familiar y al tiempo libre, es decir todo el tiempo en que el alumnado no permanece en la escuela.

En cuanto al cuestionario del profesorado, que contenía ítems más técnicos, se elaboró por parte de los asesores del CPR, de manera que fuera más objetivo. En éste se trataba de recoger las informaciones y percepciones que los maestros y maestras tienen del tiempo que comparten con el alumnado, es decir, de la jornada escolar.

Los cuestionarios fueron entregados a los diferentes colectivos, con la salvedad del alumnado del primer ciclo, que, por su menor nivel de comprensión los cumplimentaron con el apoyo y ayuda de los maestros.

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió a su tabulación, a su representación gráfica a la elaboración del informe y la extracción de conclusiones, lo que sirvió de ayuda para orientar y enfocar el trabajo siguiente (intervención con las familias y programa escolar enfocado u orientado al aumento de la motivación por los aprendizajes escolares en los alumnos).

TABLA 1. NÚMERO DE ALUMNOS, PADRES Y MAESTROS OBJETO DE ESTUDIO

CICLOS: 1º, 2º Y 3º	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES
19	94	148	89	156	91	170

## 2.2. *Propósitos y objetivos enunciados*

Nuestro propósito de trabajo ha sido saber cuáles eran las condiciones contextuales, los usos o rutinas de enfrentarse los alumnos a las tareas escolares, tanto en el aula como en casa, en definitiva la motivación con la que emprenden los niños el «trabajo» escolar.

Por tanto, estamos ante el estudio de un caso concreto. De una investigación aplicada, mediante la cual y a través de sus distintos apartados queremos exponer nuestra intención de investigación, las conclusiones que han salido y las actuaciones emprendidas tras los resultados.

Nuestra investigación está condicionada por el apoyo en los procesos de reflexión y de crítica de los investigadores con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y aunque la mejora de la práctica educativa está detrás de cualquier investigación didáctica, en nuestro caso, la presente investigación está generosamente enmarcada dentro de la mejora educativa, aun sin renunciar al carácter de generalización que los resultados puedan tener al ser contrastados con otros estudios y que dará origen a su confirmación refutación.

Partimos de la convicción de que el niño aprenderá mejor aquello por lo que muestra un mayor interés y tiene una motivación hacia ello. Este conocimiento es el que se erige en eje de nuestro problema de investigación que concretaremos en las siguientes cuestiones formuladas a padres, maestros y alumnos, y que dan lugar a los propósitos de partida del estudio:

- Cuál era la motivación del alumnado a la hora de enfrentarse a las tareas escolares en clase, y si esta motivación tiene un carácter intrínseco o por el contrario es extrínseco, así como el papel motivador en el aula de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula.
- Cómo se enfrentaban los niños a las ocupaciones escolares en clase: si solicitaban continuamente la atención del maestro, si iniciaban las actividades de forma autónoma, si se enfrentaban a las faenas con curiosidad, o si el rendimiento y la actitud del alumno mejora según sea la presentación y organización de las actividades en clase por parte del maestro (actividades en gran grupo, pequeños grupos, individuales).
- Qué importancia era concedida a valores como el esfuerzo, la comprensión y tolerancia, el compañerismo y la sinceridad.
- Cuál era el tiempo dedicado en casa a las tareas escolares por parte de los niños, dónde realizaban dichas tareas, si los niños requerían de la presencia y ayuda de un adulto para su ejecución o por el contrario eran totalmente autónomos para llevar a cabo dicha

actividad, si en casa preparaban diariamente el material escolar que necesitaban para el día siguiente, en qué medida los padres revisaban el trabajo llevado a cabo por sus hijos en la escuela y con qué frecuencia los padres asistían a las reuniones al centro escolar convocadas por los tutores de sus hijos para informar sobre el progreso de los alumnos de su tutoría en las distintas materias escolares.

- Qué tiempo dedicaban los niños en casa a ver la televisión, qué tipo de programas eran los que solían ver y si lo hacían solos o en compañía de un adulto.
- A qué tipo de actividades extraescolares los niños les dedicaban más tiempo.
- Cuánto tiempo en horas dedicaban los niños a dormir.

Para la realización de esta investigación se constituye un seminario de investigación compuesto por los maestros del centro y cuyo diseño queda contemplado en el siguiente esquema, boceto o croquis que recoge la gráfica 1 que se muestra a continuación:

GRÁFICA 1.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: INSTRUMENTOS, INFORMANTES Y PROCESOS DE ANÁLISIS



### 3. LA INVESTIGACIÓN EN SU PROCESO

#### 3.1. *Metodología: descripción, forma, temporalización y técnicas en el análisis de los datos y en la misma redacción del informe*

Entendemos que la utilidad de esta investigación, teniendo en cuenta el objetivo de la misma, no vendría solamente determinada por la concreción de una serie de datos cuantificables, sino, más bien, por un conocimiento, interpretación y valoración, fruto de un análisis acerca de si los resultados obtenidos están en relación con los objetivos diseñados.

La metodología está fundamentada en un proceso de investigación acerca de lo que acontece en las aulas y en el ámbito familiar en relación con las actitudes, talentos, hábitos y motivaciones por las tareas escolares desde una triple visión: la de los padres, la de los maestros y la de los alumnos.

En base a los objetivos de nuestra investigación, de forma genérica, nuestro diseño es de naturaleza no experimental y en concreto podríamos precisarlo como diseño descriptivo mediante encuesta y, de otro lado, atendiendo al tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestra investigación viene a responder a una estrategia de tipo transversal, pues disponemos de una sola medida realizada en un único momento temporal.

Dadas las características de nuestro estudio, la metodología es de corte mixta (cuantitativa vs cualitativa) como así se podrá apreciar en los procesos de análisis y presentación de los resultados, ya que en los mismos aparecen datos numéricos derivados de la cuantificación y porcentajes efectuados y palabras, frases o pensamientos. En efecto, en la presentación de los resultados y conclusiones haremos uso de datos cuantitativos, porcentajes, en la medida que tratamos de cuantificar las opiniones o valoraciones cerradas de los alumnos, los maestros y los padres dados en los cuestionarios y de datos cualitativos en referencia a las mismas opiniones vertidas en las preguntas abiertas de los cuestionarios. Pues bien, visto todo ello, creemos que ha quedado suficientemente justificada la apuesta que hacemos por un modelo de corte mixto, cuantitativo/cualitativo, en nuestro estudio.

*El cuestionario*, consiste en la aplicación directa de preguntas, de un formulario escrito sobre un tema determinado que puede ser de respuestas abiertas, preguntas de alternativa fija, de varias posibles respuestas y de carácter mixto que contiene ambas posibilidades. En nuestra investigación hemos utilizado el cuestionario mixto.

En efecto, en los cuestionarios utilizados, como técnica de investigación de tipo interrogatorio, hemos incorporado preguntas de tipo cerrado, donde los alumnos, los padres y madres y los maestros han elegido una o varias preguntas ya confeccionadas o lo que es lo mismo preguntas de elección múltiple, preguntas abiertas donde el colectivo de padres, alumnos y maestros han tenido que proyectar la respuesta en los cuestionarios y preguntas de corte mixto, que han incluido rasgos de preguntas abiertas y rasgos de preguntas cerrada. Para la confección y aplicación de los cuestionarios partimos de la literatura existente y definimos las dimensiones que deberían tener, así como el modo de llevarlos a cabo (Anguera, 1985; Bisquerra, 1989; Colas Bravo, y Buendía Eximan, 1996; Fox, 1987; Gil

Madrona, 1999; Gotees y Lecompte 1988 y Buendía Eximan, Colás Bravo y Hernández Pina, 1999), llevamos a cabo una validación de los mismos a través de pasar una primera aplicación piloto y de un juicio de expertos (profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha). La aplicación de los cuestionarios se realizó en un único momento temporal, en los meses de marzo y abril de 2003.

La temporalización de los procesos de la investigación ha permitido a las partes, investigadores y los investigados o informantes, conocer el momento preciso en que las distintas acciones se han llevado a cabo, planificación de la investigación, instrumentos de recogida de información, análisis de dicha información,... Así las actividades establecidas en la temporalización según las características del trabajo han sido las siguientes:

Enero (curso 2003/04), acuerdo sobre el tipo de estudios y el objeto a investigar, la planificación y el diseño de investigación del mismo.

Febrero (curso 2003/04), preparación y confección de los instrumentos y estrategias para la recogida de datos.

Marzo (curso 2003/04), recogida de datos.

Abril (curso 2003/04), análisis de los datos y elaboración del informe.

Mayo y Junio (curso 2003/04), difusión, dar a conocer el informe a la comunidad educativa, y actuaciones emprendidas tras los resultados: planificación o diseño del plan-programa de intervención en las aulas por parte de los maestros para los próximos años y charla coloquio con los padres y madres del Centro.

A partir de Septiembre (curso 2004/05), presentación del estudio a una audiencia más amplia a través de la publicación del mismo en una revista especializada.

El análisis de los datos ha supuesto la realización de representaciones gráficas y la triangulación de los datos obtenidos, de una parte entre las fuentes consultadas como han sido los padres, los alumnos y los maestros para lo que ha sido totalmente imprescindible el apoyo en el programa informático EXCEL. Y, de otro lado, la triangulación entre los investigadores. Lo que ha consistido básicamente en la codificación y agrupación temática de los datos en bruto por cursos, ciclos y centro de maestros, padres y alumnos, estableciendo conexiones entre los datos obtenidos en un primer nivel de análisis y que ha facilitado la interpretación final posterior. En este sentido se realizaron tres informes grupales, uno en cada uno de los ciclos, dando lugar finalmente, tras la reunión de todo el grupo de trabajo, al informe de síntesis y definitivo, que aquí se presenta, regularizados, uniformados y «moderados» todos ellos por el profesor coordinador de la investigación.

### 3.2. *Credibilidad de la investigación*

Es el momento ahora de ocuparnos de constatar el rigor científico del presente trabajo, de tal forma que quede desechada la «intuición subjetiva» como fuente de verdad y en su lugar tengan sitio las premisas de fiabilidad y validez propias de todo trabajo con un marcado carácter científico, tanto de corte cuantitativo, cualitativo o mixto. Por tanto

la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, mientras que la validez es la medida en que se interpretan de forma correcta (Pérez Serrano, 1994: 78). Y la validez concierne a la exactitud. Ya que una investigación no válida, no es verdadera o como señala Sandín (2000: 225) «*una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad*». Los procesos más usuales para constatar la validez son la triangulación, la saturación y el contraste con otros colegas.

La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos para referirnos al mismo tema o problema, la cual puede ser de métodos, de instrumentos, de investigadores y temporal. La saturación por su parte consiste en reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1989). Se pueden utilizar como criterios de validación los mismos cuestionarios, ya que un nuevo análisis de los mismos hace posible, en cierta medida, la reduplicación con objeto de comprobar con otras personas si coinciden o no en la identificación, observación e interpretación del hecho o fenómeno estudiado.

### 3.2.1. Valor de verdad

Para establecer los criterios de credibilidad seguidos en la investigación es preciso referirse a los diversos mecanismos de triangulación utilizados y que a continuación mostramos: Triangulación de investigadores (seminario de maestros), de informantes (padres, maestros y alumnos), triangulación de instrumentos de recogida de la información (distintos cuestionarios entre maestros, padres y alumnos) y análisis de los datos por ciclos e informe definitivo del centro.

Cabe decir también que la consistencia de la investigación se ha producido dada la existencia de un trabajo prolongado en el mismo lugar durante los cursos académicos anteriores por parte de los maestros, ya que los mismos llevan trabajando en el centro objeto de la investigación durante un periodo de tiempo que oscila entre los tres y los veinte años. Y en cuanto a la neutralidad, decir que el ejercicio de la reflexión ha sido el principal criterio de neutralidad. Sin embargo, después de un semestre de investigación no sabríamos decir, ni cuantos ni con qué profundidad se han llevado a cabo, si bien, podemos destacar que ha sido una constante del equipo investigador a lo largo de todo el proceso de confección de cuestionarios, en la aplicación de los mismos, en los análisis de toda la gran cantidad de datos facilitados en los cuestionarios, así como en la confección y redacción del informe final.

## 4. INFORME FINAL O PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Cabe indicar que los datos obtenidos tras los análisis de los alumnos y de los padres los presentaremos por ciclos, si bien los dictámenes de los maestros del centro se presentarán de manera global, es decir que no diferenciaremos si dichas opiniones son emitidas o preferidas por los maestros de uno u otro ciclo.

4.1. *Tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos de Educación Primaria*

El tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos de Educación Primaria queda manifestado del siguiente modo por padres y alumnos (véase tabla 2):

TABLA 2. TIEMPO DEDICADO A LAS TAREAS ESCOLARES

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
2 horas o más	8'3	6'25	19'6	3'44	18'29	29'3
1 hora	43'7	39'58	58'9	63'79	40	64'63
1/2 hora	52'08	45'8	31'03	21'41	17'07	29'3
Nada	2'08	0	1'72	1'7	0	0

\* Datos expresados en %

En el Primer Ciclo de Educación Primaria las familias indican que sus hijos dedican por término medio entre una hora (43'7%) y media hora (45'8%) a las tareas escolares, si bien un reducido grupo (8'3%) sellan que la dedicación es de dos o más horas «todos los días, después de merendar, mi hijo lee conmigo la página que al día siguiente tiene que leer en el colegio». Opiniones que son muy similares a las facilitadas por los niños ya que el 39'58% indica que dedica una hora, el 52'08% media hora y el 6'25% dos o más horas. Significativo resulta que un pequeño grupo de alumnos (2'08% de los niños) contestaron que no dedicaban ningún tiempo a las actividades escolares en casa, sin embargo ningún padre se inclinó por dicha opción.

En el Segundo Ciclo de Educación Primaria hallamos las siguientes apreciaciones: el 3'44% de los alumnos y el 19'6% de los padres indican que el tiempo dedicado a las tareas escolares en casa es de dos o más horas, el 63'79% de los alumnos frente al 58'9% de los padres especifican que dedican una hora diaria a estas necesidades, el 31'03% de los niños y el 21'41% de los padres matizan que el «estudio» es de media hora y el 1'72% de los alumnos y el 1'7% de los padres sellan que en casa sus hijos no dedican ningún tiempo a esta labor. Como se puede ver destaca de manera característica la diferencia de dictamen entre los padres y los alumnos de la primera opción, «yo creo que mi hijo sí dedica tiempo a sus tareas escolares, al menos eso es lo que me dice cuando llego a casa y le veo ver la televisión, lo que me confirma cuando luego en el boletín de calificaciones no lleva en ninguna materia Necesita Mejorar (NM)».

En el Tercer Ciclo de Educación Primaria afloran los siguientes resultados: un 18'29% de alumnos frente al 29'3% de los padres exteriorizan que consagran dos o más horas a las tareas escolares, el 64'63% de los alumnos frente al 40% de los padres revelan

dedicar una hora diaria y el 17'07% alumnos frente al 29'3% de los padres dicen emplear media hora al día a este quehacer, «cuando tengo un control al día siguiente siempre me lo repaso, el resto de los días unas veces sí y otras veces no».

Del estudio de los datos, observamos que en el Primer Ciclo el tiempo empleado más alto está situado en media hora, cuestión ésta que tiende a cambiar cuando «subimos» o pasamos de Ciclo, es decir que a medida que pasamos del Primer al Segundo Ciclo y de éste al Tercero, el tiempo utilizado para las tareas escolares es mayor. Otra valoración que cabe subrayar es que en el Tercer Ciclo, salvo el caso comentado, los dictámenes vertidos entre padres e hijos son más distantes que en el resto de los Ciclos.

A continuación preguntamos a los niños si diariamente asignan tiempo a leer o repasar los libros de texto escolares, encontrando las siguientes afirmaciones:

- Los niños del Primer Ciclo el 66'66% indican que «sí», el 25% señalan que «a veces» y el 4'16% dice «no» hacerlo.
- Los niños del Segundo Ciclo advierten el 18'96% que «sí» lo hace, el 6'89% dice «no» hacerlo y el 60'34% que lo hace «a veces».
- Y los niños del Tercer Ciclo, un 37'8% manifiesta que diariamente «sí» emplean un tiempo para estudiar o repasar los libros de texto, un 60'97% que lo hace «a veces» y un 2'43% dice «no» estudiar ni repasar nunca, «siempre que me toca control me leo los temas que entran para ese control y cuando me mandan que lea un cuento y lo resuma y cuando tengo que terminar lo que en clase no ha dado tiempo».

Chocantes resultan dichos datos ya que, son los niños de los primeros niveles (1.º y 2.º) (66'66%) los que «sí» dedican diariamente un tiempo a esta actividad, mientras que en el Segundo y Tercer Ciclo sólo «a veces» emplean tiempo para realizar y repasar en casa lo que han visto en clase.

A su vez convenía saber «de buena tinta», ya que los maestros detectaban que un alto porcentaje de alumnos traían diariamente el material necesario y requerido, si los niños en casa concedían un tiempo a esta responsabilidad. En este sentido, se precisaba conocer cuántos eran los niños que preparaban en el hogar el material necesario para el día siguiente en el colegio (libros, fichas, cartulinas, ...).

En efecto, los resultados, producto del análisis de las opiniones de padres y alumnos, confirman aquello que los profesores observaban, es decir que si los alumnos acudían a las aulas con el material necesario y solicitado por el maestro para ese día era porque previamente en casa preparaban dicho material, pues existe un escaso porcentaje que dice no prepararlo (Tabla 3). Ahora bien, ese «escaso» porcentaje que reflejan las encuestas, en opinión de los maestros debería de ser aún menor.

TABLA 3. PREPARACIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Sí	85'3	90'5	91	90'37	90	92'68
No	14'7	9'5	9	9'62	10	7'31

\* Datos expresados en %

4.2. *Espacio dedicado en el hogar para realizar las tareas escolares, ayuda del adulto para realizar dichas tareas en casa y revisión diaria por parte de los padres del trabajo desarrollado en clase*

Importante nos pareció conocer si los niños disponían en casa de un lugar fijo para llevar a cabo las tareas escolares, o si por el contrario no se acomodaban en un espacio consolidado para efectuar estas labores. Pues bien, al examinar los datos que aparecen en la tabla 4 podemos comprobar como un alto porcentaje de niños en todos los Ciclos sí disponen de un sitio fijo para llevar a cabo los quehaceres escolares en casa, aunque existe un «reducido» porcentaje que dice no tenerlo, dicho porcentaje, en opinión de los maestros, debería ser mucho menor. Sirva de ejemplo la afirmación de un niño de cuarto curso: «creo que todos tenemos en nuestra habitación un lugar para hacer nuestras cosas, todos mis amigos lo tienen».

TABLA 4. EXISTENCIA EN EL HOGAR DE UN LUGAR FIJO PARA REALIZAR LAS TAREAS ESCOLARES

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Sí	83'33	78	79'31	83'9	80'48	86'6
No	16'66	22	20'68	16'1	19'51	14,4

\* Datos expresados en %

Entendimos que nos resultaría substancial y de utilidad el conocer si los padres revisaban a diario el trabajo desarrollado en las aulas por los alumnos. Los paradójicos datos aparecen en la tabla 5, ya que podemos comprobar cómo los padres de los niños más pequeños son los que más «revisan» a diario las faenas realizadas o efectuadas en el colegio por sus hijos, sin embargo a medida que los niños avanzan o pasan del Primer Ciclo al Segundo y de éste al Tercero dicha «revisión» diaria descende de forma vertiginosa, pasando de ser a diario, dicha revisión, en el Primer Ciclo a ser la opción «a veces», mayoritaria, en el Tercer Ciclo, «tengo dos hijos, uno en primero y otro en quinto, al que tengo en primero le repaso

todos los días la lección (la lectura, los números, ...) y veo lo que ha realizado en clase, sin embargo es cierto que al que está en quinto curso solamente lo hago ocasionalmente».

TABLA 5. REVISIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS POR LOS PADRES

	1 <sup>er</sup> CICLO	2 <sup>o</sup> CICLO	3 <sup>er</sup> CICLO
Sí	81'2	60'7	37'3
No	2'1	1'7	4
A veces	16'6	37'5	58'6

\* Datos expresados en %

Se hacía preciso, a su vez, conocer si los niños necesitaban y requerían en casa de la ayuda de un adulto para realizar las tareas escolares o si por el contrario no precisaban de dicha ayuda y ellos mismos eran autocompetentes para realizar dichas ocupaciones. Los datos aparecen expresamente visibles en la tabla 6, donde, si prestamos atención, podemos comprobar cómo en el Tercer Ciclo de Educación Primaria la autonomía de los niños es mayor, seguidos de los alumnos del Segundo Ciclo, sin embargo son los niños más pequeños, los del Primer Ciclo, quienes precisan y dependen más de los adultos para repasar la lectura, los números o hacer caligrafías, sirva de ejemplo el comentario que hace una madre: «mi hijo que está en primer curso necesita de la ayuda mía o de mi marido para repasar la lectura y los números siempre, pero mi hija, que está en sexto curso, no me solicita la ayuda, de todas formas hay cosas en las que yo no podría ayudarle por no saber como la música, el inglés o algunas cosas de matemáticas que ya no me acuerdo y las tendría que repasar antes». A su vez, también observamos, de la misma forma que en opiniones anteriores, que los veredictos de padres y alumnos se encuentran más próximos en el Tercer Ciclo que en el Segundo o en el Primer Ciclo, donde las discrepancias de opinión entre padres e hijos son mayores.

TABLA 6. AYUDAS PRECISADAS POR LOS ALUMNOS PARA DESARROLLAR LAS TAREAS ESCOLARES

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Solo	10'4	29'6	19'6	10'6	45'3	39'58
Con ayuda	14'5	31'25	19'6	10'51	5'3	4'65
De ambas maneras	75	40'3	60'7	78'86	49'3	55'74

\* Datos expresados en %

4.3. *Tiempo dedicado por los niños a ver la televisión y tipo de programas de televisión que ven los escolares*

De importancia pensamos que podría ser el conocer cuál era el hábito que tenían los escolares en referencia a la televisión, conocer cuánto tiempo, cuántas horas, pasaban al día delante del televisor y qué tipo de programas eran los más vistos. Para ello hicimos esta pregunta a los alumnos y a sus familias y cuyos datos aparecen en las tablas 7 y 8.

En referencia al tiempo diario dedicado a ver la televisión exceptuando los días de fiesta o los periodos vacacionales podemos apreciar que en el Primer Ciclo la opción más alta es la de «una hora», si bien hay discrepancias entre las opiniones de los niños y las de los padres ya que el 79'1% de los padres muestran esta opción, mientras que los niños son el 54'16% quienes se sitúan en la misma. Sin embargo es sorprendente, o al menos sorprende al profesorado, cómo más de la mitad del alumnado del Segundo y Tercer Ciclo permanecen delante de la pantalla más de dos horas diarias fuera del horario escolar, máxime si como ya hemos indicando anteriormente están excluidos los fines de semana y los periodos vacacionales, «*solemos ver bastante la televisión*» contesta un niño de quinto curso, y un padre afirma: «*yo en ocasiones le tengo ya que mandar a estudiar o a la cama, pues si lo dejo no se acuerda de apagar la televisión*». Si bien en el Primer Ciclo hemos visto que existen discrepancias entre las opiniones de alumnos y padres, en el Segundo y Tercer Ciclo dichas opiniones son mucho más coincidentes (Tabla 7).

TABLA 7. TIEMPO DIARIO DEDICADO POR LOS ALUMNOS A VER LA TELEVISIÓN

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
2 horas o más	8'3	31'25	57'1	50	53'3	56'06
1 hora	79'1	54'16	35'7	34'48	40	36'58
½ hora	10'4	12'5	7'1	13'79	5'3	7'31
Nada	2'1	2'08	0	1'72	1'3	0

\* Datos expresados en %

Los programas elegidos son mayoritariamente los dibujos animados en los tres Ciclos, sin embargo las series y las películas adquieren bastante preferencia en los alumnos del Segundo y Tercer Ciclo (Tabla 8). Dicha programación suelen verla, en la mayoría de los casos, acompañados por un adulto, aunque por encima del 30% suelen ver la televisión solos (Tabla 9), «*por la noche y cuando estoy en casa la ve conmigo y con mi mujer, pero por la tarde la ve él solo*», afirma un padre.

TABLA 8. PROGRAMACIÓN TELEVISIVA QUE VE EL ALUMNADO

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Dibujos animados	44	43	53	56	48	65
Documentales y deportes	4	4	12	25	22	37
Películas	6	14	17	46	23	59
Series	14	19	24	47	46	65

\* Datos expresados en número de elecciones

TABLA 9. PERSONAS QUE ACOMPAÑAN A LOS ALUMNOS CUANDO ÉSTOS VEN LA TELEVISIÓN

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Solo	35'4	20'3	30'3	34'48	29	29'26
Acompañado de un adulto	64'6	60'7	69'7	34'48	60	37'8
De ambas maneras	9	8'33	10	31'03	11	32'92

\* Datos expresados en %

#### 4.4. Actividades extraescolares llevadas a cabo por los alumnos en el tiempo libre

Era menester conocer qué tipo de actividades extraescolares eran las que ocupaban el tiempo de ocio/tiempo libre, o lo que es lo mismo, a qué actividades dedicaban el tiempo los niños que no fueran las estrictamente escolares (tabla 10). De la exploración de los datos nos encontramos que:

- Los niños del Primer Ciclo, según su propia opinión y la de sus padres, mayoritariamente ocupan el tiempo en la lectura, seguida de salir o jugar con los amigos, las actividades deportivas y los videojuegos.
- En el Segundo Ciclo la elección más elegida es la de salir con los amigos, seguida en segundo lugar por los videojuegos, los deportes y la lectura, apareciendo en los últimos puestos la música, la informática y los idiomas.
- En el Tercer Ciclo la opción de salir con amigos y amigas destaca sobre las demás, seguida por la opción de los videojuegos, los deportes y la lectura para situar en los últimos lugares la música, la informática y los idiomas.

TABLA 10. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y DEDICACIÓN A LAS MISMAS POR PARTE DE LOS ALUMNOS

	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Deporte	19	24	21	30	32	45
Idiomas	3	6	10	14	14	14
Informática	6	6	8	16	10	14
Música	15	20	16	25	20	25
Lectura	27	30	24	30	33	35
Videojuegos	14	14	23	34	45	41
Salir con amigos/as	23	29	27	40	51	58

\* Datos expresados en número de elecciones

#### 4.5. Número de horas dedicadas al sueño por los alumnos

Se hacía obligatorio e inexcusable enterarse del número de horas que diariamente duermen los niños. La finalidad no era otra que averiguar si los niños dormían lo suficiente, ya que sin duda el descanso influye sobremanera en la atención que los escolares prestan a las tareas y esto a su vez influye en el rendimiento académico, y cuyos datos aparecen reflejados en la tabla 11. Al profundizar observamos una clara diferencia según la edad de los niños. Así, mientras los niños del Primer Ciclo, mayoritariamente, duermen diez horas, seguidos a distancia de los que dicen dormir nueve horas, por el contrario la opción de nueve horas adquiere superior notoriedad o relevancia en los niños del Segundo o Tercer Ciclo.

TABLA 11. NÚMERO DE HORAS QUE DUERMEN LOS NIÑOS DIARIAMENTE

	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
10 horas	70'8	62'5	50	46'55	42'6	28'04
9 horas	27'1	22'91	39'3	32'75	42'6	50
8 horas	2'1	14'58	8'9	10'34	14'6	17'07
Menos de 8 horas	0	0	1'8	10'34	0	14'87

\* Datos expresados en %

4.6. *Valía otorgada a la educación en valores: esfuerzo, compañerismo, comprensión y tolerancia y sinceridad*

Quisimos conocer también cuál era la opinión de los alumnos y de sus familias sobre algunos valores sociales, que sin duda desde la escuela se deben abordar en favor de conseguir una educación integral, para ello pedimos a los maestros, a los padres y a los alumnos que puntuasen de uno a cuatro los valores: esfuerzo, compañerismo, comprensión y tolerancia y sinceridad. Dichas tasaciones aparecen recogidas en la tabla 12. Al prestar atención con detalle a los datos, observamos cómo para las familias los valores que más puntuación/calificación alcanzan son el esfuerzo, la sinceridad, el compañerismo y la comprensión y tolerancia, por este orden. Orden que coincide plenamente con los percibidos en clase por los maestros (el esfuerzo 54, sinceridad 43, compañerismo 38 y comprensión y tolerancia 35). Para los alumnos en cambio el orden es el siguiente: compañerismo, seguido de la sinceridad, el esfuerzo y la comprensión y tolerancia. Exterioriza un maestro: *«Sin duda, es totalmente necesario que los niños aprendan a poner esfuerzo en las tareas, querer aprender, trabajar bien, poner empeño en lo que se hace, tener amigos/as, conversar con ellos, jugar con los otros, ayudar a otras personas, solucionar los problemas y conflictos con los iguales, llevarse bien y congeniar con los demás, hacerse agradable y simpático a los demás, expresar sus sentimientos, defender sus propios derechos, divertirse con los demás, siempre en un entorno positivo y amistoso y disfrutando de la relación».*

TABLA 12. VALORACIÓN DE LOS VALORES DEL ESFUERZO, EL COMPAÑERISMO, LA COMPRENSIÓN, LA TOLERANCIA Y LA SINCERIDAD

	1 <sup>er</sup> CICLO		2 <sup>o</sup> CICLO		3 <sup>er</sup> CICLO	
	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS	PADRES	ALUMNOS
Esfuerzo	160	128	145	138	214	198
Compañerismo	134	133	154	159	203	204
Comprensión y tolerancia	133	84	137	134	196	231
Sinceridad	146	74	135	154	217	258

\* Datos expresados en suma de puntuaciones

4.7. *Frecuencia con la que asisten al centro los padres para interesarse por los aspectos educativos y la evolución de sus hijos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas*

Finalmente preguntamos a los padres cuál era «su nivel» o «grado» de asistencia a las reuniones convocadas por el centro y los tutores para conocer los logros, beneficios, frutos o evoluciones de sus hijos en las actividades escolares. Resultados que aparecen

recogidos en la tabla 13, donde como podemos advertir la asistencia de los padres a las reuniones convocadas por el centro es elevada, destacando en dichas asistencias los padres del Primer Ciclo. Datos que son corroborados por el profesorado quien expresa y afirma que un 77% de los padres asisten con «bastante frecuencia» a las reuniones convocadas y el otro 23% «asiste solamente lo suficiente», un maestro indica: *«el nivel de asistencia de los padres a mi tutoría cuando los convoco es mayoritario, algunas madres de las que no han podido venir al día siguiente se interesan por lo tratado y justifican su ausencia por diversos motivos particulares, eso sí el 99% de los asistentes a las reuniones son madres y abuelas»* y una madre manifiesta *«yo siempre que puedo voy, a no ser que tenga otra cosa urgente, como también veo que cuando se nos convoca asistimos casi todas las madres»*.

TABLA 13. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LAS REUNIONES DEL CENTRO  
 CON LOS MAESTROS

	1 <sup>er</sup> CICLO	2 <sup>o</sup> CICLO	3 <sup>er</sup> CICLO
Siempre	87'5	78'5	80
A veces	12'5	21'5	17'3
Nunca	0	0	2'6

\* Datos expresados en %

A la vez, de forma paralela, y desde esta triple percepción, se hacía preciso conocer la visión que el profesorado tenía sobre la disposición y competencia de sus alumnos a la hora de enfrentarse a las tareas escolares en la clase. Para ello se elaboró un cuestionario que intentase desvelar, descubrir y mostrar cuál era la motivación del alumnado frente a los aprendizajes, «saber de buena tinta» el modo o talante con el que los escolares se enfrentan a las tareas en el aula, si la motivación era una motivación extrínseca o por el contrario era una motivación intrínseca, si el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aumentaba la motivación por el aprendizaje, conocer el grado en que el alumno en sus faenas en clase requerían o solicitaban la atención y ayuda del maestro, en qué tipo de organización de las actividades los alumnos alcanzaban un mayor rendimiento y su actitud mejoraba, cómo perciben los maestros en su clase los valores del esfuerzo, el compañerismo, la comprensión y tolerancia y la sinceridad entre sus alumnos, averiguar cómo perciben los maestros la asistencia de los padres a las reuniones convocadas para informarles sobre los planes de trabajo anuales del grupo-clase, el rendimiento general del aula, la evolución y el avance individual de cada alumno en sus tareas en clase, para finalmente saber cuál era la opinión del profesorado sobre la distribución de las materias y los periodos o los tiempos dedicados a cada clase a lo largo de la jornada escolar.

#### 4.8. *Motivación del alumnado*

El profesorado estima que la motivación que tiene el alumnado a la hora de enfrentarse a las actividades en clase es la siguiente: un 12'5% de los alumnos tiene una «muy alta» motivación, un 56'25% están «bastante» motivados, el 25% de los alumnos el profesorado estima que su motivación es «suficiente» y solamente un grupo reducido de alumnos por clase «no» tienen ninguna motivación (6'25%).

En cuanto al tipo de motivación por la que se mueven los alumnos a la hora de afrontar las tareas escolares, el profesorado ve que la mayoría de los alumnos tienen una motivación extrínseca (62'5%) y que «realizan las tareas con el fin de verse recompensados por el exterior y por el no castigo», frente a estos alumnos existe otro grupo de alumnos, el 37'5%, con una motivación intrínseca, una maestra lo exterioriza del siguiente modo: «desempeñan las tareas para aumentar la estima y sentirse mejor con ellos mismos». Sin embargo, matiza claramente el profesorado, que el 100% del alumnado aumenta su motivación cuando los recursos que se utilizan tienen que ver con la introducción en las tareas escolares de las nuevas tecnologías, sirva de ejemplo la siguiente afirmación de un maestro: «cuando los niños se enfrentan a un problema de matemáticas, a la construcción de un puzzle del cuerpo humano o de un mapa de España en el ordenador la motivación es intrínseca y máxima en todo el grupo-clase».

#### 4.9. *Disposición, destreza y actitud del alumnado ante las tareas en clase*

El profesorado declara que los alumnos a la hora de iniciar de forma autónoma las actividades, así como en el desarrollo o transcurso de las mismas «no tienen iniciativa propia» y necesitan continuamente la ayuda y atención del maestro, es decir que al iniciar la actividad o durante la realización de la misma un 65'5% de los alumnos requieren la vigilancia continua por parte del maestro, a su vez «no buscan tareas nuevas que les supongan un reto» ya que tan sólo un 18'75% de los alumnos frente al 81'25% buscan tareas nuevas que entrañen e impliquen un desafío. Un maestro manifiesta al respecto: «el alumnado es poco autónomo, muy dependiente de los adultos, con pocas señas de identidad y muy influenciado por los medios de comunicación sobre todo por la televisión. Por lo tanto se ven necesitados de unas habilidades sociales que solucionen estos problemas».

De otro lado, tratábamos también de conocer en qué medida la organización de las actividades en clase podía influir en la mejora del rendimiento de los alumnos. A este respecto, los maestros manifiestan lo siguiente (tabla 14): el rendimiento de los alumnos mejora notablemente cuando las actividades son mostradas o se realizan en pequeños grupos y cuando las actividades se presentan de forma individual y por separado, disminuyendo cuando las tareas están expuestas o conciernen a todo el grupo-clase.

TABLA 14. ACTIVIDADES EN LAS QUE LOS ALUMNOS ALCANZAN  
 UN MAYOR RENDIMIENTO

Actividades de grupo-clase	12'5
Actividades de gran grupo	6'25
Actividades de pequeño grupo	43'75
Actividades individuales	37'5

\* Datos expresados en % por grupo-clase

Finalmente cabe destacar que el profesorado muestra un descontento en referencia a la distribución de las asignaturas a lo largo de la jornada escolar, lo que sin duda habrá que tener en cuenta para la elaboración de horarios el próximo curso ya que un 37'5% está de acuerdo con la distribución horaria frente al 62'5% que dice no estarlo. A su vez un porcentaje elevado del profesorado estima que la duración de los periodos lectivos a lo largo de la jornada escolar deben de ser de 50 minutos (véase tabla 15).

TABLA 15. DURACIÓN DE LOS PERIODOS HORARIOS A LAS MATERIAS ESCOLARES

60 minutos	18'75
50 minutos	68'75
45 minutos	12'5

\* Datos expresados en %

Sin duda, desde el punto de vista científico, el estudio asume una importancia notable, ya que los resultados obtenidos, desde una triple percepción –fruto de las percepciones de padres y madres, maestros y los alumnos de Educación Primaria– ponen de manifiesto las circunstancias o situaciones contextuales de los alumnos de un determinado centro con referencia a aquellos factores que pueden incidir en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos. Y que el equipo de profesores de dicho centro ha creído conveniente analizar, para intervenir con posterioridad, si bien es cierto que la motivación no es fenómeno aislado, sino que comprende muy diversos componentes que ninguna teoría actual ha conseguido integrar y explicar y que como señalan Sterling, Yeisley-Hynes, Little y Carter, (1992, citados en González, Valle, Suárez y Fernández, 1999: 49) es preciso enfocarla como un conjunto de variables interrelacionadas, en el que los cambios que se produzcan en una de ellas conlleva modificaciones en las otras. No cabe duda que los resultados del presente estudio pueden ser de utilidad, además de para intervenir en la mejora del centro en cuestión, para otras investigaciones sobre esta temática tanto en aquellos diseños transversales como en aquellos otros diseños longitudinales y que sin duda darían lugar a informaciones más ricas.

Ya que según Pintrich y De Groot (1990, citados en González, Valle, Suárez y Fernández, 1999: 49 y 50) pueden distinguirse tres categorías de constructor motivacionales que son relevantes para explicar la motivación en contextos educativos cuales son: la percepción y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea, las razones o intenciones para implicarse en una tarea y las reacciones afectivas hacia una tarea.

## 5. ACTUACIONES Y ORIENTACIONES EMPRENDIDAS TRAS LOS RESULTADOS

Tras las conclusiones o resultados finales de esta investigación se propuso y se llevaron a cabo una serie de actuaciones en el Colegio.

Los resultados del presente informe inicialmente se han presentado a los agentes de la comunidad educativa del centro (maestros, padres, alumnos del segundo y tercer ciclo y ayuntamiento). Como todo este proceso se ha dilatado en el tiempo, y la solución al tema de la motivación no puede ser inmediata se contempla un plan más ambicioso que, lógicamente nos lleva a continuar en los próximos cursos, con el compromiso manifiesto del profesorado del centro de llevar a cabo un programa de motivación del alumnado por los quehaceres escolares. Contamos además con la ventaja de que el centro cuenta con una plantilla estable, con experiencia y voluntad de quedarse los próximos cursos en su destino actual.

En este sentido para los próximos cursos se ha ideado un plan de trabajo entre el profesorado, que se desarrollará más ampliamente con posterioridad pero que a modo de esbozo consistirá en:

- Que el profesorado recibirá una formación en donde estudiará y conocerá conceptos generales relacionados con el tema de la competencia motivacional, interpersonal y las habilidades de interacción social en la infancia.
- Y el compromiso de elaborar un material curricular que consistirá en la realización de fichas, textos breves, composiciones, láminas ilustrativas, etc. Es decir, en la preparación de unos materiales que posteriormente se trabajarán con los alumnos en acción tutorial y cuyo fin último es intentar despertar el interés y el estímulo en los escolares de Primaria ya que el interés hace posible un tipo de aprendizaje que tiene significado para el sujeto que aprende. En definitiva intentar trabajar por una escuela que enseñe a PENSAR, ... a SENTIR, ... a HACER, ... En definitiva un compromiso que contemple mejorar la motivación y la competencia social de nuestros alumnos, crear hábitos de estudio y de trabajo, dotar a toda la comunidad educativa de nuestro centro de unas técnicas en habilidades sociales que les ayuden en sus relaciones interpersonales y de unos valores que les permitan elegir en las situaciones de la vida.

Dado que los padres han sido parte fundamental en el proceso de detección y localización de la información presentada, como primera medida de actuación hemos mantenido una charla-coloquio con ellos, con el fin de informarles de todo el proceso, en qué momentos estamos y cómo se piensa continuar. Además hemos aprovechado la ocasión

para ofrecer unas orientaciones, consejos prácticos en situaciones concretas, sobre el proceder en la educación de sus hijos e hijas, de cómo pueden ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento escolar. Ya que hoy, en la sociedad actual, posiblemente sea verdad que educar es más difícil que nunca, de ahí que, si cabe más que en ningún otro periodo histórico, se hace imprescindible aprender el oficio de ser padres desde los postulados de la disciplina educativa.

La investigación ha derivado, por tanto, en una charla-coloquio a los padres del centro y a la concejalía de educación y cultura del ayuntamiento de la localidad, donde se informó de los resultados de la investigación. Se invitó a esta charla-tertulia-coloquio a los profesores asesores del CPR y al orientador del Centro quienes hablaron y orientaron sobre: la evolución de la familia en los últimos años (número de hijos, la separación y socialización entre ellos por motivos de la edad, el papel de la mujer en la sociedad actual), la intromisión de los medios de comunicación (la televisión, los ordenadores, Internet, ... y el poder de los mismos), el estilo educativo de los padres sobre sus hijos (la permisividad, por qué ganan siempre los hijos, la sobreprotección, el exceso de juguetes), cómo afrontar el estilo o modo educativo a través de enseñarles a enfrentarse a las dificultades (levantarse a la hora, respetar los tiempos establecidos para el estudio, cumplir con los compromisos aunque no tenga ganas, acabar las tareas encomendadas en el colegio, cumplir con las tareas familiares que se les encomienden), enseñarles que no tengan miedo a los riesgos y al fracaso, motivarles internamente (satisfacción con la obra bien hecha), cómo crear en los niños hábitos de estudio (poner esfuerzo, querer aprender, trabajar bien, poner empeño en lo que se haga, que sean capaces de aprender de forma autónoma, transmitir ideales por los que valga la pena esforzarse). En este sentido se dieron las siguientes orientaciones:

Para mejorar la capacidad de esfuerzo y la autonomía de los hijos:

- En cada actuación como madre o padre piense que trabaja a largo plazo. No intente solucionar la situación sólo para ese momento. Recuerde que en educación los resultados se recogen a medio y largo plazo.
- No tema frustrar al niño. Para madurar deben aprender a convivir con el no. Es necesario ser explicativos y coherentes en las negativas. No se debe dar nunca un no injustificado.
- Antes de hacer una concesión piense si no lo hace por evitar problemas.
- No eluda el conflicto. Es mejor decir que no ahora y no sufrir en el futuro las consecuencias de haber sido blando.
- Motívese. Ser buen padre cuesta lo suyo. Aprenda a resistir las presiones sociales. Reflexione con su pareja, manteniendo unos criterios comunes.
- La austeridad excesiva puede ser contraproducente, sea generoso con sus hijos, pero proporcionadamente, de manera repartida.
- Cuando se oponga a un capricho de sus hijos mantenga la serenidad. Si se altera emocionalmente pensará que se lo niega porque está enfadado.
- Deje que sus hijos conquisten gradualmente sus cotas de libertad pero sin perder información y control sobre lo que hacen, adónde van y con quién se relacionan.

Recomendaciones para que los hijos logren el éxito escolar:

- Involucrarse en la educación de sus hijos. Los padres pueden interesarse directamente a través de la revisión de tareas, elaboración de horarios con sus hijos. También indirectamente a través de la asistencia a las reuniones escolares y entrevistas con las maestras y maestros, apoyando en labores escolares, etc.
- Proporcionarle recursos de lectura y aprendizaje. Poner a su disposición recursos de trabajo, libros, recursos para investigar: enciclopedias, diccionarios, colecciones, etc.
- Dar ejemplo a su hijo. Sus acciones y hábitos deben ser consistentes con sus exigencias y con lo que se «predica».
- Entusiasmar al niño para que trabaje «lo mejor que pueda», tanto en la casa como en el colegio. Hay que procurar ejercer una «presión positiva», ni plantear metas inalcanzables, ni valorar en exceso logros mínimos.
- Apoyar las normas de funcionamiento de la escuela. Trate directamente con el colegio los desacuerdos que pueda tener, nunca delante del niño. Por ejemplo: su oposición a los «deberes», a las normas para aquéllos que no los llevan hechos, etc.
- Comuníquese a tiempo con el maestro. No espere a que lo llame o que aparezcan los problemas. Como mínimo una charla con el tutor o tutora una vez por trimestre.
- Acepte su responsabilidad como padre o madre: no debemos esperar que la escuela se ocupe de todo el proceso educativo, porque eso es irreal y porque en el ambiente familiar es donde más horas y con más intensidad convive el niño.
- Escuche, apoye, alabe y reconozca los esfuerzos de su hijo o hija.
- Valore la educación y el aprendizaje: hay que hacerle saber que su educación es crucial.
- Ajuste las técnicas, trucos y recomendaciones a las características particulares de sus hijos, de su hogar y de ustedes mismos, reconozca que cada niño es un mundo.

La charla coloquio fue un éxito rotundo, dada la masiva participación de los padres en la reunión, el interés de éstos por los temas tratados, así como en las intervenciones en los debates originados, cuestión que quedó puesta de manifiesto en la gran cantidad de preguntas formuladas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁRAZ J. A. y COROMINAS, F. (1999): *Virtudes humanas*. Madrid: Palabra.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ANGUERA, M. T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa VS cuantitativa». *Revista de investigación educativa* v. 3. 6.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- CABANACH, T.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar». *Psicothema*, 8, 1, 45-61.
- COLAS BRAVO, P. y BUENDÍA EXIMAN, L. (1996): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- ENCARNI, A. y CERVELLÓ, E. (1994): «La motivación en el deporte». En Balaguer (dir) *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatras.
- FOX, D. J. (1987) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GIL MADRONA, P. (1999): *La evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- GONZÁLEZ COBANACH, R.; VALLE ARIAS, A.; SUÁREZ RIVEIRO, J. M. y FERNÁNDEZ SUÁREZ, A. P. (1999): «Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico», *Revista de Investigación Educativa*, (RIE) vol, 17, n.º 1, pp. 47-70.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURON, J. (1991): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- GOTEES, J. P. y LECOMPTE, A. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- MACEIRAS FABIÁN, M. (2002): «Perspectivas de la motivación». *Revista de Educación*, 257-270. n.º extraordinario, 2002, MEC, Madrid.
- NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996): *Motivación y aprendizaje escolar*. Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. La Coruña.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000): *Ponencia sobre Sociedad Valores y Educación*. Seminario sobre Sociedad Valores y Educación.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- SÁENZ LÓPEZ BUÑUEL, P.; IBÁÑEZ GODOY, S. J. y GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, J. (2000): «La motivación en las clases de Educación Física» *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2000): «Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad». *Revista de investigación educativa* (RIE) vol. 18, n.º. 1, pp. 223-242.
- SECADAS, F. (2002): «Aprender a enseñar», *Revista Tendencias Pedagógicas*, n.º 7, 49-97. Madrid: UAM.