



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

3

La escuela

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ / Universidad Complutense (Madrid)

3.1 *¿Cómo valoran los niños el mundo del colegio?*

3.2 *¿Qué valor dan los niños al estudio?*

3.3 *¿Cómo se valoran las normas por los niños?*

3.4 *El valor de portarse bien en la clase*

3.5 *¿Valoran los niños el aprendizaje cooperativo y la relación interpersonal?*

3.6 *¿Cuál es la respuesta familiar ante las calificaciones escolares?*

El segundo de los tres grandes ámbitos en los que se ha realizado el análisis de los valores es el ámbito escolar. Dadas las edades en las que se produce el ingreso de los niños en la escuela, cosa que ocurre como media a los tres años y medio, se puede afirmar que la escuela aporta la segunda experiencia consciente en relación con el mundo de los valores. Esta experiencia se caracteriza por algunas notas como las siguientes:

— Su *continuidad*: para muchos niños y jóvenes, la escolaridad se prolonga durante quince o veinte años; como mínimo se extiende entre los 3-4 años y los 16 años.

— Su *sistematización*: al menos como características sobreentendidas, que hacen de la escuela un conjunto coherente de influencias.

— Su *especialización*: la escuela se propone presentar y, en su caso, inculcar unos valores específicos en torno al ámbito que le es propio; valores tales como los del estudio y el trabajo y que se desarrollan en el marco de unas relaciones sociales igualmente específicas, como las de profesor-alumno, relaciones entre aprendices, etc.

— Su *interacción* (o interactividad): de modo complementario a su especialización, la escuela brinda experiencias que exigen una interrelación

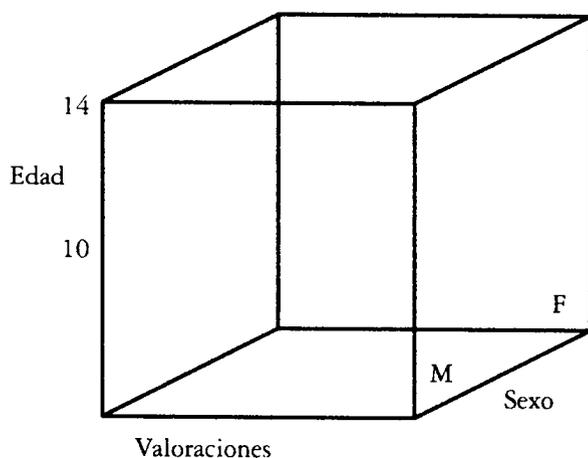
con la familia, con otros iguales (amigos); de ahí que en la escuela no sólo se originen valores específicamente propios, escolares, sino que también se generan, confirman, contradicen,... valores que prueban su validez más allá del tiempo y del espacio genuinamente escolar.

Estas características podrían resumirse en dos términos: coherencia y diferenciación. Ahora bien, la propia duración de la experiencia escolar, y aún sin trascender los límites de 7 a 14 años, en los que se centra aproximadamente este estudio, constituye un «campo» —¿por qué hemos adoptado como imagen axiomática que el tiempo es una línea y, para nosotros, un segmento rectilíneo?— constituye, pues, un campo temporal en el que ciertas realidades biológicas y construcciones culturales, como son la edad y el sexo, se modifican intensamente.

En efecto, entre los cuatro y catorce años se produce una diferenciación sexual y cronológica. Hablamos de niñas y de niños, de niños y niñas de menor o mayor edad, de la tercera infancia, de la pre-adolescencia, etc. Ahora bien, estas realidades morfológicas y dinámicas sobre las que hemos elevado los conceptos de edad y sexo, ¿significan necesariamente que existen valores que

genéricamente son, por así decirlo, sexuados, propios de uno de los sexos o, por otra parte, que se instalan en una determinada edad?

Por lo que se ve, estamos ante la obligación de preguntarnos por los valores «escolares» y, por ello mismo, desde las perspectivas sexual y cronológica. Nos preguntamos, pues, por su contenido y por su evolución cronológica y diferenciación sexual:



10, 14: 10 años, 14 años
M, F: masculino, femenino

Este modelo tridimensional representa, pues, el universo de nuestra pregunta. En él hemos situado, en la longitud de la base, los valores; en la anchura, la diferencia sexual; y, en la altura, la evolución cronológica. Adoptado este modelo, se plantea una cuestión metodológica acerca de cómo identificar el contenido y diferenciación de los valores.

Para cumplir la tarea, se ha procedido del siguiente modo:

a) Se han tomado las preguntas que en el cuestionario aparecen ligadas al ámbito escolar (preguntas del tipo *X-E*, siendo *X* el número de la pregunta y *E* la referencia a la escuela).

b) Se han agregado aquellas otras preguntas que, sin ser específicamente escolares, guardan relación con el ámbito escolar.

c) Se han realizado sendos análisis estadísticos (de análisis factorial exploratorio mediante las técnicas de análisis de componentes principales y factorial rotado, del tipo «varimax»).

d) Se ha hecho un análisis de las frecuencias de respuesta, por preguntas.

e) En aquellas cuestiones hipotéticamente significativas respecto de la diferenciación sexual y de la evolución cronológica, se han hecho los correspondientes recuentos y análisis, distinguiendo entre las respuestas dadas por los niños y las niñas, y por los menores de diez años y por los mayores de esta edad.

Las antedichas técnicas de análisis factorial se han utilizado como herramientas de ayuda para agrupar las cuestiones más relacionadas conceptual o empíricamente entre sí. Como resultado de todo ello, las preguntas, y sus correspondientes respuestas, se han agrupado de la siguiente manera (los símbolos «S» y «E» propuestos expresan que se han encontrado diferencias relevantes, de acuerdo, respectivamente, con las variables sexo y edad).

Las expresiones de los alumnos ante estas dos propuestas constituyen sendos ejemplos de respuestas muy ponderadas, alejadas, casi por igual, del acuerdo y del desacuerdo. Aunque en la primera cuestión de la *Tabla 3.1* hay una ligera polarización hacia el desacuerdo, se advierte la existencia de una tasa muy significativa de alumnos que desean ir al colegio (para relacionarse con otros, para aprender, para jugar, ...) como alternativa al simple «quedarse en casa», sobre todo si esto es algo continuado.

Esta interpretación resulta reforzada a la vista de las respuestas dadas a la segunda cuestión que también han arrojado un promedio bastante equidistante, de modo que no hay una preferencia radical. No obstante, la mayoría relativa de

TABLA 3.1
Grado de acuerdo con distintas proposiciones referentes al colegio

PROPOSICIONES	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
Me aburro mucho cuando no estoy en el colegio.	16,3	20,4	22,3	18,2	22,7	2,9
Prefiero ir al colegio que estar en casa.	27,3	20,6	25,2	11,2	15,6	3,3

PROPOSICIONES	Mucha im- portancia	Es algo im- portante	Indiferente	Poco impor- tante	Nada im- portante	Media sobre 5
Sacar buenas notas	91,1	7,1	1,0	0,4	0,4	4,9
Ser correcto, portarse bien en clase	70,6	21,3	5,6	1,1	1,0	4,6
Trabajar en clase	77,3	17,0	3,5	1,1	1,0	4,7
Que el profesor se enfade por el comportamiento de la clase	50,5	23,4	10,1	5,1	10,9	4,0
Suspender alguna asignatura	76,9	7,9	2,0	2,4	10,8	4,4
Sacar buenas notas porque es mi obligación	83,1	10,1	3,3	1,6	1,8	4,7
Estudiar para saber	77,1	16,5	3,8	1,8	0,7	4,7
Que mi profesor/a sea simpático/a	77,6	15,0	5,1	1,3	0,9	4,7

TABLA 3.2
Grado de
importancia
concedida a
distintas
proposiciones de
carácter escolar

los alumnos prefieren acudir al colegio en relación con las motivaciones apuntadas. La existencia, respecto de ambas preguntas, de altas tasas de respuestas «indiferentes», no debe interpretarse como ausencia de interés en lo que se les plantea, sino cómo se valoran positivamente ambos espacios, el del hogar y el del colegio.

«Sacar buenas notas», «Estudiar para saber» y «Trabajar en clase» expresan las mayores valoraciones de los niños españoles. La motivación por el estudio y el saber tiene, pues, un gran potencial educativo, tanto desde el punto de vista de la formación intelectual como emocional y estrictamente moral (con esa referencia a que es muy importante «Sacar buenas notas porque es mi obligación»). En relación con la intensidad de estas valoraciones, resulta significativo que tenga alguna importancia menor el suspender alguna asignatura (Tabla 3.2).

Por otra parte, los niños conceden gran significación a la capacidad comunicativa, de simpatía, de los profesores, como vehículo para la relación educativa.

Dentro de ese marco, puede interpretarse el hecho de que los alumnos otorguen una menor importancia a que los profesores puedan mostrarse enfadados por el comportamiento de la clase (quizá por esta misma referencia a «la clase» en su conjunto a diferencia de la percepción, más propiamente individualizada, de la simpatía de cada profesor respecto de cada alumno).

Lo que más gusta a los niños es trabajar en grupos en el colegio, así como hacer cosas que sirvan para ayudar a los demás. Así, el gusto de los

niños por la cooperación se puede aprovechar en el colegio para el logro de objetivos de aprendizaje de diversa naturaleza (cognitiva, social, afectiva, etc.).

Asimismo, los niños muestran una estimación muy intensa por estudiar para conocer muchas cosas y por estudiar en función de la obtención de un rendimiento («aprobar»). Aunque los respectivos valores promedio de estas valoraciones son prácticamente coincidentes —4.4 y 4.3—, se aprecia una diferencia acusada entre la tasa de alumnos —un 9,0%— a los que les gusta muy poco «estudiar para aprobar», y el 3,6% de aquellos a los que les gusta muy poco «estudiar para conocer muchas cosas». Por otra parte, les gusta el estudio en relación con la satisfacción de metas a largo plazo, tales como «ser importante en la vida» (Tabla 3.3).

Las valoraciones de la propuesta «conseguir mis propósitos a costa de lo que sea» se presentan muy dispersas, habiendo logrado un valor promedio (3.1) prácticamente intermedio. A diferencia de las respuestas que los niños han dado a la cuestión («quien triunfa es porque ha trabajado duro»), que han arrojado una media de 4.4, puede admitirse que los niños valoran positivamente el esforzarse y perseverar en la prosecución de las propias metas, pero que no aceptan ese matiz de conseguir «a costa de lo que sea» lo que intentan, ya que ello equivaldría a que «el fin justifica los medios».

La valoración más baja se ha obtenido en la cuestión que plantea «ser mejor en los deportes que en los estudios», lo que refuerza todas las

TABLA 3.3
Nivel de agrado en la realización de diferentes actividades escolares

ACTIVIDADES	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Algo</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	<i>Media sobre 5</i>
Compartir mis apuntes y esquemas	25,4	28,6	29,6	10,3	6,1	3,6
Estudiar para aprobar	60,3	21,3	9,4	5,3	3,7	4,3
Hacer trabajos en grupo en el colegio	65,1	22,7	8,6	2,4	1,2	4,5
Estudiar para ser importante en la vida	51,8	30,0	12,8	2,7	2,7	4,3
Hacer cosas que ayuden a los demás	59,4	27,6	10,2	1,4	1,4	4,4
Ser mejor en los deportes que en los estudios	12,5	9,1	19,1	25,0	34,3	2,4
Conseguir mis propósitos a costa de lo que sea	22,1	18,2	25,0	16,6	18,1	3,1
Estudiar para conocer muchas cosas	58,9	25,9	11,6	2,9	0,7	4,4

respuestas acerca de los valores inmediato y futuro del estudio.

La *Tabla 3.4* muestra los valores más desarrollados en los niños: prosecución de causas justas/ayuda a los demás/ perseverancia. Muestra, al mismo tiempo, los disvalores más rechazados: la utilización de la fuerza/ la insolidaridad. Estas creencias muestran el carácter convergente de los valores de los niños de estas edades, al concentrarse las adhesiones más intensas, por una parte, en el esfuerzo individual («quien triunfa es porque ha trabajado duro») y, por otra, en la colaboración desinteresada («hay que ayudar a conseguir las causas justas»; «hay que estar dispuesto a trabajar por los demás»).

Por otra parte, se destaca que los niños se sienten muy mayoritariamente comprendidos por los mayores (padres, profesores, etc.), lo que se puede considerar como indicio de una doble expe-

riencia en los niños españoles: que valoran la comunicación con los mayores y que, por lo común, cuentan con experiencias positivas de relación con ellos.

La vivencia más fuerte expresada por los niños muestra que «En la escuela se pueden hacer buenos amigos». Esta sola respuesta sirve para caracterizar el mundo del colegio como ámbito, no sólo de estudio, sino también de amistad.

Así, aun cuando los niños se encuentran a gusto, prácticamente por igual, en casa que en el colegio, expresan de forma moderadamente intensa que les gusta la escuela y, con mucha más fuerza, que les gusta comenzar un nuevo curso escolar.

Las valoraciones, bastante ponderadas, sobre la cuestión «En la escuela hay demasiadas normas» (*Tabla 3.5*) pueden interpretarse en el sentido de que los niños aceptan y asumen sin especiales di-

TABLA 3.4
Grado de acuerdo con distintas afirmaciones sobre la vida de carácter general

AFIRMACIONES	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>Media sobre 5</i>
Quien triunfa es porque ha trabajado duro	62,5	23,5	7,4	5,0	1,6	4,4
Quien pega primero pega mejor	9,3	6,7	23,5	23,2	37,3	2,3
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás	42,1	29,7	16,2	7,1	4,8	4,0
La fuerza es lo más importante	4,1	4,7	16,2	27,5	47,5	1,9
Los mayores no entienden nada	5,7	8,0	22,1	30,6	33,6	2,2
Hay que ayudar a conseguir las causas justas	59,0	31,0	8,6	0,5	0,9	4,5

AFIRMACIONES	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
En la escuela se pueden hacer buenos amigos	71,3	24,5	3,0	0,6	0,5	4,7
Me gusta la escuela	32,2	31,0	22,7	5,6	8,5	3,7
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	66,3	22,7	6,5	3,1	1,4	4,5
En la escuela hay demasiadas normas	21,3	19,0	30,4	18,0	11,3	3,2
Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre	73,8	20,9	3,1	1,2	0,9	4,7

TABLA 3.5
Grado de acuerdo con distintas afirmaciones de cosas que ocurren o sienten en tu casa o escuela

ficultades la dimensión normativa del mundo escolar (patrones de autoridad, reglas de orden y control, ...).

La cuestión «Mis compañeros respetan mis opiniones» (Tabla 3.6), destaca por ser aquella en la que casi la mitad de los niños han dado una respuesta intermedia entre el acuerdo y el desacuerdo extremos, lo que cabe interpretar, no tanto como expresión de «indiferencia», sino como muestra de algo que experimentan que ocurre unas veces sí y otras no.

Por lo demás, los niños valoran que en la escuela se puede trabajar bien y que los padres (por medio de regalos, aunque no con mucha frecuencia) y los profesores, de manera habitual, les hacen notar cuando han obtenido buenas calificaciones o han trabajado bien.

3.1 ¿Cómo valoran los niños el mundo del colegio?

Se han agrupado bajo esta pregunta consideraciones referentes al gusto por la escuela, a la comparación entre el colegio y la casa, al deseo por empezar un nuevo curso y a la consideración del colegio como situación para entablar una amistad sólida. En este grupo de valoraciones entran las de naturaleza afectiva tanto individual cuanto interpersonal, y se excluyen otras tales como las referentes al estudio, a la adaptación social y al aprendizaje cooperativo. Sus respectivos valores promedios son los siguientes:

La expresión con la que se inicia la Tabla 3.7 es la que mejor expresa, por sí sola, cómo viven los niños todo lo que podemos incluir bajo el rótulo

AFIRMACIONES	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Media sobre 5
Me gusta empezar un nuevo año escolar	54,1	15,7	18,8	4,7	6,5	4,1
Mis compañeros respetan mis opiniones	17,6	22,8	45,2	10,4	4,0	3,4
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	29,1	14,9	23,5	14,9	17,5	3,2
En la clase se puede trabajar bien	41,8	21,8	25,6	8,1	2,7	3,9
Los profesores prefieren a los que se portan bien	43,9	19,9	17,9	7,8	10,5	3,8
Los profesores te motivan para estudiar más	50,1	23,1	17,1	4,9	4,8	4,1
Me gusta intervenir en clase	31,8	19,6	25,6	11,4	11,6	3,5
Cuando has hecho algo bien tus profesores te lo dicen	47,4	23,4	19,7	6,6	2,9	4,1

TABLA 3.6
Nivel de frecuencia en relación a algunas proposiciones de carácter escolar

TABLA 3.7
Nivel de agrado
con distintas
proposiciones en
torno a la escuela
según sus medias

PROPOSICIONES	Media
En la escuela se pueden hacer buenos amigos	4,7
Me gusta empezar un nuevo curso escolar	4,1
En la clase se puede trabajar bien	3,9
Me gusta la escuela	3,7
Juego en el colegio después de clase	3,5
Prefiero ir al colegio que estar en casa	3,3
Me aburro mucho cuando no estoy en el colegio	2,9

«mundo escolar». Con independencia de otras valoraciones más concretas, ésta expresa de un modo sintético cómo se sitúan los niños ante el ámbito de la escuela. Por su propia formulación, es posible que sus respuestas constituyan el mejor indicativo global.

Como se ve, la valoración infantil respecto del mundo escolar es notablemente positiva, hasta el punto de que cerca de dos de cada tres niños están intensamente de acuerdo con la pregunta formulada.

Es importante que, siendo el mundo escolar un ámbito, no de ocio en el sentido estricto, sino de trabajo, y que incluye exigencias y recompensas de exámenes, clasificaciones y calificaciones, reciba una valoración tan globalmente favorable. Ese 22,7 % de niños que suscriben la alternativa «indiferente» posiblemente no esté expresando tanto una actitud neutra ante el mundo de la escuela, cuanto una valoración que, en ocasiones y respecto de algunas determinadas dimensiones, es favorable y en otras desfavorable.

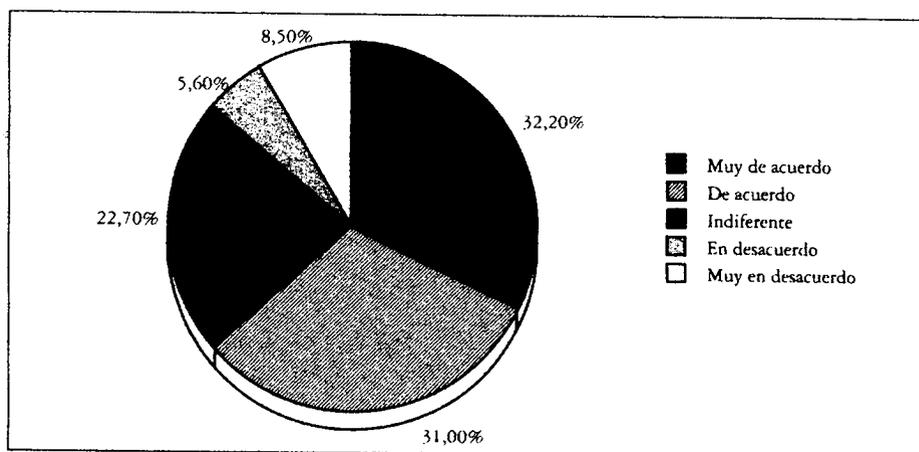
Esta valoración se ha presentado de modo muy diverso con relación a la variable sexo: pero apenas con respecto de la edad, tal como se advierte en los siguientes resultados:

Según puede observarse, los niños varones, de edades (8-10 años), dan una valoración muy positiva respecto del mundo de la escuela ya que 80,3 más del 80 % —4 de cada 5— han expresado que están muy de acuerdo, o de acuerdo, con la propuesta «me gusta la escuela». Esta polarización positiva es muy significativamente superior respecto del 4,7 % —un niño de cada 20— a quienes, vamos a decirlo así, «no les gusta la escuela» (Tabla 3.8).

Resulta significativo que esta valoración muy notablemente positiva, se da en los niños no sólo de 8 a 10 años, sino también y aún en alguna mayor medida, en los mayores de esta edad. Así, si hablamos en términos de la estructura actual de nuestro sistema educativo, los datos muestran que el alto gusto por la escuela se mantiene, como mínimo, cuando los niños varones cursan quinto a octavo de EGB, esto es, cuando cursan los años en los que se impone el clima del «trabajo» y del «rendimiento» escolar.

La valoración dada por las niñas a esta cuestión es positiva, pero en grado mucho menor que sus compañeros varones. Aproximadamente una de cada dos se muestra de acuerdo, o muy de acuerdo, con la expresión «Me gusta la escuela»,

GRÁFICO 3.1
Me gusta la escuela
(Valoración global)



Fuente: Tabla 3.5

NIÑOS/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Niños 8-10 años	49,5 %	30,8 %	13,4 %	1,6 %	4,7 %
Niños + 10 años	49,4 %	34,6 %	11,6 %	1,3 %	3,1 %

TABLA 3.8
Grado de acuerdo con «Me gusta la escuela» (Niños)

contra alrededor del 20 % (una de cada 5), quienes expresan su disgusto por la escuela. Llama la atención el alto porcentaje de niñas indiferentes ante la escuela: alrededor del 30 % de ellas se expresan así, nivel muy superior alrededor del 12 % de los varones indiferentes. Los datos hacen pensar en que, pese a que la coeducación es una práctica generalizada en la educación básica española —incluso en muchos centros de iniciativa confesional—, la diferenciación sexual ante el mundo escolar es muy consistente, cuando menos en lo referente a su valoración global. Por consiguiente, esta diferenciación debe tenerse presente en la acción educativo-escolar respecto de los niños y de las niñas (Tabla 3.9).

La acusada distancia entre sus respectivas valoraciones se atenúa algo conforme niños y niñas tienen diez o más años. Así, de los 36,1 puntos, en términos de porcentaje, que median entre niños y niñas de 8 a 10 años, a quienes gusta la escuela intensamente, se pasa a una diferencia de 32,4 puntos cuando ellos y ellas tienen diez o más años.

Globalmente, pues, podemos concluir lo siguiente:

a) Que, al margen del sexo, la mayor parte de los niños encuestados se muestran intensamente a gusto con el mundo escolar;

b) Que esta alta valoración positiva es mucho mayor en los niños que en las niñas;

c) Que esta diferenciación sexual disminuye en una medida apreciable cuando se pasa de los diez años;

d) Que padres y profesores deben asumir tales reacciones y sus diferencias, a la hora de realizar sus propias valoraciones, sus tratamientos sobre sus alumnos o hijos, etc.

Ahora bien, la cuestión que estamos examinando —«Me gusta la escuela»— es tan genérica que tiene el riesgo de hacernos pensar que «lo dice todo». Pero, por lo mismo, hace difícil el análisis e interpretación de los hechos y dimensiones específicas de la realidad escolar que sustentan estas valoraciones. En efecto, el llamado «mundo escolar» es un campo de significación tan amplio que es preciso examinar otras cuestiones alternativas y más específicas.

Para profundizar en nuestro conocimiento, es preciso poner en relación los dos ámbitos, familiar y escolar, en los que se desarrolla la experiencia social de los niños. Ello da lugar a la posibilidad de conocer los valores y las preferencias por uno u otro mundo.

En este momento se nos presenta una cuestión crucial para la interpretación de cuáles sean y en qué consisten los valores familiares y los valores

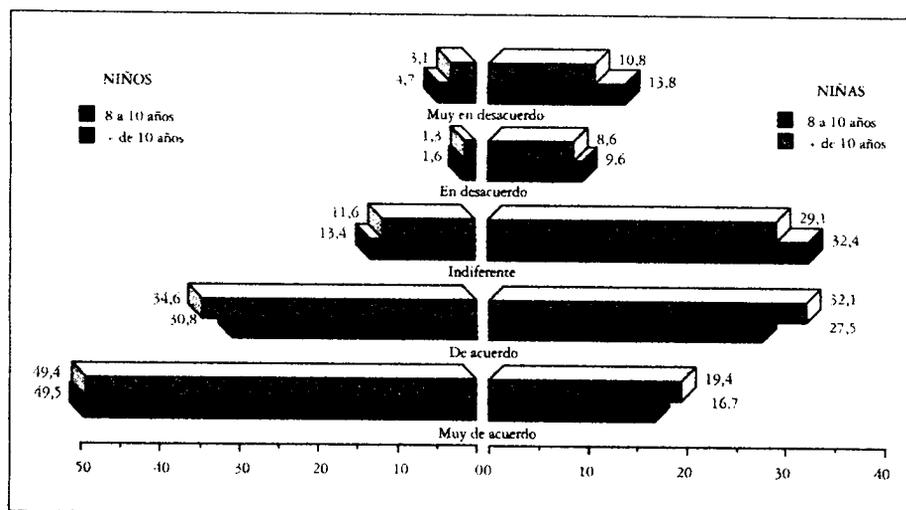


GRÁFICO 3.2
«Me gusta la escuela»
(Valoración en niños y niñas según edad)

Fuente: Tablas 3.8 y 3.9

TABLA 3.9
Grado de acuerdo
con «Me gusta la
escuela» (Niñas)

NIÑAS/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Niñas 8-10 años	16,7 %	27,5 %	32,4 %	9,6 %	13,8 %
Niñas + 10 años	19,4 %	32,1 %	29,1 %	8,6 %	10,8 %

escolares. De manera convenida, se admite que los valores familiares imperantes en las relaciones con hijos en la segunda y tercera infancia se proyectan fundamentalmente en la comunicación afectiva y en el tratamiento individualizado. Ello permite que los niños consigan una plataforma adecuada para la elaboración de una identidad personal, incluida la identidad sexual. También, por hipótesis, podemos afirmar que los valores escolares guardan una mayor relación en el compañerismo, la competencia e incluso la «competitividad», así como las relaciones jerárquicas entre profesores y alumnos.

Si llevamos esta misma preocupación a los modos de socialización familiar y escolar, podemos establecer que la familia capacita mejor para la *socialización primaria* —esto es, para los aprendizajes básicos y necesarios para todos los miembros de una sociedad— mientras que la escuela prepara mejor para la *socialización secundaria*, a saber, para los aprendizajes necesarios para desarrollar *roles* específicos, como los pre-ocupacionales y ocupacionales.

Conviene conocer en qué medida prefieren los niños ir al colegio que estar en casa. Las respuestas a esta pregunta sirven para confirmar la valoración globalmente positiva que los niños de las edades analizadas dan al mundo escolar.

Las respuestas contradicen la hipótesis de una distribución uniforme entre las cinco alternati-

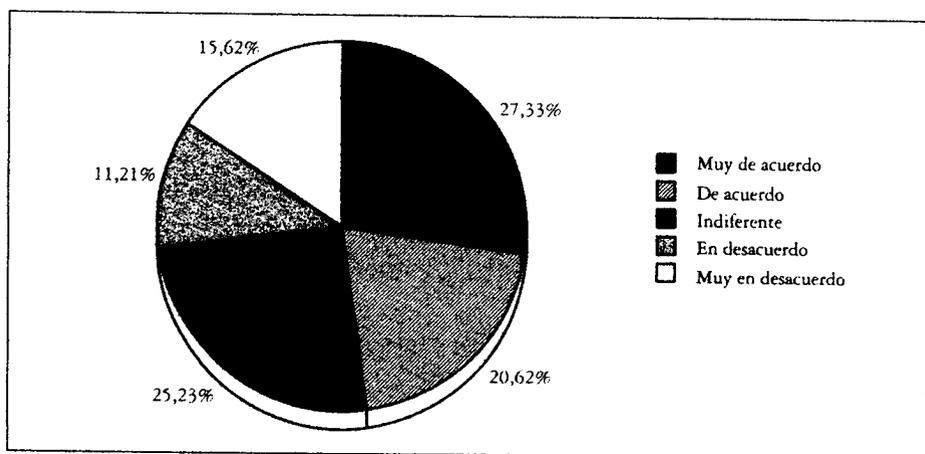
vas. Como se ve, las respuestas favorables en las preferencias esperadas alcanzan una tasa del 47,9 % en tanto que las desfavorables apenas si superan la cuarta parte de la población analizada.

Dado que en estas respuestas se incluyen las de ambos grupos de edad y de sexo, ha de destacarse esta valoración globalmente positiva pese a los efectos que la «presión del rendimiento» tiende a producir sobre ciertos niños a partir, sobre todo, de 5.º EGB (10-11 años).

La formulación de la propuesta introduce otro matiz que no debe olvidarse. Nótese que el juicio de preferencia no se ha establecido en los términos de «ir al colegio que *ir a ...*» sino de «*estar en (casa)*». Así, los niños, a partir de su alta valoración del mundo familiar y doméstico, se proyectan positivamente en *ir al colegio* como una opción contrapuesta a la de *estar* («quedarse») en casa. Posiblemente esto significa que el mundo del colegio se presenta, en ocasiones, con mayores estímulos que el familiar (Gráfico 3.3).

Interesa averiguar por qué prefieren los niños ir al colegio a estar en casa. La siguiente pregunta confirma, en parte, lo que se ha examinado en la pregunta anterior en cuanto que centra la valoración en el aburrimiento localizado fuera del colegio. Dada la fuerte discriminación que, respecto de esta cuestión, presenta la variable de edad, se presentan las distintas diferenciaciones por grupos de edad.

GRÁFICO 3.3
«Prefiero ir al
colegio que estar en
casa» (Valoración
global)



Fuente: Tabla 3.1

EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8-10 años	25,1 %	25,9 %	20,1 %	13,2 %	15,8 %
+ 10 años	9,1 %	16,0 %	24,1 %	22,4 %	28,4 %

TABLA 3.10
«Me aburro mucho cuando no estoy en el colegio»

Nos encontramos, pues, ante unas valoraciones que ponen de manifiesto la aparición de nuevos intereses fuera del colegio a partir de los diez años. En efecto, el cambio de valoración es tan fuerte según los subgrupos de edad que, si sumamos los porcentajes de las respuestas positivas entre sí y de las negativas entre sí, prácticamente se alteran sus respectivos valores, pues se pasa del 51,0 % al 25,1 % en las valoraciones positivas al tiempo que el 29,0 % se convierte en un 50,8 % en las negativas (Tabla 3.10).

¿Qué significa el aburrimiento y qué el no estar en el colegio? Resulta curioso advertir que el término «aburrimiento» no suele incluirse en los léxicos psicológicos y pedagógicos más usuales. Por el contrario, el aburrimiento es una categoría (de origen negativo o, si se quiere, la negación de una categoría) antropológica. Como tal, el aburrimiento, y sus sinónimos «fastidio», «tedio» y «hastío», es sujeto de reflexión habitual por parte de la antropología. De acuerdo con esta perspectiva antropológica, el hombre (niño, joven o adulto) que se aburre, sobre todo el que se aburre habitual e intensamente, es el que padece el síndrome de la desrealización personal. Como tal aburrimiento, es la negación del ocio, de la educación en tanto que construcción libre de la persona.

Este sentido se recoge en las acepciones del diccionario de nuestra lengua con el término aburrir: hastiar/fastidiar mucho una cosa o alguien por lo insistente/desperdiciar, malemployar/aborrer. En el aburrimiento se produce un alejamiento con horror (*ab-horrere*) de una cosa o de una persona. Hay un desamor, como cuando un animal-madre aborrece de sus crías o las abandona y deja morir. Por eso, el caso límite del aburrido es el de quien aborrece de sí mismo, el de quien se aparta de sí mismo como persona.

¿Qué es lo contrario del aburrimiento? La entrega a algo con amor (señala el diccionario de María Moliner que «aburrirse» es, en expresión antigua, «entregarse a alguna acción o pasión con despecho»), el salir al encuentro de las cosas y las

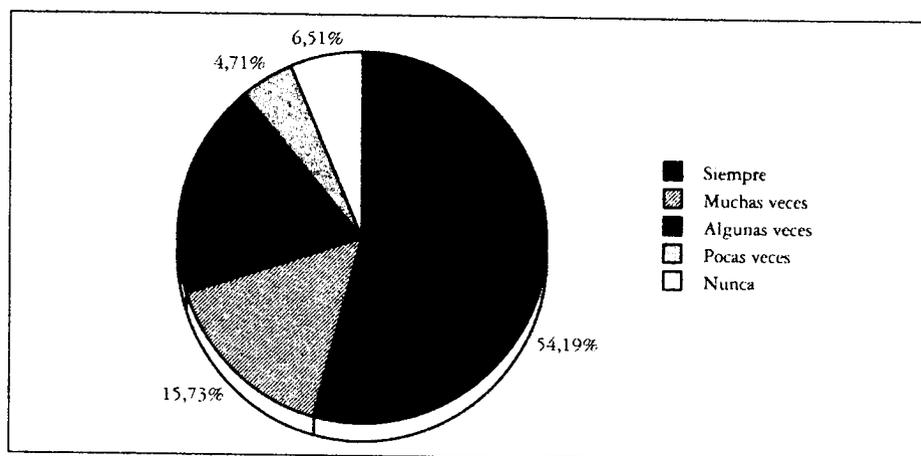
personas al comunicarse entre ellas. He aquí una de las tareas fundamentales de las familias y de la escuela: aportar experiencias de ocio, crear nuevos intereses y aficiones, despertar a la actividad. Ése es el sentido primario de la escuela (*scholé*: ocio), del que tanto nos hemos apartado en los tiempos de la escuela actual.

El cambio de signo en la encrucijada aburrimiento-ocio fuera de la escuela a partir de los diez años se relaciona con el descubrimiento de los amigos fuera del colegio (o con el encuentro con amigos del colegio, pero en situaciones de ocio fuera del mismo), así como con el cultivo de aficiones en el hogar. La disminución en el número de días lectivos operada en los últimos años contribuye a esta tendencia. Por otra parte, los colegios, máxime en las ciudades, ofrecen en el segundo trimestre escolar una serie de actividades atractivas, tales como visitas a museos, itinerarios y aulas de naturaleza, visitas a fábricas, etc. Aun así, debe notarse que es grave que la mitad de los niños encuestados menores de diez años se aburran mucho cuando no van al colegio, lo que señala la incapacidad de la familia para ofrecer alternativas de ocio. E incluso que una cuarta parte sigan manifestando lo mismo más allá de los diez años.

En las respuestas a la pregunta en la iniciación del curso escolar encontramos un nuevo indicativo de la capacidad estimulante del mundo escolar. Las contestaciones aportadas por los alumnos permiten valorar en qué medida la «re-entrada» del curso supone una fuente de tedio o, de tensión, precisamente después de unas vacaciones estivales de casi tres meses de duración (*Gráfico 3.4*).

Las valoraciones son muy favorables para el mundo escolar. Como se ve, la media es superior a cuatro («muchas veces»), lo cual es inusual en escalas de cinco grados que incluyen la alternativa «siempre». Debe tenerse presente que los niños que responden cuentan con una experiencia media de unos seis principios de curso —incluidos los correspondientes a la educación infantil—, ex-

GRÁFICO 3.4
Me gusta empezar
un nuevo año
escolar (Valoración
global)



Fuente: Tabla 3.6

perencia que puede alcanzar el límite de los diez años. La moda —respuesta más frecuente— coincide con la alternativa extrema de «siempre» y el 69,8 % de los alumnos han manifestado que siempre, o al menos en muchas ocasiones, les gusta empezar un nuevo curso escolar.

Por el contrario, sólo uno de cada nueve alumnos, un 11,2 %, han expresado que tal cosa ocurre «pocas veces» o «nunca».

Dos puntos resultan significativos aquí. Primero, la disonancia entre el gusto por la vuelta al colegio y otras actitudes menos positivas por los adultos que rodean a estos niños. Segundo, debemos preguntarnos por el contenido de las experiencias nuevas o reeditadas en las que se encuentran los escolares al iniciarse el curso.

En primer lugar, la información de la que se dispone respecto de los adultos en general es que, por lo común, no encuentran la misma satisfacción en la vuelta a la vida cotidiana, al trabajo. Tal cosa ocurre en el mundo familiar que envuelve al niño, y sucede también en los profesores como parte del «mundo escolar». Es usual que los profesores, sobre todo en los años superiores de la educación básica, se encuentren entre el rechazo de la rutina («volver otra vez a lo mismo») y con cierto componente de ansiedad ligado a la incertidumbre de «con qué alumnos tendré que habérmelas este curso», cuando no ligado a la creencia, tantas veces fundada, de que en ese «volver a empezar» se incluyen los componentes de tener que volver a lo básico, a hacer que interioricen unos patrones mínimos de atención o de normas sociales en la clase.

No resulta difícil aventurar, en segundo lugar, cuál es el contenido de aquello con lo que le gusta

encontrarse a los alumnos. Se encuentran, por una parte, con un mundo conocido, el de los horarios fijos, el de los compañeros y amigos de clase, aunque en algunos colegios se practique la norma, sobre todo en el paso de un ciclo a otro, de «mezclar» a alumnos de una clase con los de otra dentro de un mismo curso. Pero se topan con uno o varios profesores nuevos, con áreas o asignaturas distintas, con nuevas formas de trabajo o con otras normas de disciplina. Todos estos elementos constituyen un conjunto de estímulos cuyo perfil último es, como hemos visto, globalmente positivo.

No disponemos aquí de elementos de juicio para establecer valoraciones definitivas. En tanto que hipótesis, cabe formular tres:

a) El descanso, el ocio estival, cuando se reduce a no-leer, a no-dialogar, a no-pensar, también es fuente de aburrimiento. Y, por consiguiente, los niños encuentran estimulante la vuelta al colegio;

b) El mundo escolar es un espacio de relación personal positivo, máxime entre iguales; el reencuentro con los amigos, después de tres meses de lejanía, es motivador y afecta a la valoración que se da a todo el complejo fenómeno de la vuelta al colegio;

c) El colegio aporta, además de esa experiencia social positiva (ese ser *co-legio*), un cúmulo de experiencias ligadas al conocer, al aprender y saber (originadas en ser *co-legio*).

Lógicamente, estas tres hipótesis son compatibles y no necesariamente excluyentes. De las tres, la primera permanece aquí a nivel de supuesto o creencia básica. La hipótesis segunda podrá verificarse en buena medida a pesar de las

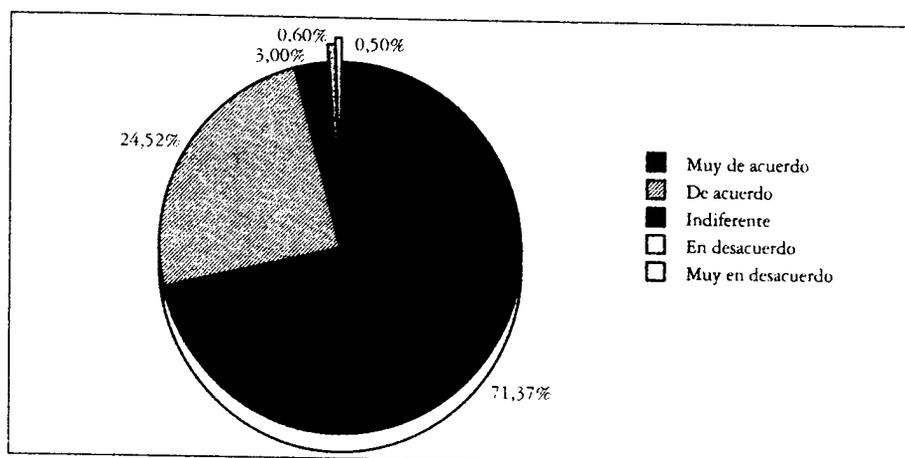


GRÁFICO 3.5
En la escuela se
pueden hacer
buenos amigos.
(Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.5*

valoraciones que, seguidamente, vamos a examinar sobre la cuestión «En la escuela se pueden hacer buenos amigos». Por último, la hipótesis tercera se podrá contrastar más adelante a través de las respuestas sobre «¿Qué valor dan los niños al estudio?»

La escuela se concibe de ordinario como el mundo del aprendizaje y de la capacitación para el trabajo. Se suele valorar menos como el ámbito de la relación personal y la amistad. La medida de las respuestas dadas a esta pregunta nos ayudarán a calibrar la entidad de la escuela como la fuente de uno de los valores más significativos y estables de la vida personal de los niños (*Gráfico 3.5*).

Diversos valores estadísticos llaman la atención de entrada. Primero, el valor de la respuesta promedio. Segundo, la escasa proporción de alumnos que se han mostrado indiferentes ante esta valoración. Tercero, el altísimo porcentaje de los que están, cuando menos, de acuerdo con la propuesta. Éstos son sus respectivos valores:

- Media: 4,7 %
- Indiferente: 3 %
- Están «muy de acuerdo» o «de acuerdo»: 95,8 %

Estos tres puntos quedan, además, confirmados por la reducidísima proporción de alumnos (1,1) que no están de acuerdo con la valoración propuesta.

Estamos, pues, ante un *quid* de la escuela. Esto no es sólo el ámbito donde se producen los aprendizajes «escolares» informativos, sino donde también se aprende —se aprehende— el valor de la amistad. Nótese que se está preguntando a alumnos de ocho a catorce o más años que llevan, incluyendo los años de pre-escolar, entre cuatro y

diez años de experiencia social en el colegio. Por consiguiente, no estamos examinando un componente de creencia, sino también de comportamiento y afectividad. Valoramos, en suma, una actitud bastante consolidada.

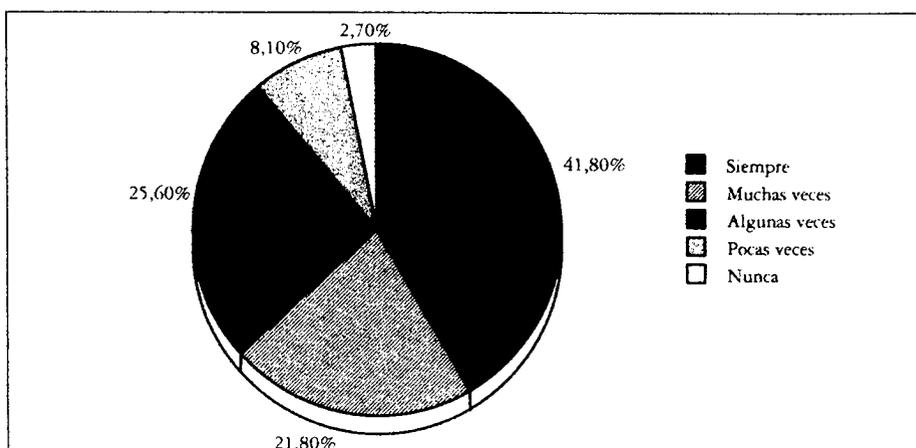
Esta respuesta debe tenerse presente por parte de los profesores. Es evidente que el aprendizaje social y, en concreto, el de la amistad son constitutivos del currículo, en el sentido, obviamente, de lo que debe aprenderse a lo largo de la escolaridad, pero que también afecta a otra dimensión curricular menos cultivada, al menos explícitamente, a saber, los modos *cómo* se aprende. La socialización, tanto primaria como secundaria, incluye el aprendizaje del valor de la amistad en el colegio.

Más aún, este aprendizaje no debe dejarse al juego de la espontaneidad en el patio de recreo del colegio. El aprendizaje cooperativo en el aula, el trabajo en equipo, la relación de ayuda entre compañeros, los juegos libres —que siempre han de ser observados y dirigidos—, el comportamiento en el comedor escolar, tanto como los autobuses escolares o las visitas a museos, etc., son oportunidades para que, sin dirigismo alguno, se puedan suscitar relaciones interpersonales positivas.

La valoración social respecto del mundo escolar se reduce al aprendizaje formal. Pero el colegio, ya se ha dicho, no se reduce al aula, o a la biblioteca y talleres.

Hasta ahora hemos comprobado cómo los niños valoran la escuela como un espacio satisfactorio desde un punto de vista social, afectivo y lúdico. Pero la escuela es algo más y constituye una iniciación al trabajo. De algún modo, puede de-

GRÁFICO 3.6
En la clase se puede trabajar bien. (Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.6*

cirse que la escuela es un peculiar «centro de trabajo» en esta sociedad post-industrial, caracterizada por la desregulación en las formas y modalidades de trabajo. En relación con ello, es importante conocer cómo se vive la escuela por los niños como espacio de trabajo.

La media estimada puede interpretarse como que el conjunto de los alumnos puede trabajar muchas veces (habitualmente) bien en clase. Cerca de la mitad de los niños, más de cuatro de cada diez, expresan que siempre pueden trabajar en la clase, mientras que tan sólo un 10,8 % —uno de cada nueve— proceden a hacerlo pocas veces o nunca.

En dos sentidos puede orientarse la interpretación de estos datos. Primariamente, se trata aquí de la potencialidad de la escuela como lugar de trabajo. Que los niños posean esta experiencia y la valoren del modo que lo han hecho aquí significa que estiman positivo el clima de la clase para poder trabajar. Este clima está conformado por elementos tales como tareas bien establecidas, medios suficientes para acometerlas, posibilidades de consultar a otros, tiempo adecuado, etc. El hecho de que, a la vista de los resultados, un 10,8 % nieguen poder trabajar bien en clase y que un 25,6 % estimen que sólo pueden hacerlo algunas veces, debe entenderse, en términos de los tamaños habituales de las aulas de primaria, que tales experiencias y valoraciones afectan, respectivamente, a grupos de entre cuatro a nueve alumnos. Esta cantidad es tan alta que debe llevar a los colegios a revisar las circunstancias que rodean el desarrollo de las actividades escolares en el aula (*Gráfico 3.6*). En segundo lugar, debe advertirse que uno de los problemas curriculares

fundamentales de nuestras escuelas es el de su torpe gestión del recurso «tiempo», recurso que adquiere el máximo interés, tanto desde la perspectiva de la antropología pedagógica (PÉREZ ALONSO-GETA) como de la calidad de la instrucción (CARROLL; VÁZQUEZ). En el ámbito de la clase tan sólo se puede encomendar la tarea a realizar o a lo sumo iniciarla. Ésta habrá de concluirse en casa. Esto ocurre en gran medida, en nuestra ordenación educativa actual, a partir de 5.º de EGB.

El logro de este objetivo —que los niños puedan, y así lo valoren, trabajar bien en la clase— contribuye a la consecución de una adecuada higiene mental, tanto en los alumnos cuanto en los profesores. La escuela tiene como uno de sus objetivos irrenunciables el de enseñar a trabajar bien. Por ello, dispone o debería disponer de recursos de los que carecen la mayor parte de los hogares: personal especializado para asistir en el desarrollo de la tarea, recursos informativos y metodológicos adecuados, medios materiales, posibilidad de aprendizaje cooperativo y de trabajo en equipo, posibilidad de control de la calidad en los procesos de trabajo, etc.

El análisis de esta pregunta nos ha permitido concluir la ponderación de las preguntas a la primera cuestión ordenadora que nos habíamos planteado: «¿Cómo viven los niños el mundo del colegio?».

A partir de los análisis e interpretaciones efectuados podemos concluir que una mayoría muy significativa de niños entre ocho y catorce años valoran el mundo escolar de forma positiva, pues se sienten a gusto en el colegio, ámbito en el que se satisfacen sus necesidades de aprendizaje so-

PROPOSICIONES	Media
Es importante para mí sacar buenas notas	4,9
Es importante para mí trabajar en clase	4,7
Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre	4,7
Es importante para mí sacar buenas notas porque es mi obligación	4,7
Es importante para mí estudiar para saber	4,7
Quien triunfa es porque trabaja duro	4,4
Es importante para mí suspender alguna asignatura	4,4
Me gusta estudiar para conocer muchas muchas cosas	4,4
Me gusta estudiar para aprobar	4,3
Me gusta estudiar para ser importante en la vida	4,3
Me gusta ser mejor en los deportes que en los estudios	2,4
Prefiero estudiar y luego ver la televisión	—

TABLA 3.11
Valoración acerca
de diversas
proposiciones sobre
la escuela según sus
medias

cial, de establecimiento de relaciones personales amistosas y de cultivo del juego. En términos globales, el mundo escolar no se presenta como un mundo antitético del familiar, sino complementario y alternativo respecto del mismo en cuanto a la amistad, juego e iniciación en el trabajo entre iguales.

3.2 ¿Qué valor dan los niños al estudio?

Ésta es una segunda cuestión ordenadora en la que convergen las valoraciones aportadas por los niños en un alto número —12— de cuestiones. Diversos análisis cualitativos y factoriales de tipo explorativo aseguran la pertinencia y consistencia de esta cuestión, que se centra en el componente específico del mundo escolar: la iniciación y capacitación para el estudio.

Las cuestiones a partir de las cuales se han obtenido las valoraciones de los niños son las señaladas, con sus valores promedio correspondientes.

Los respectivos análisis estadísticos permiten profundizar en los valores de los niños en esta dimensión de estudio.

La cuestión con la que se inicia la *Tabla 3.11* es, tanto por su enunciado como por la media que ha alcanzado, de gran significación. Se ha afirmado con frecuencia que el sistema escolar gira en torno al logro de los «productos escolares» y, consiguientemente, a las calificaciones. Éstas son importantes como indicador de la calidad del sistema educativo y de cada colegio en concreto. Los profesores son estimados por las calificaciones

que otorgan. Los padres valoran las calificaciones de los hijos. ¿Cómo valoran los niños sus propias calificaciones?

La pregunta «¿Qué importancia tiene para ti sacar buenas notas?» es la que ha obtenido una adhesión más intensa entre todas las que configuran este estudio en su referencia a la escuela. Sacar buenas notas es, pues, el valor más alto de los niños en esta dimensión de los valores del mundo escolar. El 98,2 % de los niños han considerado que es importante o muy importante para ellos la obtención de buenas notas, en tanto que sólo el 1,8 % restante se muestran indiferentes ante las buenas notas o las estiman poco o nada importantes. Esta distribución de las respuestas ha provocado que se alcance una media (4,9) tan extraordinariamente alta.

La respuesta a la pregunta característica (¿Por qué valoran tan alto los niños el sacar buenas notas?) no es única ni sencilla. Sin otros elementos de juicio, cabría buscar su causalidad tanto en factores extrínsecos (porque los otros, profesores y compañeros, lo valoran de forma positiva) cuanto en factores intrínsecos (autoconcepto, autocontrol). Evidentemente, la función de control en la educación es necesaria, y es bueno que los alumnos competentes obtengan informaciones positivas acerca de la progresión en su proceso educativo. Más problemático resulta probar el valor positivo de las malas calificaciones cuando no van acompañadas de propuestas de programas educativos atractivos para los alumnos que no han alcanzado el nivel de la competencia.

En esta pregunta no ha habido diferencias importantes entre niños y niñas, aunque se puede

TABLA 3.12
Importancia
concedida a sacar
buenas notas

SEXO	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Niños	89,7 %	8,3 %	1,0 %	0,4 %	0,5 %
Niñas	92,8 %	5,8 %	1,0 %	0,3 %	0,1 %

apreciar una ligera tendencia a que las niñas den mucha importancia, en mayor medida que los niños, como se puede ver en los datos que recoge la *Tabla 3.12*.

El examen de las valoraciones de los niños en otras cuestiones de este segundo bloque nos permitirá conocer mejor el porqué de esta valoración tan alta de las propias calificaciones.

Las calificaciones son importantes para el sistema educativo y para cada centro. Como veremos después, pueden serlo para los padres. Interesa ahora conocer en qué medida lo son para los propios niños, sobre todo si son negativas. El valor asignado por los niños a sacar buenas notas se contrasta con la postura adoptada ante los suspensos: digamos, ante las «malas notas».

Ante la pregunta «¿Que importancia tiene para ti suspender alguna asignatura?», los resultados son significativos. La media de las respuestas (4,4) es considerablemente alta. Por otra parte, el 84,8 % de los niños estiman que algún suspenso es «algo» o «muy importante» frente a un 13,2 %, para quienes tal hecho o posibilidad es «poco» o «nada importante» (*Gráfico 3.7*).

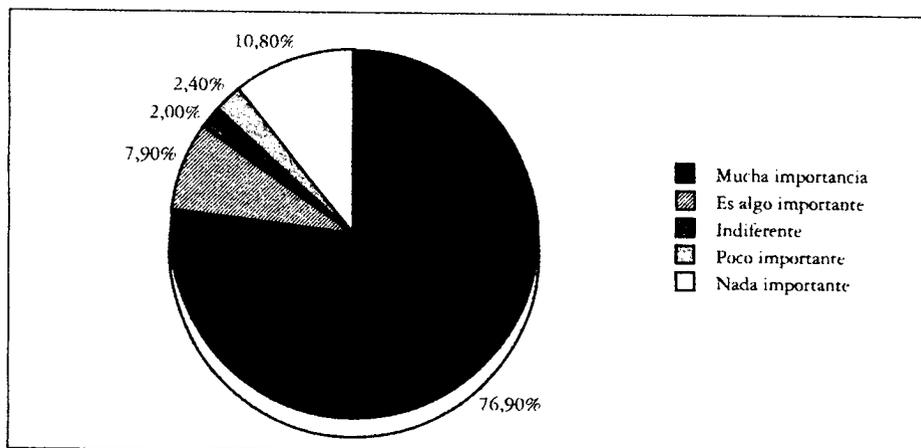
En consecuencia, podemos confirmar que la distinción de estas respuestas se alinea con las valoraciones a la cuestión («¿Qué importancia tiene para ti sacar buenas notas?»). Sin embargo, los mismos datos fundamentan una segunda conclusión, posiblemente más significativa: los niños

dan menos valor a suspender alguna asignatura que a sacar buenas notas. ¿A qué se puede deber esta diferencia? Es posible que la propia formulación de las respectivas preguntas contenga alguna diferencia de matiz, pues no es lo mismo hablar de «sacar buenas notas» —en general o, al menos, en plural, como hecho repetido— que «suspender alguna asignatura», que posiblemente sugiere que se trata de un hecho singular o, como mucho, de algo que ocurre o puede ocurrir de vez en cuando.

Mas prescindiendo de esta conjetura, resulta relevante esta diferencia de intensidad en las respectivas valoraciones ante las buenas y las malas notas. En consecuencia, la posible causalidad de la diferencia habrá de buscarse en que los niños poseen la experiencia o, al menos, la expectativa de que un suspenso es superable cuando el mundo escolar y la familia le ayudan adecuadamente.

En otro sentido, puede afirmarse que, en el proceso de construcción del autoconcepto, el fenómeno de sacar buenas notas tiende a interiorizarse con mayor intensidad que el de obtener algún suspenso. Pero ambas experiencias provocan valoraciones importantes con efecto en el concepto que de sí mismo va formando cada alumno. A este respecto debe tenerse presente que el autoconcepto constituye el núcleo básico de la personalidad (ROGERS) y que está conformado por un conjunto de imágenes y esquemas

GRÁFICO 3.7
¿Qué importancia
tiene para ti
suspender alguna
asignatura?
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.2*

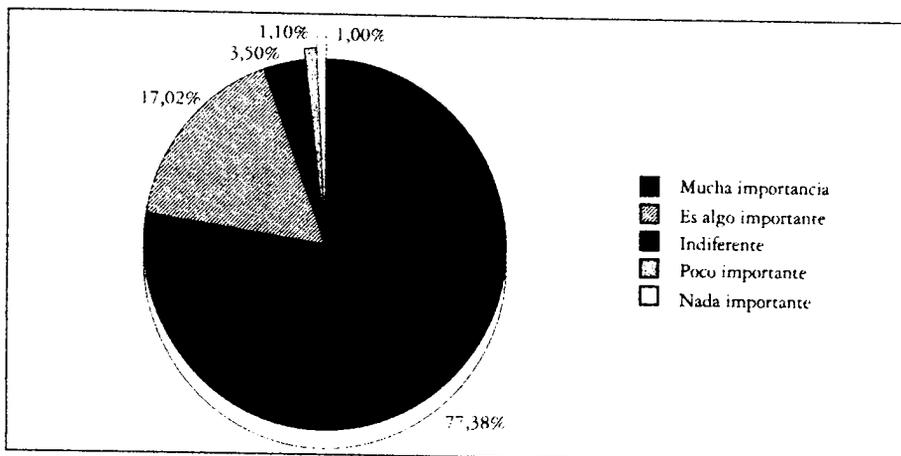


GRÁFICO 3.8
¿Qué importancia
tiene para ti
trabajar en clase?
(Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.2*

autoevaluativos que sirven tanto para organizar y dar sentido a las experiencias pasadas cuanto para reconocer e interpretar estímulos significativos en el ámbito social (MARKUS). En nuestro caso, en el ambiente escolar, familiar, sobre todo, pero también en el ámbito de la relación entre compañeros de clase.

Interesa ahora examinar la relevancia que tiene para los niños contar con experiencias de trabajar bien en clase. El primer bloque de valores que hemos agrupado en torno a la cuestión «¿Cómo viven los niños el mundo del colegio?» se han analizado las respuestas a la propuestas «En la clase se puede trabajar bien». La pregunta «¿Qué importancia tiene para ti trabajar en clase?», persigue más la valoración que la experiencia y es más significativa en este estudio.

Las valoraciones obtenidas arrojan uno de los resultados promedio más alto (4,7), compartiendo con otros valores el segundo lugar, tan sólo detrás del valor asignado a «sacar buenas notas». Estamos, pues, ante un resultado muy relevante ya que el 94,4 % de los niños estiman como «algo» o «muy importante» trabajar en clase, contra un 2,1 % que lo consideran poco o nada importante. Hay que tener presente, a este respecto, que el 2,1 % del tamaño medio de un aula de primaria supone que menos de un alumno por clase expresa que trabajar en clase tiene escasa o nula importancia para él.

Dos puntos más han de destacarse aquí. En primer lugar, que las valoraciones a esta cuestión son muy significativamente superiores a las que hemos obtenido en la proposición «en la clase se puede trabajar bien». Por lo tanto, la posibilidad de que los niños puedan trabajar debe estimularse máximamente por los profesores habida cuenta de la importancia asignada por los alumnos.

En segundo término, debe notarse que los niños tienden a cambiar su valoración continua conforme aumenta la edad.

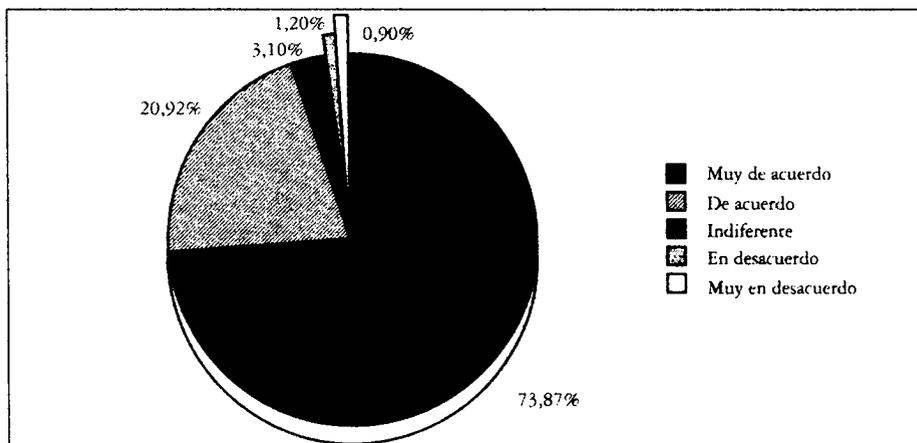
Los niños mayores de diez años tienden a darle menor importancia a trabajar en clase, aunque todavía sus respuestas se mantienen en valores altos. La interpretación de este cambio debe orientarse hacia el descubrimiento, en torno a los once-doce años, de que, conjuntamente con el aula de clase, existen otros espacios de trabajo dentro y fuera del colegio tales como la biblioteca, la propia casa, la casa de un amigo, etc.

Los niños «se pierden» con frecuencia en una explicación por no entender lo que explica el profesor o lo que dice el libro, por haber faltado a clase.... Los procesos de comprensión son muy importantes en el estudio. Los términos «entender» y «preguntar» se asocian a otros tales como informar, fijar la tarea, explicar, o aclarar dudas,... Esta es una de las dimensiones del trabajo en clase: el de la buena transmisión de la información, tanto oral como escrita. De aquí que de-

EDAD	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
8-10 años	89,2 %	6,6 %	2,0 %	0,8 %	1,4 %
+ 10 años	67,5 %	25,7 %	4,7 %	1,4 %	0,7 %

TABLA 3.13
Importancia
concedida a
trabajar en clase,
según edad

GRÁFICO 3.9
Grado de acuerdo
con la afirmación:
«Cuando no se
entiende algo en
clase hay que
preguntarlo
siempre»
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.5*

bamos atender a las valoraciones dadas por los niños.

Ésta es otra de las cuestiones que han obtenido el segundo valor promedio más alto (4,7). Como se advierte, el 94,7 % de los niños están de acuerdo o muy de acuerdo con que, ante una dificultad en la recepción de la información, debe preguntarse siempre, contra tan sólo un 5,2 % que estima lo contrario.

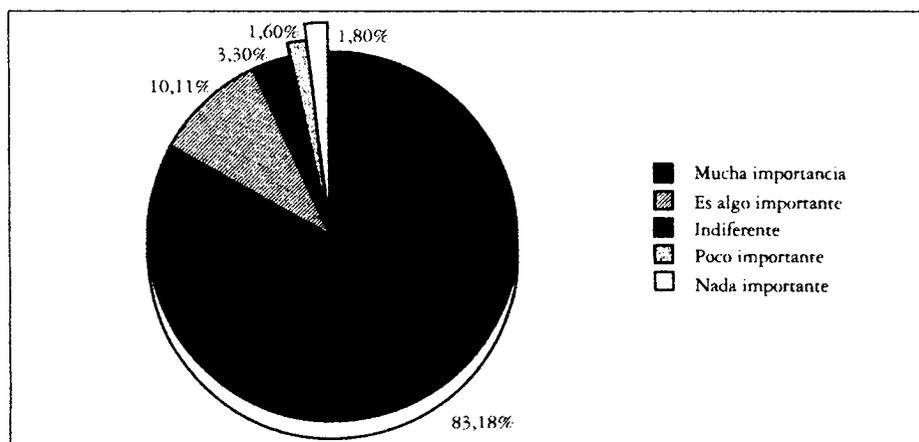
¿Cómo se genera esta valoración en los niños? Sin duda, por propia experiencia. En el proceso de aprendizaje la falta de comprensión que no es debidamente resuelta de modo inmediato da lugar a un problema de difícil solución. Hechos como la deficiente comprensión del vocabulario ordinario, o específico, de una asignatura, empleado por un profesor o en un texto, la falta de atención en el momento en que se ha fijado una tarea o la pérdida de contacto con el nivel de la clase cuando un alumno ha estado enfermo, son, entre otros muchos posibles, antecedentes de dificultades escolares, suspensos, etc.

En definitiva, el proceso educativo es, como han puesto de manifiesto muchos autores (BERLO, COLOM, SANVICENS, SARRAMONA, etc.), un proceso de comunicación, y el educador profesional debe ser capaz de prevenir y corregir los obstáculos y barreras que se presentan en el mismo, en cualquiera de las actividades educativas. Estudios continuados sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje escolares (CARROLL) ponen siempre de manifiesto la importancia que, respecto de esa calidad educativa, tienen factores tales como la información y la participación.

Además, la estimación positiva ligada al imperativo «hay que preguntarlo siempre» se relaciona con otros valores como la confianza —por ejemplo, en el profesor— para resolver las dificultades en el aprendizaje.

Previamente hemos advertido cómo el valor más intenso del mundo escolar para los niños es el de «sacar buenas notas». Se añade ahora a esa misma propuesta la dimensión del compromiso con el deber moral de obtenerlas.

GRÁFICO 3.10
Grado de
importancia
concedida a «sacar
buenas notas
porque es mi
obligación»
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.2*

SEXO	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Niños	81,9 %	10,6 %	4,1 %	1,4 %	1,9 %
Niñas	84,6 %	9,5 %	2,4 %	1,9 %	1,6 %

TABLA 3.14
Importancia de
«Sacar buenas
notas porque es mi
obligación»

También es ésta «Sacar buenas notas, porque es mi obligación» una de las cuestiones que han arrojado una media más elevada (4,7). Más de ocho de cada diez niños estiman que tiene mucha importancia para ellos lo que aquí se plantea. En conjunto, el 93,2 % lo estima importante, en mayor o menor medida, a diferencia de ese 3 % que adoptan otra valoración alternativa. Aun sumando el porcentaje de los que muestran una valoración indiferente, tenemos que, en relación con el tamaño usual de una clase de primaria, tan sólo dos o, como mucho, tres alumnos, no asumen el valor moral implícito en el deber de sacar buenas notas porque es su obligación, como se ve en el *Gráfico 3.10*.

La formulación de la cuestión permite pensar que la estimación es moderadamente independiente de las valoraciones ajenas (a este propósito, véanse los análisis ulteriores de otras cuestiones de este mismo bloque y de la cuestión «Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas», por lo que se puede considerar que este valor configura, con otros, una moral autónoma en los niños.

Si sometemos las valoraciones producidas ante esta pregunta al análisis de la diferencia por sexos no nos encontramos con diferencias importantes, aunque sí se puede apreciar que las niñas valoran ligeramente más lo que se les propone en esta cuestión.

En suma, lo más significativo es que los niños de ocho a catorce, o más, años se encuentran en un proceso de construcción e interiorización del valor de que deben sacar buenas notas en el estudio porque forma parte de sus obligaciones. En qué medida este valor queda ligado a otros más o menos es cuestión que puede apreciarse a partir de los análisis que siguen a continuación.

De todas las valoraciones solicitadas a los niños acerca del estudio, la cuestión de la relación entre estudiar y aprobar es la que se vincula a un área más interesada: el estudio de relaciones con una recompensa extrínseca, con una respuesta externa a él mismo, dada por el colegio. El «aprobado» es, en sí, un acto del colegio y, a partir de ahí, es objeto de valoración por parte de la sociedad en general, y de la familia y de los propios alumnos-hijos.

Como se ve en el *Gráfico 3.11*, a más del 81 % de los niños les gusta mucho o bastante estudiar para aprobar. Aprobar es importante, pues sólo el 9,0 % expresan que tal cosa es poco o nada importante para ellos.

Desde luego, ésta no es la motivación más positiva, ni la más autónoma, desde un punto de vista psicológico y pedagógico, pero no por ello es menos importante, habida cuenta de que el propio sistema educativo valora las calificaciones y las utiliza y refuerza en sus informes a los padres y para el paso de un nivel a otro, cuando no en

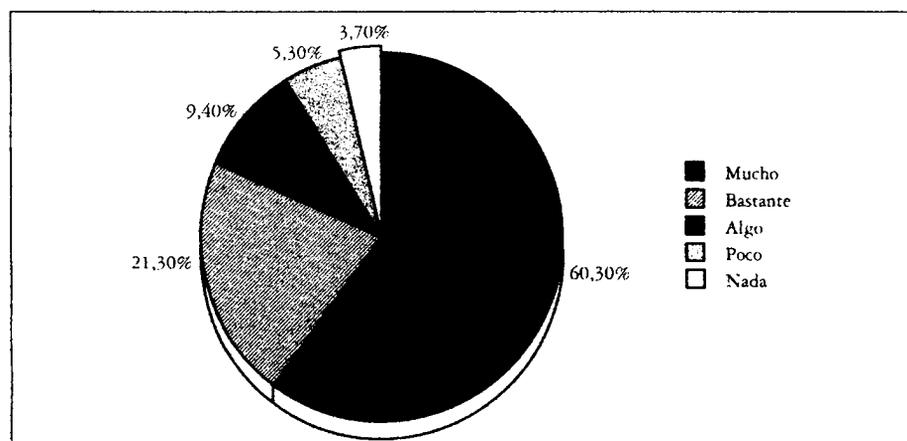


GRÁFICO 3.11
Nivel de
satisfacción acerca
de «Me gusta
estudiar para
aprobar»
(Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.3*

TABLA 3.15
Satisfacción de
«Me gusta estudiar
para aprobar»
(Niñas)

NIÑAS/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	Media obre 5
Niñas 8-10 años	50,0 %	23,8 %	13,6 %	7,7 %	5,2 %	4,1
Niñas + 10 años	45,3 %	28,9 %	14,4 %	7,8 %	3,6 %	3,9

las expectativas que los profesores se forman y expresan respecto de los alumnos, sus calificaciones, etc.

Esta cuestión es bastante sensible a la variable sexo y, dentro de los niños varones, a la edad. Aunque la media global de todas las valoraciones es 4,3, cuando se examinan las medias de las respuestas de los niños y de las niñas, se advierte que las valoraciones promedio de unos y otros difieren, situándose las de los varones 0,5 más alto, tanto en niñas/niños de ocho a diez años, cuanto en las y los mayores de esta edad. Esto se puede observar en los datos de la *Tabla 3.15*.

Aquí se advierten dos hechos significativos. En primer lugar, resulta que el porcentaje de las niñas que valoran mucho o bastante estudiar para aprobar es similar 73,8 y 74,2 respectivamente por encima y por debajo de los diez años. Tres, pues, de cada cuatro niñas valoran significativa y positivamente sus calificaciones. Sin embargo, puede notarse cómo, cuando las niñas son mayores de diez años, su valoración es menos intensamente positiva, bajando cinco puntos (del 50,0 % al 45,3 %) las que estiman que les gusta «mucho» estudiar para aprobar. Se concluye, por lo tanto, que las niñas, en general, expresan valoraciones menos intensas que los niños en este punto, descenden en la intensidad de esas valoraciones cuando se desarrollan.

Veamos lo que ocurre en los niños varones:

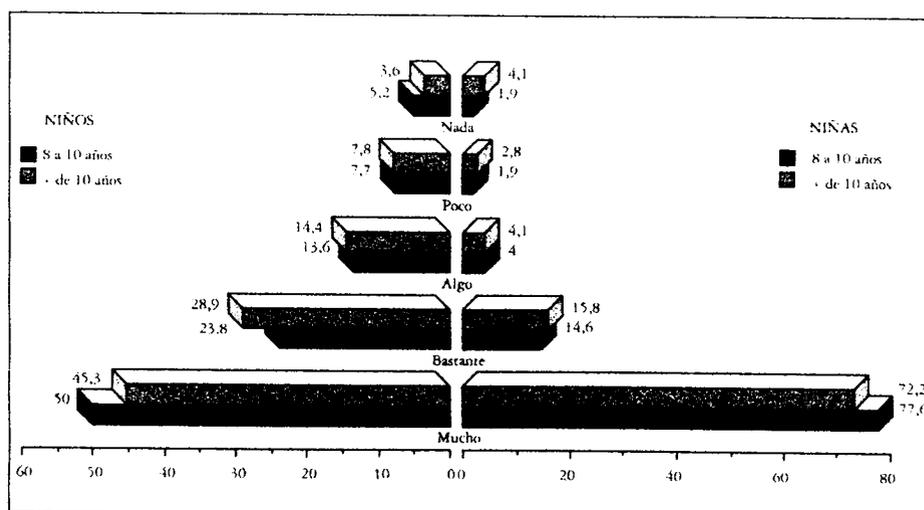
A partir de estos datos se siguen dos consecuencias. Primariamente, se comprueba que las valoraciones de los niños son estadísticamente más altas, de modo significativo, que las de las niñas. Prácticamente, el 90 % de los chicos, prescindiendo de su edad, valoran bastante o mucho el aprobar para sacar buenas notas, contra el 75 % de las niñas.

En segundo lugar, también se observa que esta valoración descende, aunque sólo de modo ligero, cuando los niños son mayores de diez años.

Dado que esta disminución, no muy significativa pero real, se ha producido con independencia del sexo precisamente cuando el sistema educativo comienza —en torno a 5.º de EGB— a otorgar mayor importancia a las calificaciones, debe pensarse que estamos ante la constitución de una nueva valoración, todavía muy intensa, pero más ponderada, de calificaciones escolares.

¿Qué es lo que mueve a los alumnos a estudiar? Tras conocer las respuestas de los niños a la pregunta anterior, nos interesa conocer en qué medida valoran el estudio en sí mismo, o como medio para ampliar su mundo de conocimiento y experiencia. Esta pregunta pide una valoración contraria respecto de la anterior. En efecto, «para conocer» se opone a «para aprobar». Mientras que estudiar para aprobar alude a recom-

GRÁFICO 3.12
Nivel de
satisfacción acerca
de «me gusta
estudiar para
aprobar» en niños y
niñas según edad



Fuente: *Tablas 3.15 y 3.16*

Niños/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	Media sobre 5
Niños 8-10 años	77,6 %	14,6 %	4,0 %	1,9 %	1,9 %	4,6
Niños + 10 años	73,2 %	15,8 %	4,1 %	2,8 %	4,1 %	4,4

TABLA 3.16
Satisfacción de
«Me gusta estudiar
para aprobar»
(Niños)

pensas extrínsecas, bien provengan del colegio o de la familia, estudiar para conocer evoca las recompensas más genuinas del aprendizaje (tal como ha señalado BRUNER): poder utilizar el conocimiento fuera del contexto en el que se ha generado. Si «aprobar» es un acto del colegio, de los profesores en tanto que evaluadores, «conocer» es un proceso y una acción intrínseca propia del sujeto.

Como se ve, las valoraciones son muy intensamente positivas. Con un valor promedio de 4,4, prácticamente equidistante entre «bastante» y «mucho», el 84,8 % de los niños encuestados han dado una de estas dos respuestas, contra tan sólo cuatro de cada cien que manifiestan que les gusta poco o nada estudiar para conocer muchas cosas. Un dato salta a la vista de inmediato: este índice del 3,6 % es muy inferior a la tasa de alumnos que no aprueban en las evaluaciones de proceso y las pruebas de fin de curso. Esto significa, por lo tanto, que un buen número de los alumnos —que podríamos estimar en una cuarta parte de ellos— están motivados por estudiar para conocer muchas cosas aunque tengan la experiencia de suspender en alguna evaluación a lo largo del curso o en su conclusión.

Esta pregunta tiene una formulación muy próxima a la cuestión «¿Qué importancia tiene para ti estudiar para saber?», cuyas respuestas examinaremos a continuación. La diferencia entre ambas parece residir en el matiz de curiosidad

implicado en la cuestión que estamos analizando. En efecto, «conocer muchas cosas» incluye ese componente significado por la curiosidad, tal como lo define nuestro diccionario: «deseo de saber y averiguar alguna cosa». Más aún, este deseo de conocer muchas cosas alude a esa motivación, casi insuperable, natural, de conocer por conocer que constituye la expresión más acabada del conocer desinteresado, que es la categoría más opuesta al estudiar interesado, «estudiar para aprobar». Tan ineluctable puede llegar a ser la curiosidad en los niños, que se entiende que forma parte de su socialización educativa la limitación de esa natural curiosidad a unos límites prudentes. El mismo diccionario da otra acepción de «curiosidad», que resulta al respecto muy significativa: «Vicio que nos lleva a observar, a veces con impertinencia, lo que no debiera importarnos». Se deduce de aquí un problema pedagógico importante: si los alumnos de educación básica son, por naturaleza, curiosos y observadores, ¿por qué no aprovechamos todas las posibilidades de su gusto por conocerlo todo?

Al analizar los resultados de esta pregunta cabe preguntarse por el efecto que sobre los mismos tiene tanto la edad como el sexo de quienes responden. Los datos obtenidos permiten aseverar que el valor que estamos examinando es bastante sensible al sexo y en absoluto a la edad:

Si consideramos las dos variables, sexo y edad, por separado, podemos llegar a observaciones

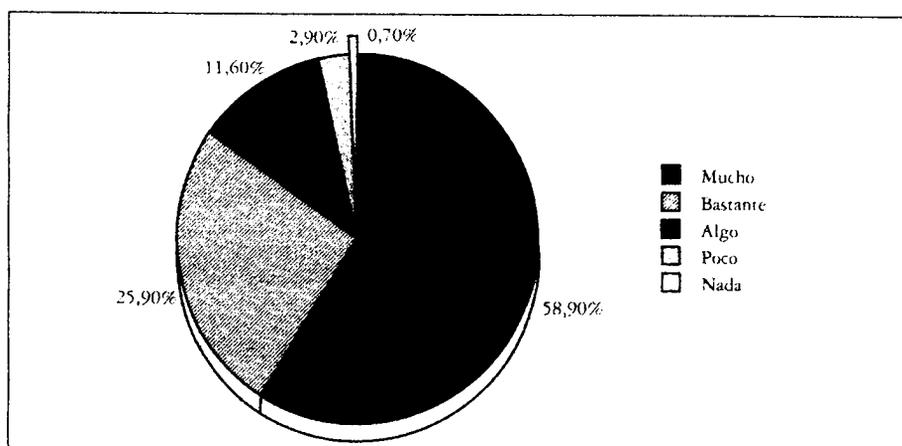


GRÁFICO 3.13
Nivel de
satisfacción acerca
de «Me gusta
estudiar para
conocer muchas
cosas» (Valoración
global)

Fuente: *Tabla 3.3*

TABLA 3.17
«Me gusta estudiar para conocer muchas cosas» (Niños)

NIÑOS/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Niños 8-10 años	75,9 %	18,8 %	3,4 %	1,9 %	0 %
Niños + 10 años	77,2 %	16,8 %	4,7 %	1,3 %	0 %

muy concluyentes. En primer lugar, los niños dan respuestas diferenciadamente más intensas en esta valoración, hasta el punto de que entre el 75,9 % y el 77,2 % de los niños varones responden «me gusta —mucho— estudiar para conocer muchas cosas», aproximadamente la misma tasa de las niñas que responden que les gusta mucho o bastante. En consecuencia, puede concluirse que los niños de ambos sexos muestran curiosidad y deseo de conocer muchas cosas, pero que esta valoración es significativamente más acusada en los niños que en las niñas.

En segundo lugar, estas valoraciones no cambian ni de signo ni de intensidad a lo largo de la edad en la educación básica. No estamos, por lo tanto, ante la innata curiosidad «infantil», sino ante una energía que se mantiene en los niños, incluso en los límites de los diez años en adelante.

En la cuestión que acabamos de analizar hemos conocido las valoraciones que dan los niños a «estudiar para conocer muchas cosas», esto es, a un conocer ligado a la curiosidad. En la pregunta siguiente, examinaremos si los niños valoran estudiar para saber. Nos encontramos con una de las preguntas que ha dado lugar a una de las valoraciones promedio más altas: 4,7. Es, pues, uno de los valores más significativos en los niños españoles. Este valor es más importante

que otros que, de suyo, son también relevantes, como puede apreciarse en la *Tabla 3.19*.

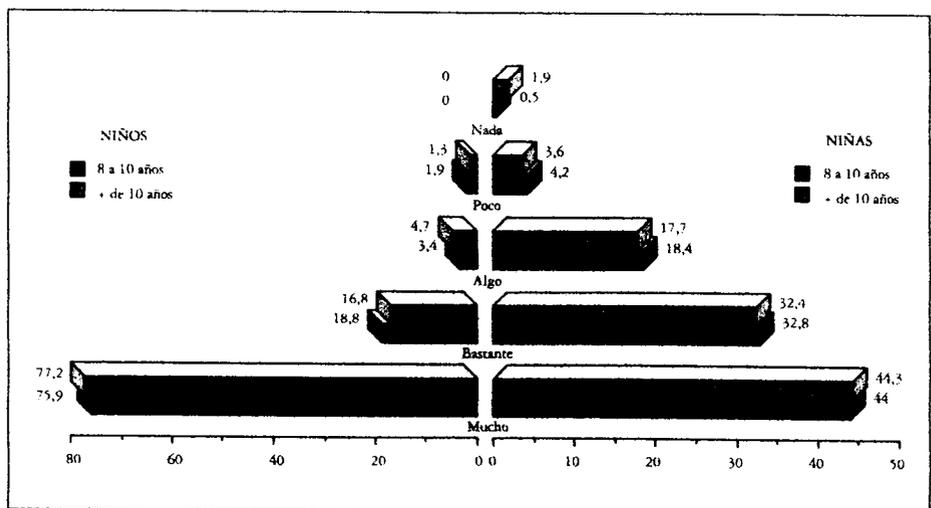
Puede afirmarse, sobre la base de estos datos, que los niños dan, respecto del estudio, valoraciones tanto más altas cuanto más desinteresado es el beneficio que se obtiene por el estudio.

Las valoraciones obtenidas son abrumadoramente positivas. El 93,6 % de los niños, con indiferencia de su edad y sexo, han manifestado que es de (alguna o mucha) importancia para ellos estudiar para saber, contra tan sólo un 2,5 % que expresa que ello es poco o nada importante. Este dato significa que, como promedio, no llega ni a un alumno por clase que dan alguna de esas valoraciones bajas.

Estudiar para saber es, por consiguiente, una motivación y un propósito muy fuertes para los niños de 8 a 14 años. Dada esa orientación desinteresada cabría calificar a los niños y muchachos de esas edades de poseedores de una «actitud filosófica», del gusto del saber por el saber mismo. No cabe una mayor negación del saber escolarizado.

Este núcleo de valoraciones acerca de cuál es el sentido de la orientación de los niños españoles hacia el estudio se cierra con ésta que lo liga a (llegar a) ser importante ante la vida. Esta pregunta cierra, pues, el subgrupo de valoraciones referidas a (me gusta, es importante) «estudiar

GRÁFICO 3.14
Nivel de satisfacción acerca de «Me gusta estudiar para conocer muchas cosas», en niños y niñas, según edad



Fuente: Tablas 3.17 y 3.18

NIÑAS/EDAD	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Algo</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
Niñas 8-10 años	44,0 %	32,8 %	18,4 %	4,2 %	0,5 %
Niñas + 10 años	41,3 %	32,4 %	17,7 %	3,6 %	1,9 %

TABLA 3.18
«Me gusta estudiar para conocer muchas cosas» (Niñas)

para...» Ya hemos analizado las respuestas dadas a «estudiar para aprobar», «estudiar para conocer muchas cosas» y «estudiar para saber». Estas cuatro cuestiones se diferencian entre sí con respecto a su proyección personal:

— Proyección a corto plazo: *Estudiar para aprobar*.

— Proyección a corto-medio plazo: *Estudiar para conocer muchas cosas*.

— Proyección a medio plazo: *Estudiar para saber*.

Incorporando todas estas valoraciones resulta, en consecuencia, que el valor del estudio es muy significativo para los niños, tanto en función de patrones extrínsecos como intrínsecos; que tales valoraciones se mantienen con la edad con ligeras modificaciones que apuntan a una prevalencia de los patrones intrínsecos —de valoración autónoma— sobre los extrínsecos. Aunque nos encontramos con cuatro tipos de valoraciones muy altas, los niños, conforme se hacen mayores, tienden a estimar todavía de modo más intenso estudiar para conocer o para saber, comparativamente a estudiar para aprobar. Por lo demás, y como se ha interpretado previamente, las niñas tienden a dar valoraciones más bajas, aun siendo altas en sí, respecto de los varones, en la dimensión «estudiar para conocer muchas cosas».

El valor del estudio, en sí, y como medio para lograr otros propósitos, ofrece un gran potencial de acción educativa, familiar y escolar.

Los niños se encuentran, dentro de nuestra sociedad, inmersos en un clima en el que se valora el éxito, la fama, el triunfo. Importa, pues, conocer cómo viven el triunfo, y si ello se debe al azar, a la suerte, o al esfuerzo personal. Haber triunfado es más bien un resultado que podemos considerar a largo plazo, desde el horizonte vital de los alumnos de ocho a catorce años. Por lo tan-

to, expresa una creencia proyectiva, más que una constatación de hechos. Habida cuenta de que el término «triunfo» es extraño a la terminología, e incluso a la jerga y a la subcultura escolar, sólo podemos pensar que esta creencia y expectativa se ha generado vicariamente a través de la experiencia familiar y social en general y, de modo complementario, a través del binomio «esfuerzo-calificaciones» en el estudio.

La valoración promedio es muy alta (4,4), casi intermedia entre «acuerdo» y «muy de acuerdo». Este grado extremo de coincidencia es suscrito casi por dos de cada tres niños. De cada cien, 86,0 % están como mínimo «de acuerdo», contra tan sólo el 6,6 % de los que se muestran en desacuerdo.

Cabría pensar, en principio, que estas valoraciones proyectan la tendencia social al «triunfo». Muy por el contrario, cabe interpretar que los niños que responden de forma tan intensa están expresando un valor muy positivo cual es el del esfuerzo personal contra la «suerte» o la pertenencia a un grupo socioeconómico. Nos encontramos, por lo tanto, ante uno de los objetos pedagógicos más genuinos: el valor del esfuerzo, que expresa y ayuda a construir la dimensión ética del hombre. Que estas afirmaciones se suscriban por escolares de educación básica supone, muy probablemente, que crean —una creencia muy democrática, por cierto— que el estudio y el trabajo constituyen sendos vehículos para la movilidad social.

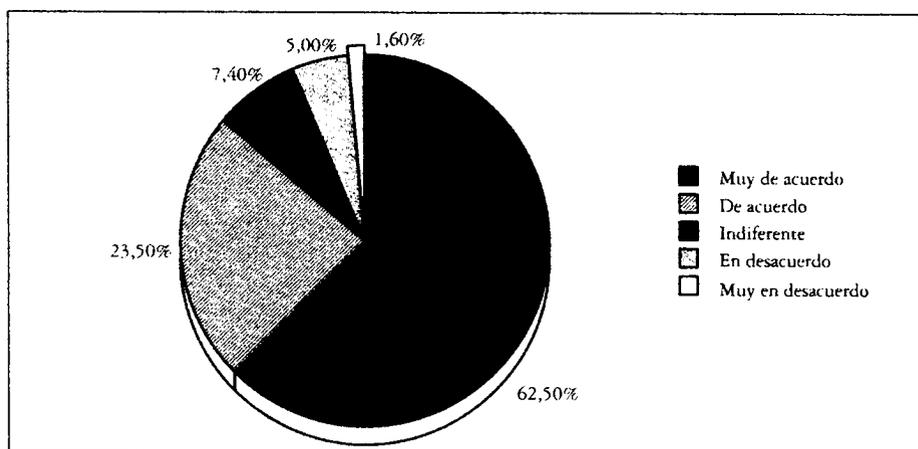
No obstante, importa analizar cómo queda afectada esta valoración cuando los niños se hacen mayores. Los resultados del análisis cronológico aparecen reflejados en la *Tabla 3.20*.

Estos resultados confirman que el grado de acuerdo de los niños con el aserto «Quien triunfa

PROPOSICIÓN	<i>Media</i>
Estudiar para saber	4,7
Estudiar para conocer muchas cosas	4,4
Estudiar para aprobar	4,3
Estudiar para ser importante en la vida	4,3

TABLA 3.19
Valoración media de diversas proposiciones acerca del estudio

GRÁFICO 3.15
«Grado de acuerdo con la afirmación: «Quien triunfa es porque ha trabajado duro» (Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.4*

es porque trabaja duro», aunque se mantiene intenso, disminuye con la edad. Los datos nos permiten advertir que, aunque el porcentaje de los que están de acuerdo o muy de acuerdo sigue siendo alto —baja seis puntos, del 89,8 % al 82,7 %—, las valoraciones se distribuyen de forma muy distinta, ya que hay un 16,2 % menos de niños —menores de 10 años— que están muy de acuerdo con tal afirmación genérica.

Dos extremos deben destacarse, en consecuencia. En primer término que, aun más allá de los diez años, los niños están básicamente de acuerdo con que el triunfo en la vida se debe a haberse esforzado dura y largamente con anterioridad. Pero, en segundo lugar, hay indicios que apuntan, bien a que los alumnos conceptúan de distinto modo cuando se van haciendo mayores lo que es triunfo, bien a que entienden que éste no se debe tan sólo al factor del esfuerzo precedente. En lo que estas creencias tienen de relativamente variante, y en lo que se modifican a lo largo de la vida, cuenta la familia y la escuela con una buena base para plantear los problemas y orientar acciones pedagógicas adecuadas (mediante estrategias como el diálogo, la presentación de dilemas morales) tanto a las nuevas concepciones de moralidad en los alumnos cuanto a criticar las valoraciones al uso en su entorno social.

A los niños les gusta la observación y la práctica de los juegos deportivos. Los deportistas

constituyen hoy modelos sociales rodeados de prestigio que estimulan la imitación por parte de niños y jóvenes. Por ello, importa analizar comparativamente estudio y deporte. Los niños comprendidos en las edades examinadas aquí valoran el estudio y los juegos deportivos. ¿En qué medida prefieren una práctica a otra, destacar en un ámbito o en otro?

El valor promedio —2,4— obtenido puede interpretarse de modo inmediato que a los niños les gusta entre «poco» y «algo» destacar más en los deportes que en los estudios. Sin embargo, es preciso hacer una interpretación más técnica que obliga a advertir que, aunque la escala de respuestas es la usual (mucho/bastante/algo/poco/nada; una escala ordinaria de cinco grados de intensidad), el contenido de la cuestión tiene dos interpretaciones; ser mejor en los deportes que en los estudios/ser mejor en los estudios que en los deportes.

De acuerdo con esta última interpretación, cuando los niños nos dan este valor promedio (2,4) tan bajo, podemos interpretar que están apuntando que, más bien, están significando la preferencia de ser mejor en los estudios que en los deportes. En todo caso, seis de cada diez niños están muy poco —entre poco y nada— de acuerdo con querer ser mejor en los deportes que en los estudios; incluso uno de cada tres niños no está en absoluto conforme con esta preferencia.

TABLA 3.20
«Quien triunfa es porque ha trabajado duro»

EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8-10 años	71,3 %	18,5 %	6,2 %	3,3 %	0,6 %
+ 10 años	55,1 %	27,6 %	8,4 %	6,5 %	2,3 %

SEXO	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Niños	17,0 %	9,7 %	20,9 %	24,5 %	28,0 %
Niñas	7,8 %	8,2 %	17,2 %	25,8 %	41,0 %

TABLA 3.21
Agrado con «Ser mejor en los deportes que en los estudios»

Hemos analizado la diferencia entre sexos. Las respuestas obtenidas se reflejan en la *Tabla 3.21*.

Tal como puede advertirse, los patrones de valoración son apreciadamente diferentes según el sexo. Así, en el caso de los niños varones, al 26,7 % les gusta mucho o bastante destacar más en los deportes que en los estudios, mientras que esto sólo se expresa por un 16,0 % de las niñas. Y, de acuerdo con la segunda interpretación hecha de los resultados, mientras puede estimarse que el 52,5 % de los niños prefieren claramente ser mejores en los estudios que en los deportes, tal preferencia alcanza o alcanzaría la tasa del 66,8 % en el caso de las niñas.

En todo caso, y con independencia del sexo, las valoraciones aportadas por los niños tienden claramente a rechazar el ser mejores en los deportes que en los estudios. Estos resultados pueden, por tanto, incorporar como elementos de juicio respecto de la cuestión ordenadora de este segundo gran bloque de cuestiones: «¿Qué valor dan los niños al mundo del estudio?» (En este caso, en comparación con el valor otorgado con el mundo de los mayores).

El espacio doméstico es un espacio para el diálogo y el ocio —constructores de la persona—, pero también para el trabajo y para el estudio, en el terreno que estamos analizando. En relación con ello, interesa conocer las preferencias por las prácticas de ocio —en concreto, por ver la televisión— o por estudiar.

Esta pregunta nos aporta, por último, más información complementaria respecto de la valoración sobre estudio/ocio. En este caso, las posibilidades de respuesta están planteadas dicotómicamente, en términos de preferir, bien ver primero la televisión y luego estudiar, bien al revés:

La mayoría de los niños, dos de cada tres, expresan su preferencia respecto de la opción estudiar primero, ver la televisión después, que respecto de la contraria (*Gráfico 3.17*).

Interpretados estos resultados en sus propios términos, no cabe inferir que los niños prefieran el estudio a ver la televisión. Es posible que sea cierta tanto esta preferencia como la contraria. La valoración no debe buscarse por esa línea arriesgada. Más bien debe entenderse que, en un día cualquiera del curso, cuando los niños han de estudiar en casa y disponen de tiempo para estudiar y ver la televisión, prefieran en su mayoría estudiar primero y ver la televisión después, que lo opuesto.

La interpretación global se orienta a que, en caso de conflicto entre estudio/descanso, los niños prefieran atender a la tarea, digamos «a lo que debe realizarse», y sólo, una vez satisfecha esta exigencia, emplear el resto del tiempo disponible en el descanso.

Esta cuestión cierra el segundo bloque de preguntas acerca de las valoraciones dadas por los niños al mundo del estudio. Estas valoraciones

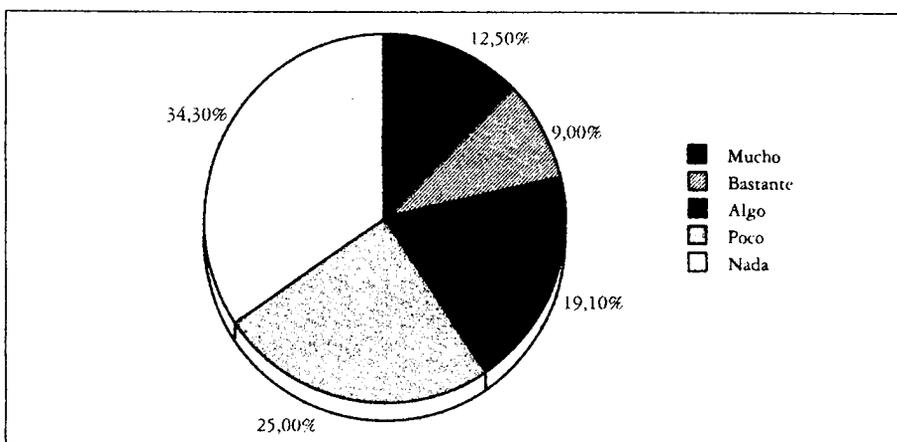
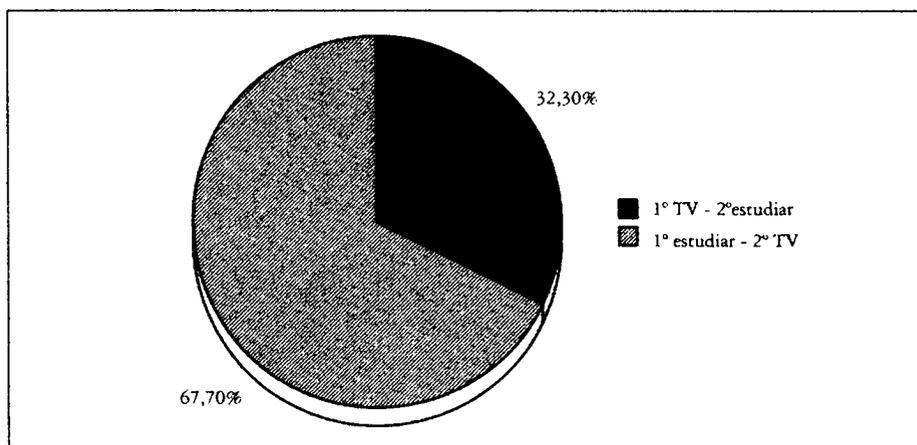


GRÁFICO 3.16
«Me gusta ser mejor en los deportes que en los estudios»
(Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.3*

GRÁFICO 3.17
Ver la TV y luego
estudiar o estudiar
y luego ver la TV
(Valoración global)



son, en conjunto, positivas y consistentes en sí mismas y con respecto a otras alternativas, como los deportes y la televisión. Por otra parte, se han advertido algunos matices diferenciales según el sexo y el bloque de edad de los niños que han sido examinados.

3.3 ¿Cómo se valoran las normas por los niños?

Ésta es la tercera pregunta en las que se proyecta un conjunto de seis cuestiones referentes a los patrones y normas valorativas por parte de los niños.

Las referidas cuestiones, con sus respectivos valores promedios, son éstas:

Como puede observarse, y con una sola excepción, los valores promedio obtenidos son valores intermedios, o bajos, lo que parece apuntar a que las valoraciones aportadas por los niños respecto del mundo normativo son bastante ponderadas. Los correspondientes análisis estadísticos nos van a permitir confirmar o negar esta primera valoración global.

En el proceso de interiorización y elaboración de normas de comportamiento, los niños necesi-

tan conocer cuándo su comportamiento se adecuaba al patrón fijado y esperado por otros. Por eso, es conveniente que los mayores (padres/profesores) informen a los niños (hijos/alumnos) acerca de si lo que han hecho está bien o no.

Aportar esta información se constituye en un reforzador de una determinada conducta, entendiendo por reforzador todo acto o «contingencia» que, aplicado a una conducta, la hace más frecuente. Ésta es una de las tareas que deben dominar los educadores: saber reforzar las acciones de los educandos. Lógicamente, esta labor de refuerzo adquiere distintos matices según la edad, el desarrollo cognitivo-moral de los niños y según la índole de la acción del educando. En tareas en las que se pone en juego la psicomotricidad es menos necesario informar si lo hecho está bien, pues la propia tarea bien hecha es reforzadora (el alumno se da cuenta inmediatamente de que lo ha hecho bien porque advierte que las piezas encajan o se embuten correctamente, que el mecanismo funciona, que se ha alcanzado el equilibrio buscado, etc.). En tareas más plenamente cognitivas, es preciso no sólo informar sobre la calidad de lo realizado, sino de por qué está o no bien hecho. Por último, cuando los niños han alcanzado una cierta madurez moral, caracterizada por su autonomía en la aplicación a situaciones

TABLA 3.22
Valoración de
proposiciones
acerca de la norma,
según sus medias

PROPOSICIONES	Media
Cuando realizo algo bien los padres/profesores me lo dicen	4,1
En la escuela hay demasiadas normas	3,2
Me gusta conseguir mis propósitos a costa de lo que sea	3,1
Quien pega primero pega mejor	2,3
La fuerza es lo más importante	1,9

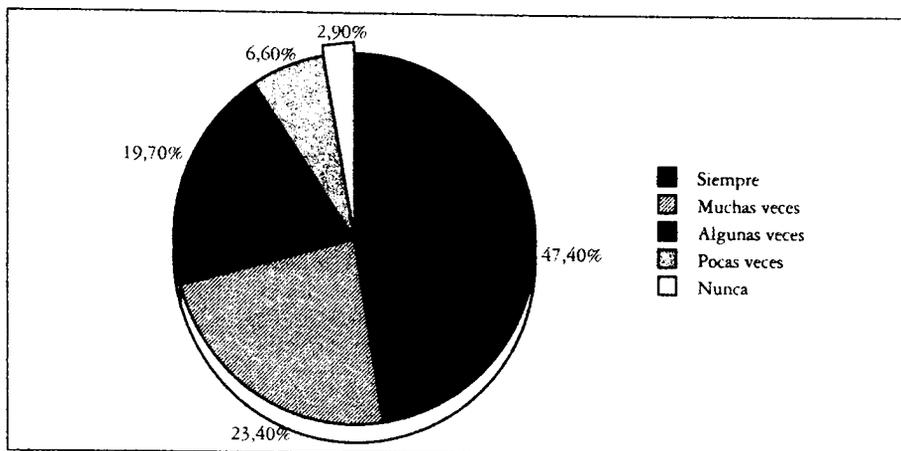


GRÁFICO 3.18
Cuando has hecho algo bien, tus profesores te lo dicen (Valoración global)

Fuente: Tabla 3.6

concretas de principios universales, ya no es tan necesario que los mayores (padres/profesores) indiquen si algo está, o no, bien hecho.

La media alcanzada por las valoraciones de los niños es alta (4,1). Sobre esta base, se establece que padres y profesores dicen con mucha frecuencia a los niños que su conducta está bien. Tan sólo un 9,5 % de los niños expresan que tal cosa ocurre pocas veces o nunca. Dada esta alta frecuencia, sólo habría que insistir en que padres y profesores aprendieran —a través de programas de pedagogía familiar o de formación de educadores— a controlar esta modalidad de refuerzo en función de los criterios antedichos (índole de la tarea, edad de los alumnos, madurez mental...).

El espacio educativo es un espacio «normativo», tanto desde una perspectiva ético-moral como tecnológica. Un entorno anómico no es un entorno educativo; tal como se ha probado en la clínica infantil-juvenil y adulta, el clima de «dejar hacer» absoluto no permite consolidar una personalidad autónoma y madura. Ésta es una de las paradojas de la praxis educativa; sólo el crecimiento del niño en su ambiente proporcionadamente normativo hace posible que se conforme como persona autónoma.

Por consiguiente, cuando se propone aquí que puede haber en la escuela «demasiadas normas» quiere significarse que se produzcan excesos tales

como: existencia de normas superfluas, concurrencia de normas injustificadas o percibidas como tales, coincidencia de normas contradictorias, existencia de un clima normativo asfixiante, etcétera.

El valor promedio que manejamos aquí (3,2) es uno de los más centrados en todo el estudio. Eso significa que el conjunto de los niños expresan un juicio bastante ponderado en este punto. Si agrupamos las valoraciones en los subgrupos (muy de acuerdo-de acuerdo, indiferente/ en desacuerdo— muy en desacuerdo) podemos ver que la distribución de frecuencias está bastante equilibrada: 40,3 %, 30,4 % y 29,3 %. Sólo se advierte, por consiguiente, una ligera, apenas relevante, tendencia a estar de acuerdo con lo que se propone: la excesiva existencia de normas.

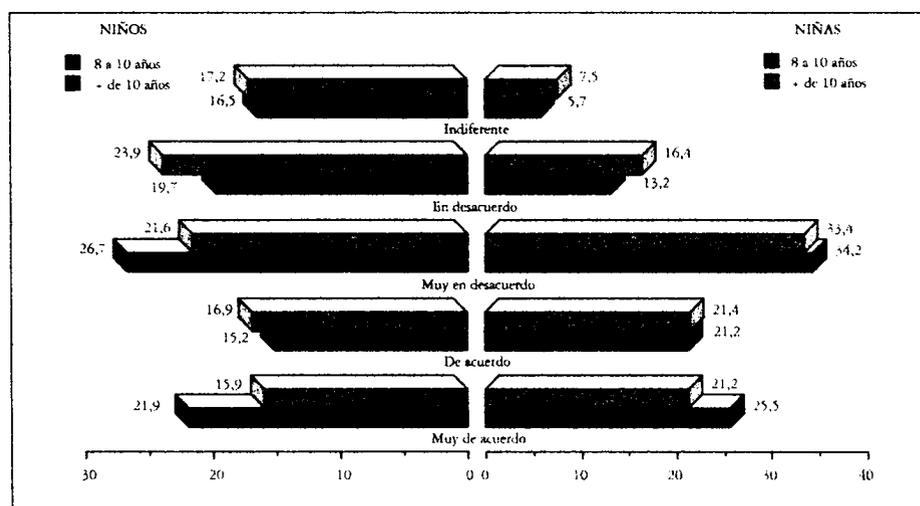
Se ha analizado en qué medida esta creencia o experiencia es diferente según el sexo y la edad de los niños. Los resultados ofrecen un gran interés en ambos casos.

Los datos aseguran que se producen valoraciones diversas según el sexo y la edad. Las niñas, en ambos grupos de edad, estiman en mayor medida, de manera estadísticamente significativa, que sus compañeros varones que existen demasiadas normas. Así, si comparamos sólo niños/niñas entre ocho y diez años, podemos comprobar cómo los respectivos promedios de sus valoraciones difieren sensiblemente : 3,1 y 3,5. Esta dife-

NIÑOS/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
Niños 8-10 años	21,9 %	15,2 %	26,7 %	19,7 %	16,5 %	3,1
Niños + 10 años	15,9 %	16,9 %	26,1 %	23,9 %	17,2 %	2,9

TABLA 3.23
Grado de acuerdo con «En la escuela hay demasiadas normas» (Niños)

GRÁFICO 3.19
«En la escuela hay demasiadas normas», en niños y niñas según edad



Fuente: Tablas 3.23 y 3.24

rencia, cercana al medio punto, prueba que existe, como mínimo, una experiencia subjetiva (una vivencia) distinta, más acusada en las niñas. Esta diferencia se mantiene en términos aproximados en niños y niñas del bloque de mayores de diez años: 2,9 y 3,3. En consecuencia, puede establecerse que las niñas perciben, sienten, que en la escuela existen demasiadas normas. La causa de esta percepción escapa a la posibilidad de análisis de este estudio, pero dado el alto índice de coeducación en los centros educativos, no parece que haya que atribuir esta diferencia tanto a la existencia de patrones normativos muy diversificados dentro de la misma clase, para niños y niñas, cuanto que éstas, quizás por su distinto ritmo de desarrollo o sensibilidad, perciban como demasiado lo que sus compañeros varones valoran como normal.

Las valoraciones son, asimismo, distintas según la edad, prescindiendo ya del sexo. En ambos grupos de sexo se produce un apreciable incremento en el desacuerdo cuando consideramos a los niños mayores respecto de los pequeños. En el caso de las niñas mayores, el valor promedio desciende a 0,2, provocado por un incremento del 5 % en las valoraciones que muestran desacuerdo, justo en la misma medida (5 %) de decremento en el acuerdo. Otro tanto se acusa en el caso de los ni-

ños. Los mayores de diez años también descienden en su valoración promedio (baja de 3,1 a 2,9), produciéndose, igualmente, variaciones entre el 4 y el 5 % en sus respuestas (menos «de acuerdo» y más «en desacuerdo»). Esto puede deberse a que tales normas son más razonadas o a que estos alumnos han ido interiorizando el cuerpo normativo del entorno educativo escolar.

En tiempos como los actuales, en los que se habla de «competencia» y de «competitividad», conviene conocer en qué medida participan los niños de éstas y qué valor y significación asignan a esloganes que recogen alguno de estos valores/disvalores. Por ello, se ha introducido en este estudio una cuestión muy expresiva de esta mentalidad: «Quien pega primero, pega mejor».

Esta frase está precedida por la introducción «Habitualmente se oyen afirmaciones sobre la vida como las que aparecen a continuación...». Se trata, pues, de una generalización, de un eslogan que los niños han podido escuchar en el ambiente familiar, social en general, de ocio o en la escuela.

En la propuesta hay dos matices: el de anticiparse a otros y el de «pegar». Ambos son difícilmente dissociables. Hay una referencia a la iniciativa, a «madrugar» más que otros, pero también a utilizar en propio beneficio esa iniciativa de

TABLA 3.24
Grado de acuerdo con «En la escuela hay demasiadas normas» (Niñas)

Niñas/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
Niñas 8-10 años	25,5 %	21,2 %	34,2 %	13,2 %	5,7 %	3,5
Niñas + 10 años	21,2 %	21,4 %	33,4 %	16,4 %	7,5 %	3,3

SEXO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Niños	12,4 %	6,8 %	22,5 %	24,3 %	34,1 %
Niñas	6,1 %	6,4 %	24,7 %	22,1 %	40,7 %

TABLA 3.25
Grado de acuerdo con «Quien pega primero, pega mejor»

anticipación. Queda, por tanto, aludida la capacidad de apropiarse de un terreno que es participado por los demás. Se puede decir, por ello, que existe un componente de amoralidad en esta forma de tomar parte en un bien común.

La media global (2,3) es muy baja; está muy próxima a la alternativa «desacuerdo». La moda, la respuesta más abundante, ha sido la que expresa el mayor desacuerdo. Si sumamos los desacuerdos, por una parte, y los acuerdos, por otra, nos encontramos con valores muy contrapuestos: 60,5 % y 16,0 %, respectivamente. Por consiguiente, los niños no están conformes con esta propuesta, lo que se puede entender como que no creen en que ello sea así en la vida (que no sea cierto que «Quien pega primero, pega mejor») o bien que no aceptan la inconsistencia ética del eslogan.

Se ha juzgado interesante analizar por separado las valoraciones de los niños y de las niñas. Los resultados obtenidos aparecen reflejados en las respectivas *Tablas*.

Existen diferencias porcentuales con alguna significación (entre 5 % y 7 % aproximadamente) entre las respuestas dadas por los niños y por las niñas. Los datos que figuran más arriba nos permiten establecer dos conclusiones. Primera y más importante: que tanto los niños como las niñas rechazan ese valor. Segunda, que dentro de la minoría (sólo 1 de cada seis de todos los niños examinados) de los que están de acuerdo con este eslogan, son mayoría los niños. Esta diferencia sexual tiene todavía un matiz más: los niños que están «muy de acuerdo» doblan en porcentaje a las niñas.

Se concluye, pues, que éste es un valor (o disvalor) rechazado, en general, por niños y por niñas, pero de forma más significativa por éstas.

Siguiendo con el análisis de las valoraciones asignadas por los niños a ciertas creencias sociales, nos encontramos con la que establece que lo más importante, en sí, o como valor instrumental, es la fuerza.

Nos encontramos ante el promedio (1,9) más bajo de todas las cuestiones relacionadas con el mundo escolar. Las respuestas proyectan, por consiguiente, un fuerte rechazo del valor de la fuerza. Desde luego, resulta poco cuestionable qué significa aquí «fuerza». Así, como en la cuestión precedente —quien pega primero, pega mejor—, «pegar» no tiene ante los niños un sentido necesario de acción física de agresividad, aquí sí cabe pensar que «fuerza» tiene un sentido exclusiva (o al menos, proporcionadamente) físico, aunque no debe excluirse absolutamente que algunos alumnos hayan registrado la pregunta en otros términos. El propio valor promedio parece confirmar que el término «fuerza» se ha codificado en el sentido de acción física, con efectos positivos o negativos (violencia).

En todo caso, debe observarse que lo que se afirma en la generalización no es que «la fuerza es importante», sino que «es lo más importante». Las respuestas deben interpretarse, por tanto, como que se está a favor o en contra de que la fuerza sea el valor supremo en la vida personal y en la acción social.

En muy contadas ocasiones nos encontramos con que los niños muestran un rechazo tan frontal a un eslogan que se les expone o propone, pues el 75,0 % (exactamente tres de cada cuatro niños) expresan que están en desacuerdo o muy en desacuerdo. Por el contrario, sólo el 8,8 %, apenas un niño de cada once, lo que supondría un número entre dos y tres alumnos por clase, se muestran a favor de esta creencia.

SEXO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Niños	4,0 %	5,0 %	18,2 %	26,2 %	46,7 %
Niñas	4,0 %	4,4 %	14,1 %	29,0 %	48,4 %

TABLA 3.26
Grado de acuerdo con «La fuerza es lo más importante»

TABLA 3.27
Me gusta conseguir
mis propósitos a costa
de lo que sea (Niños)

NIÑOS/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Niños 8-10 años	25,4 %	16,2 %	20,0 %	16,2 %	22,2 %
Niños + 10 años	18,0 %	12,5 %	24,1 %	17,4 %	28,0 %

Conocida esta distinción de las valoraciones, se ha procedido a analizar, por separado, las respuestas de niños y niñas. Dada la interpretación del término «fuerza», la hipótesis social más usual sería que las niñas mostraran un mayor rechazo. Comprobémoslo observando la *Tabla 3.26*.

A la vista de los datos, no se puede establecer con seguridad que exista una diferencia consistente entre las valoraciones dadas por niños y niñas. En la muestra que utilizamos es cierto que se aprecian algunas diferencias entre sexos, pero son mediana o escasamente relevantes. Los niños se muestran de acuerdo tan sólo con unas décimas (no llegan ni al 0,5 %) más que las niñas. Algo más apreciable es la diferencia en el desacuerdo, en el que las niñas aparecen con un 77,4 % de las respuestas, contra el 72,9 % de las valoraciones de los niños.

Puede concluirse, pues, que los niños españoles están, por lo común, en claro desacuerdo con esta creencia de que la fuerza es el valor más importante, y cabe reconocer que, dentro de ese rechazo indiscriminado, las niñas tienden a manifestarlo con alguna mayor intensidad.

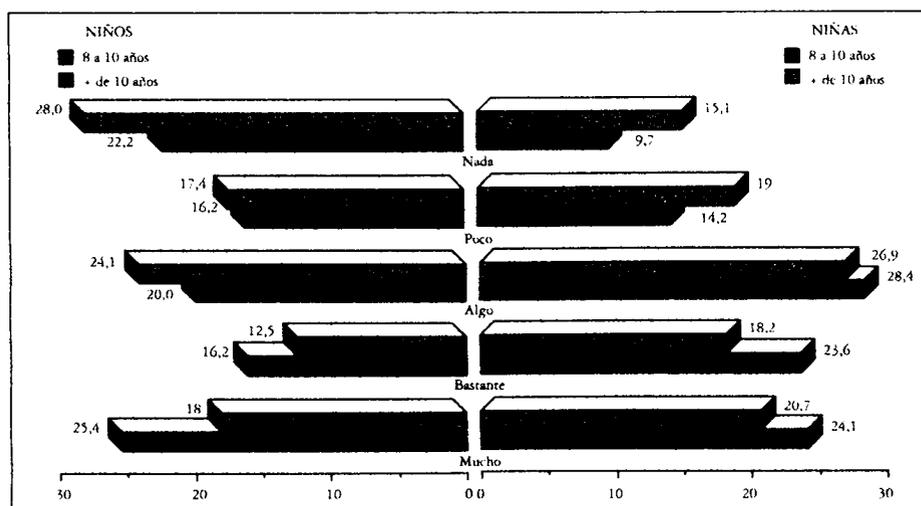
La perseverancia es uno de los factores de alguno de los modelos de calidad de la educación (BLOOM). La perseverancia encierra una virtud o fuerza moral. Pero, por otra parte, la perseverancia

no debe oponerse a la prudencia. Por ello, se ha formulado esta proposición: «Me gusta conseguir mis propósitos a costa de lo que sea». Ésta es la última cuestión introducida en este tercer bloque de cuestiones que se han agrupado en torno a la pregunta «¿Cómo se valoran las normas por los niños?».

La generalización de la que se parte tiene un cierto carácter ambivalente según que se preste mayor atención a su primera parte o a la segunda. La primera parte pone el énfasis en la persecución de un propósito personal. La segunda, en los medios y obstáculos de los que se dispone o que se interponen en el logro de la meta perseguida. El problema radica aquí en el valor asignado a esa segunda parte («a costa de lo que sea»), porque bien puede tratarse de una apelación a la ética del esfuerzo, bien a que la fijez en el propósito es tal que no se considera la índole de los medios para conseguirlo.

Tanto el valor promedio (3,1) como la distribución de las respuestas apuntan a que las valoraciones han tenido ese carácter ponderado que cabía esperar por la índole de la formulación. Como se ve, el 40,3 % de los niños están a favor de la propuesta, contra un 34,7 % en contra y un 25,0 % que se muestran algo conformes. Estos datos apuntan a que los niños no se identifican suficientemente con todo lo que se afirma en esta

GRÁFICO 3.20
«Me gusta
conseguir mis
propósitos a costa
de lo que sea», en
niños y niñas,
según edad



Fuente: Tablas 3.27 y 3.28

NIÑAS/EDAD	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Algo</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
Niñas 8-10 años	24,1 %	23,6 %	28,4 %	14,2 %	9,7 %
Niñas + 10 años	20,7 %	18,2 %	26,9 %	19,0 %	15,1 %

TABLA 3.28
Me gusta conseguir mis propósitos a costa de lo que sea (Niñas)

pregunta y que han expresado, a través de los datos, su reserva a admitir que la consecución de los propósitos personales atravesase por los medios y obstáculos que fueren.

La cuestión ofrece interés para ser analizada en función de los criterios de sexo y edad. Los datos obtenidos se reflejan en la *Tabla 3.27*.

Las conclusiones de esos análisis son bastante claras, tanto respecto del sexo como de la edad. En general, los niños varones se muestran menos acordes que las niñas respecto de esta afirmación, en una medida de aproximadamente un 6 % a un 8 %. El desacuerdo es mayor en los niños, con una discrepancia que es todavía más amplia. En consecuencia, se establece que las niñas están más a favor de esta propuesta, con una diferencia estadísticamente significativa.

En segundo lugar, las valoraciones son mucho menos favorables, de forma así mismo significativa, a partir de los diez años. Las valoraciones favorables caen aproximadamente en un 12 % en los niños y con un 9 % en las niñas, en tanto que las desfavorables se incrementan aproximadamente en un 7 % y en un 10 %, respectivamente. Esto puede interpretarse, ya como expresión de que la perseverancia en los propósitos es menor a partir de los diez años, ya como indicio de que la construcción de un nuevo tipo, más profundo, de moralidad, más allá de los diez años, inspira nuevas reservas respecto de proseguir las propias metas a costa de lo que fuere.

En síntesis, estas seis cuestiones que configuran el tercer bloque de preguntas convergen en algunos puntos. Los niños examinados se sienten comprendidos y valorados por los mayores, y acusan recibo de que éstos les refuerzan en sus comportamientos cuando tratan de ajustarse a una norma. Por otra parte, se encuentran conformes

con el clima e intensidad normativos de la escuela. Finalmente, y con diferencia según la edad y el sexo —particularmente en los niños y niñas menores de diez años— tienden a estar disconformes con valores tales como «Quien pega primero, pega mejor», «La fuerza es lo más importante» y «Me gusta conseguir mis propósitos a costa de lo que sea».

3.4 *El valor de portarse bien en clase*

En este bloque examinamos diversas cuestiones. Entre ellas, cabe destacar en primer lugar la cuestión que da nombre al valor del buen comportamiento en clase. Junto a ésta, otras dos cuestiones refuerzan el sentido de esta agrupación de valores:

Las tres cuestiones se orientan a examinar el mismo valor, pero a través de diversas proyecciones. La primera cuestión busca la autovaloración del niño. La segunda, la estimación que los alumnos hacen respecto de las valoraciones y preferencias de los profesores. La última, el reflejo reactivo en los alumnos del comportamiento de los profesores.

Seguidamente examinamos los análisis estadísticos de estas tres cuestiones.

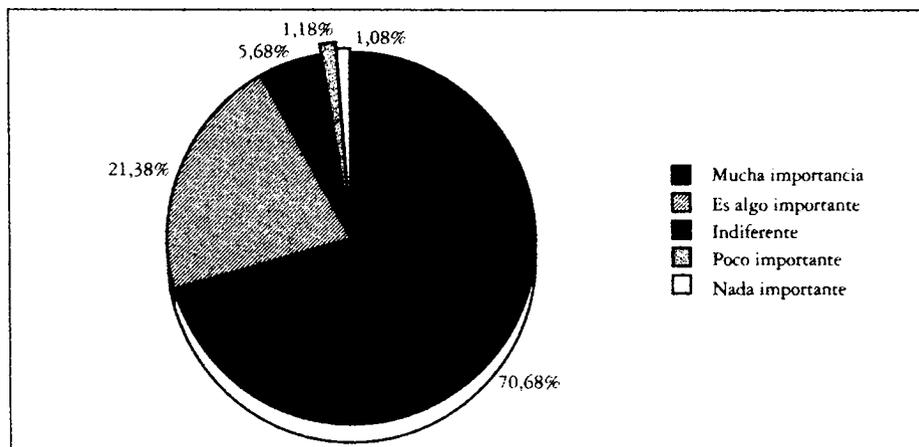
Se plantea, en primer lugar, la valoración personal que, independientemente de otros efectos, merece para el mismo alumno su propio comportamiento.

La media es muy alta, alcanzándose una tasa del 91,9 % de respuestas que reconocen que su propio juicio es algo o muy importante, contra tan sólo un 2,1 % que manifiestan que tal cosa es

PROPOSICIONES	<i>Media</i>
Es importante para mí ser correcto, portarme bien en clase	4,6
Es importante para mí que el profesor se enfade por el comportamiento de la clase	4,0
Los profesores prefieren a los que se portan bien	3,8

TABLA 3.29
Diversas proposiciones acerca del comportamiento

GRÁFICO 3.21
Importancia de ser correcto en clase
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.2*

poco o nada importante. Estos datos son muy significativos por el valor del autocontrol en el proceso educativo y significan el desarrollo de una moral autónoma que ha interiorizado el valor social del buen comportamiento.

Se ha realizado un análisis estadístico diferenciado con el objeto de verificar los diferentes intervalos al respecto.

Las diferencias de la autovaloración del buen comportamiento no son muy significativas, pero sirven para apreciar que las niñas dan mayor importancia a la autoimagen del propio comportamiento. Los respectivos valores promedio son 4,5, en el caso de los niños, y 4,7, en el caso de las niñas.

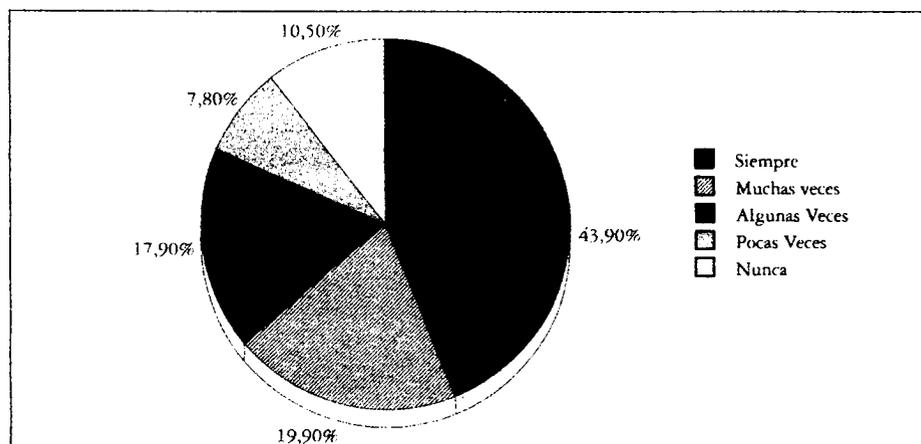
Importa, por otra parte, conocer el juicio que se forman los niños acerca de las preferencias, reales o simplemente percibidas como tales, de los profesores hacia los alumnos. Ha de tenerse presente que no se examina aquí un hecho, sino la creencia y juicio valorativo respecto de las acciones y decisiones de los profesores. Así, las respuestas de los niños tienen valor no tanto como juicios sobre el comportamiento de los profesores cuanto por el efecto que esa imagen pueda producir sobre la conducta de los alumnos.

Se plantea en este punto un problema de difícil solución. ¿Qué efecto tienen sobre los niños «que no se portan bien» las preferencias selectivas de los profesores? Se implica, además, el fenómeno

TABLA 3.30
Importancia concedida a portarse bien en clase, según sexo

SEXO	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante	Media sobre 5
Niños	66,7 %	22,4 %	6,7 %	2,5 %	1,8 %	4,5
Niñas	74,7 %	20,0 %	4,6 %	0,4 %	0,3 %	4,7

GRÁFICO 3.22
«Los profesores prefieren a los que se portan bien»
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.6*

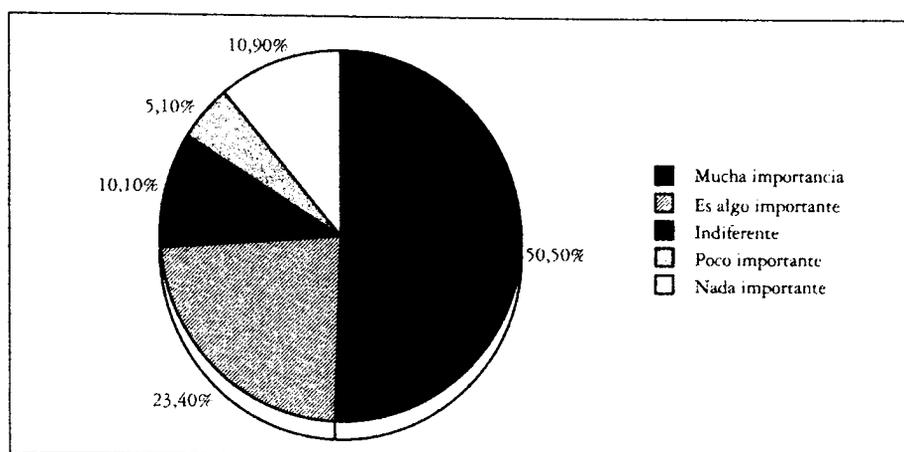


GRÁFICO 3.23
¿Qué importancia
tiene para ti que el
profesor se enfade
por el
comportamiento de
la clase?
(Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.3*

recogido bajo la expresión «paradigma de la expectativa del comportamiento» y que significa que los sujetos acerca de los que creemos o esperamos que se comporten bien o mal, concluyen acomodando su conducta a la expectativa social, en este caso de los profesores.

Los resultados recogidos son los siguientes:

Como se ve en la *Tabla* correspondiente, la percepción que tienen los alumnos acerca de las preferencias de los profesores está bastante próxima a la estimación de que «Los profesores prefieren muchas veces a los que se portan bien». Aunque el valor promedio sea inferior a 4 («muchas veces»), tiene mucho peso específico y hace pensar pedagógicamente que cerca de la mitad de los niños (el 43,9 %) estiman que tal comportamiento preferencial se da siempre; al contrario, sólo el 18,3 % valoran que este tipo de conducta se da pocas veces o nunca.

Es importante que los profesores, lo mismo que los padres y otras personas mayores, no muestren sus preferencias selectivas respecto de unos u otros, pues, como se ha apuntado previamente, este tipo de actitud selectiva tiene un importante potencial reforzador, precisamente, de las conductas que se trata de evitar.

¿Qué significación otorgan los niños al comportamiento reactivo de los profesores respecto de la conducta, individual o colectiva, de los alumnos en clase? La pregunta, cuyas respuestas

analizamos seguidamente, se orientan a analizar las valoraciones de los niños. En esta cuestión, lo que se busca no es apreciar las preferencias, muchas veces tácitas o calladas, de los profesores, sino su comportamiento reactivo mediante la represión, el correctivo, etc. No se pregunta por los efectos sociales o escolares de ese enfado, sino por su significación interior para los protagonistas. Cabe pensar que, si ese grado de impacto es alto, se producirá un efecto autorregulador del comportamiento en los alumnos.

La media obtenida (4,0 %) coincide con la estimación «algo importante». Al mismo tiempo, la mitad de los alumnos juzgan que tal reacción en los profesores es de mucha importancia para ellos, contra un 16,0 % que expresan que otorgan a esta reacción poca o ninguna importancia. En consecuencia, y aunque la modulación del enfado de los profesores puede ser muy variada, a través de distintos códigos lingüísticos y sociales, puede concluirse que las respuestas (refuerzos) de los profesores tras el mal comportamiento de los alumnos tiene una importancia significativa, al menos, en las creencias y valoraciones de los alumnos. Sobre esta base, cabría formular la hipótesis de que también el juicio contrario («que el profesor se muestre contento...») se puede dar por probable.

El análisis de los resultados en relación con el criterio intersexual es el siguiente:

SEXO	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante	Media sobre 5
Niños	44,9 %	25,3 %	10,9 %	6,5 %	12,5 %	3,8
Niñas	56,7 %	21,4 %	9,2 %	3,7 %	9,0 %	4,1

TABLA 3.31
Importancia de que
el profesor se
enfade en la clase

TABLA 3.32
Diversas
proposiciones
escolares, según sus
medias

PROPOSICIONES	Media
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás	4,0
Hay que ayudar a conseguir las causas justas	4,5
Me gusta hacer cosas que ayuden a los demás	4,4
Me gusta hacer trabajos en grupo	4,5
Me gusta compartir mis apuntes y esquemas	3,6
Mis compañeros respetan mis opiniones	3,4
Me gusta intervenir en clase	3,5
Es importante para mí que mi profesor (a) sea simpático (a)	4,7
Los profesores te motivan para estudiar más	4,1

Puede advertirse que las niñas tienden a otorgar, de manera significativa, mayor importancia que los niños a los enfados del profesor. Sus valores promedio son 4,1 y 3,8. Nos encontramos, por lo tanto, con una diferencia consistente que viene a reforzar las diferencias que hemos encontrado en las valoraciones sobre la cuestión («Es importante para mí ser correcto, portarme bien en clase») que también eran más altas en el caso de las niñas. Se confirma, en consecuencia, la mayor resonancia de las niñas respecto del clima de comunicación afectiva en clase, aunque, en términos generales, ello resulta bien valorado por todos los alumnos.

3.5 ¿Valoran los niños el aprendizaje y la relación interpersonal?

Se agrupa aquí un conjunto de nueve cuestiones relativas a la comunicación, participación social y relación de ayuda. Son valores personales que po-

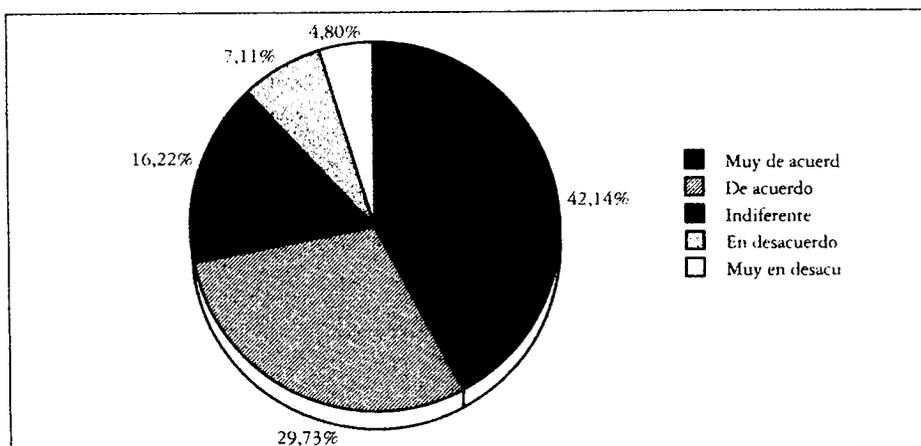
nen de manifiesto la necesidad de desarrollar la dimensión personal-comunitaria. Sus promedios son los siguientes:

La cuestión con la que se inicia esta *Tabla 3.32* trata de evaluar la disponibilidad de los niños hacia el valor de la entrega a los demás. Se reclama aquí, igual que en la cuestión segunda de la *Tabla*, cuyo análisis sigue al de ésta, una exigencia, un imperativo moral; en este caso referente a trabajar por los demás. Se trata del valor desinteresado, de entregarse a los otros dentro de la sociedad. La media alcanzada por las respuestas (4,0) coincide con la expresión «de acuerdo».

El grado de acuerdo con la afirmación «Hay que estar dispuestos a trabajar por los demás» es, como se ve, intenso: casi la mitad de los niños están muy de acuerdo, y el 71,87 % se muestran, al menos, de acuerdo, contra el 11,91 %, que expresan su rechazo a ese imperativo.

La afirmación es en general «sobre la vida» y, por consiguiente, su validez no debe entenderse limitada al espacio escolar, sino también al familiar y al de las relaciones informales, en general. Posteriormente, podremos verificar en qué

GRÁFICO 3.24
Hay que estar
dispuesto a trabajar
por los demás
(Valoración global)



Fuente: *Tabla 3.4*

NIÑOS/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
Niños 8-10 años	51,5 %	24,8 %	11,9 %	4,1 %	4,7 %	4,2
Niños + 10 años	51,7 %	24,3 %	12,3 %	5,4 %	6,3 %	4,1

TABLA 3.33
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás (Niños)

NIÑAS/EDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media sobre 5
Niñas 8-10 años	29,8 %	36,5 %	21,2 %	7,6 %	4,9 %	3,8
Niñas + 10 años	36,7 %	31,1 %	17,6 %	10,6 %	3,6 %	3,9

TABLA 3.34
Hay que estar dispuesto a trabajar por los demás (Niñas)

medida se confirma la adhesión a este valor en el mundo escolar. Previamente, ofrece mayor interés analizar las respuestas en función de los criterios de sexo y edad.

Los datos permiten apoyar conclusiones significativas. Primera, y con suficiente potencia estadística, que los niños varones están mucho más conformes con esta afirmación que las niñas, pues, mientras aquéllos expresan su acuerdo en una tasa alrededor del 79 %, éstas lo hacen en un nivel de aproximadamente el 67 %. Hay, pues, mayoría en el acuerdo en ambos casos, pero claramente más alto en los niños. De esta disonancia se sigue un posible objetivo para la educación ética en la escuela, donde se ponga un énfasis especial en las actitudes de las niñas.

En segundo lugar, se puede concluir que el grado de adhesión a esta generalización se hace más bajo cuando los alumnos tienen diez o más años, sobre todo porque la tasa de acuerdo en los varones baja apreciablemente. En las niñas, el valor promedio experimenta un crecimiento en una pequeña medida (3,8 a 3,9), pero, sobre todo, se

produce un apreciable incremento en el número de las que están muy de acuerdo, si bien todavía resulta patente la diferencia intersexual.

Con la segunda cuestión de este bloque, estamos, de nuevo, ante una máxima ética que ha merecido un grado de adhesión muy intenso (4,5). Los niños creen que debe prestarse colaboración en el logro de los ideales. Esta creencia incluye un componente de compromiso personal implícito en el «hay que ayudar» (que bien podría entenderse como «debemos ayudar...»).

Las respuestas son extremadamente acordes con la afirmación general que se propone de que «Hay que ayudar a conseguir las causas justas». El 90,0 % de los niños se muestra de acuerdo (incluso ese 59,0 % que expresan la aceptación máxima de ese valor), contra tan sólo un 1,4 % que están disconformes con lo afirmado. Nos encontramos, por tanto, ante un potencial ético que debe «explotarse» por parte de los educadores. Las situaciones sociales —familia, escuela, etc.— abundan en acontecimientos en los que ese valor puede verse efectivamente realizado.

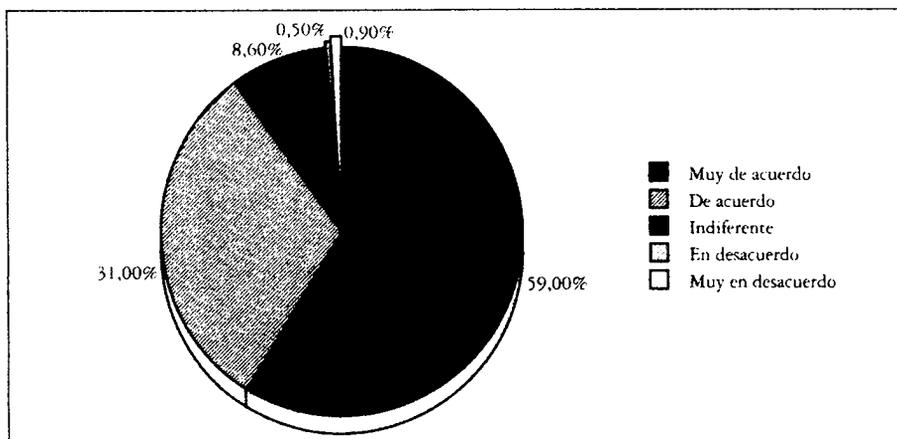


GRÁFICO 3.25
«Hay que ayudar a conseguir las causas justas» (Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.4*

TABLA 3.35
Acuerdo con «Hay que ayudar a conseguir las causas justas»

SEXO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Niños	59,3 %	30,1 %	8,8 %	0,8 %	1,0 %
Niñas	58,9 %	31,8 %	8,4 %	0,1 %	0,7 %

Realizado el oportuno análisis estadístico, se ha advertido que no existe diferencia intersexual alguna, lo que parece apuntar a que esta cuestión mide creencias y estimula valoraciones distintas de las incluidas en las cuestiones precedentes.

En toda evaluación de actitudes y valores, es preciso analizar los componentes de creencias, de carácter cognitivo, pero también han de examinarse los de índole afectiva. La próxima cuestión forma parte del mismo bloque que las anteriores, pero, a diferencia de ellas, pregunta por un tipo de acción («hacer cosas que ayuden a los demás») que les gusta, o no, hacer. Lo que se inquiriere es, pues, por la satisfacción personal que produce a los niños ayudar a otros y no sobre si están de acuerdo con ayudar a los demás. Nos encontramos, por consiguiente, con una pregunta cuyas respuestas tienen un valor de prueba de las cuestiones anteriores.

Las respuestas obtenidas son muy positivas. Con una media de 4,4, prácticamente intermedia entre «bastante» y «mucho», vemos que el 87,0 % se encuentran a gusto ayudando a los demás, contra un 2,8 % (que sería un alumno por clase) que expresan que tal tipo de acciones les gustan poco o nada. Por consiguiente, la valoración es muy favorable al respecto.

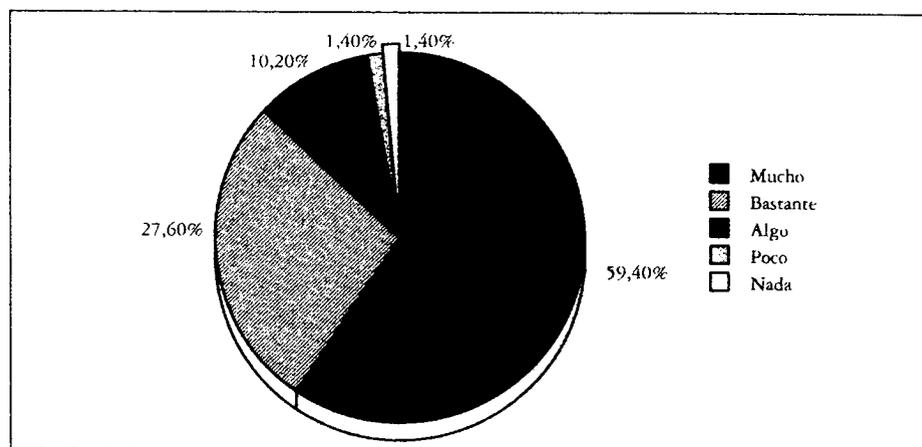
La formulación de la cuestión da por supuesto que los niños se expresan a partir de experiencias personales habidas en el contexto familiar, esco-

lar, etc. Debe, pues, insistirse en la dimensión educativa de crear situaciones educativas mediante programas que requieran la colaboración y la relación de ayuda, en primer lugar por la calidad del objetivo educativo y, además, porque ello produce satisfacción personal a los niños.

Trabajar en grupos significa tanto aprender como cooperar y convivir. Constituye una modalidad de aprendizaje que permite el logro de objetivos de desarrollo del pensamiento, sobre todo del sintético y creativo. Sirve, además, para enseñar a decidir y actuar en equipo, habilidad necesaria en la vida social. Por último, ayuda a desarrollar pautas de convivencia, de aprendizaje social. Por todo ello es por lo que la enseñanza el aprendizaje en equipo es una de las estrategias de toda metodología participativa en educación.

El resultado promedio es muy alto (4,5) intermedio entre (me gusta) bastante y (me gusta) mucho referido al aserto «Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio». Dos de cada tres alumnos se han expresado conformes con esta última alternativa (mucho), mientras que sólo un 3,6 % cifran su satisfacción en los grados «poco» o «nada». Trabajar en grupo es, pues, una modalidad que, además de otros objetivos educativos de índole cognitivo-social, facilita experiencias afectivas satisfactorias. Cabe además, comprobar cuáles son los resultados del análisis en base a criterios de sexo y edad.

GRÁFICO 3.26
«Me gusta hacer cosas que ayuden a los demás» (Valoración global)



Fuente: Tabla 3.3

SEXO	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Niños	54,4 %	29,9 %	12,9 %	1,8 %	1,0 %
Niñas	64,8 %	25,0 %	7,5 %	0,9 %	1,8 %

TABLA 3.36
Me gusta hacer cosas que ayuden a los demás

NIÑOS/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	Media sobre 5
Niños 8-10 años	74,5 %	18,0 %	5,3 %	0,6 %	1,6 %	4,6
Niños + 10 años	75,0 %	17,7 %	4,7 %	1,3 %	1,3 %	4,6

TABLA 3.37
Agrado con «Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio» (Niños)

Estos análisis ofrecen, cuando menos, un resultado muy concluyente. Dentro de la tónica general apuntada, los niños experimentan alguna mayor satisfacción que las niñas al trabajar en grupo. La diferencia entre sus respectivos valores promedio es, aproximadamente, de dos décimas a favor de los niños. En segundo lugar, se aprecia que la edad no es una variable que haga disminuir o aumentar el gusto de los valores por el trabajo en grupo, mientras que en las niñas aumenta ligeramente (la media de sus respuestas pasa de 4,3 a 4,4 y el porcentaje de aquellas a las que les gusta bastante o mucho, del 81,9 al 86,1 %).

Estos resultados son casi coincidentes con los de algunas otras cuestiones de este bloque, en el sentido de que tanto chicos como chicas se muestran muy favorables a este valor cooperativo, de que los varones lo son más que las niñas, y que esta diferencia tiende a disminuir con la edad. Parece, pues, que habría que desarrollar más las formas de trabajo en grupo para todos los alumnos, y singularmente para todas las alumnas. Tal objetivo debe perseguirse con mayor insistencia en esta era del conocimiento donde parece que se

va a requerir, sin mengua del desarrollo de la autonomía personal, una mayor capacidad para el trabajo en equipo.

Previamente, a través de las tres primeras cuestiones de este bloque, hemos examinado la adhesión de los niños a los valores cooperativos y de ayuda, en general. Ahora se trata de evaluar su satisfacción por llevar estos valores a realidades concretas. Esta cuestión plantea la posibilidad de concretar los valores de ayuda y cooperación en un tipo de situación muy específica. La característica implicada aquí no es ya, como en el caso anterior, la de cooperar a partir de una situación provocada por los profesores, sino la de desarrollar espontáneamente el valor de dar y compartir, ante situaciones en que los compañeros, bien por ausencia de clase o por dificultad de comprensión, no tienen unos apuntes o esquemas o los tienen con deficiencias.

Tal como puede advertirse, la media ha descendido apreciablemente hasta situarse en un valor inmediato entre (me gusta) algo y (me gusta) bastante. La moda, la respuesta más abundante ha sido «algo». En consecuencia, aunque algo más de la mitad de los alumnos expresan que com-

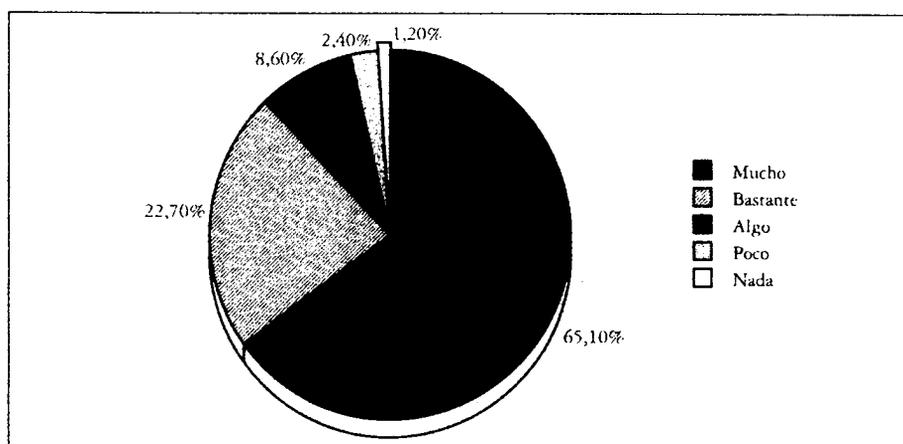
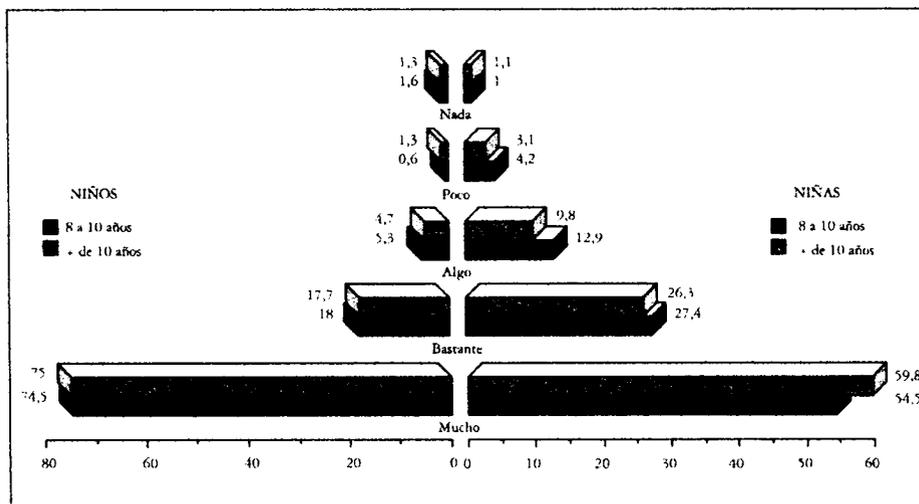


GRÁFICO 3.27
«Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio» (Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.3*

GRÁFICO 3.28
«Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio»
(Niños y niñas según edad)



Fuente: Tablas 3.37 y 3.38

TABLA 3.38
Agrado con «Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio» (Niñas)

NIÑAS/EDAD	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada	Media sobre 5
Niñas 8-10 años	54,5 %	27,4 %	12,9 %	4,2 %	1,0 %	4,3
Niñas + 10 años	59,8 %	26,3 %	9,8 %	3,1 %	1,1 %	4,4

partir estos instrumentos de trabajo personal les resulta muy satisfactorio, las valoraciones son mucho más bajas que en cuestiones anteriores.

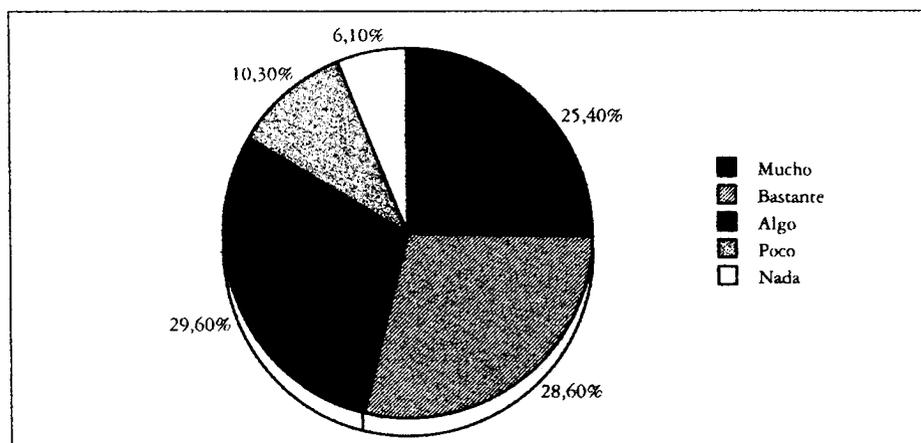
No es fácil construir una hipótesis acerca de por qué los mismos niños que mostraban un interés muy alto por ayudar a los demás, por servir a causas justas, etc., dan ahora valoraciones más bajas cuando se trata de concretar tales valores en situaciones de la vida común de la clase. Posiblemente se deba al carácter «personal» que tienen los apuntes para cada alumno, donde se refleja su estilo cognitivo, su capacidad de comprensión, su rapidez en la toma de apuntes y hasta su grafía personal. Por otra parte, prestar

apuntes y esquemas obliga, a veces, a prestar ayuda complementaria, arriesgar su pérdida, etc.

Pese a ello, los colegios deberían instar a los alumnos a que se acostumbraran a pedir y facilitar ayuda en este terreno. Eso debe hacerse, sin duda, con cuidado toda vez que la consulta de unos malos apuntes puede causar nuevos errores o reforzar los propios; pero, no obstante, si se orienta adecuadamente esta actividad, puede desarrollar estrategias de ayuda importantes tanto desde la perspectiva cognitiva como social.

El análisis de las posibles diferencias intersexuales no ha arrojado resultado significativo alguno, salvo pequeños matices.

GRÁFICO 3.29
«Me gusta compartir mis apuntes y esquemas»
(Valoración global)



Fuente: Tabla 3.3

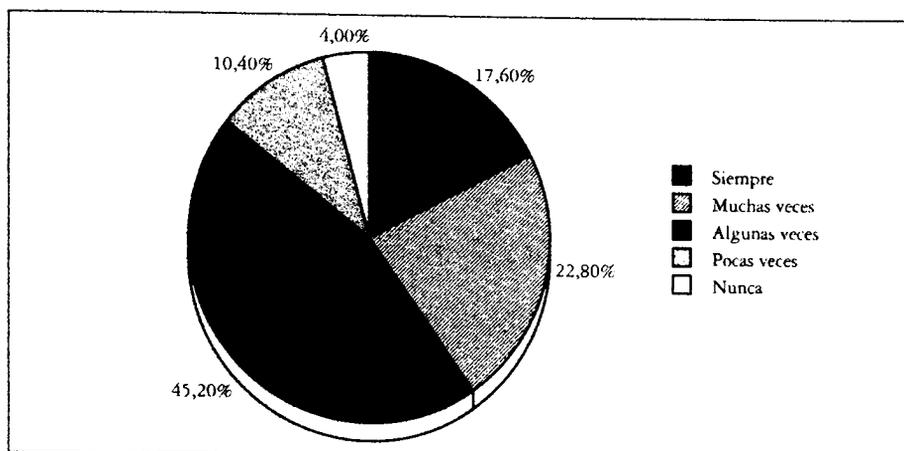


GRÁFICO 3.30
«Mis compañeros respetan mis opiniones»
(Valoración global)

Fuente: Tabla 3.6

SEXO	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Niños	25,8 %	27,6 %	29,1 %	9,6 %	7,9
Niñas	25,1 %	29,8 %	29,9 %	11,1 %	4,1

TABLA 3.39
Valoración de «Me gusta compartir mis apuntes y esquemas»

Otra modalidad en la que se expresan los valores cooperativos es la de la recíproca aceptación de los puntos de vista. El ejercicio de la tolerancia entra de lleno en el desarrollo de la capacidad de convivencia que es fundamento de la vida democrática y de la libertad personal. Su impulso es básico en la escuela primaria, como espacio básico del aprendizaje de la convivencia social.

La media (3,4) es relativamente baja y expresa una cierta insatisfacción en los niños a los que, sin duda, les gustaría que se respetaran habitualmente sus puntos de vista. La respuesta más abundante, con mucho, es «algunas veces», alternativa que obtiene más respuestas que los dos valores (siempre, muchas veces) extremos juntos. Aunque los resultados pueden considerarse satisfactorios, toda vez que el valor promedio se sitúa entre «algunas» y «muchas veces», debe hacer pensar y cambiar muchas prácticas escolares que un 14 % de los alumnos (unos cuatro o cinco por aula) expresen que tal cosa les ocurre pocas veces o nunca. En todas las asignaturas y actividades escolares pueden utilizarse enfoque metodológicos que estimulen la expresión y aceptación de distintos puntos de vista.

Se ha efectuado un análisis para ver si existen diferencias de acuerdo con el criterio de la edad, con los resultados que se expresan en las respectivas *Tablas*.

Las valoraciones experimentan una baja, y sobre todo una modificación, estadísticamente significativa, lo que hace pensar que la acumulación de experiencias a lo largo de los cursos de la educación básica no aporta una mejoría en los intercambios de opiniones y en la construcción de un autoconcepto social positivo.

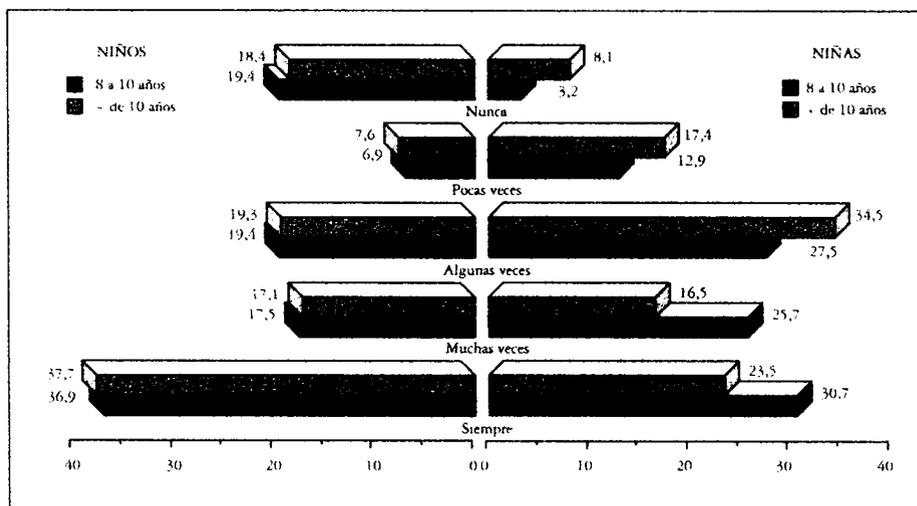
Los valores, en general, y muy particularmente los de índole cooperativa, se crean/recrean cómo otros los practican, reflexionando, formulando propósitos y planes, pero también desarrollando y evaluando acciones y actividades concretas. Y en el espacio de la clase, interviniendo.

Intervenir significa, en este contexto, participar en las discusiones, preguntando al profesor, saliendo a la pizarra, etc. Es, pues, una de las modalidades de la metodología participativa conjuntamente con la técnica de trabajo en grupo y otras. Hablando en términos estrictos, la intervención consiste en la participación oral, sin que deban confundirse «intervención» y «participa-

EDAD	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
8-10 años	22,0 %	20,0 %	42,6 %	10,6 %	4,8
+ 10 años	14,0 %	25,2 %	47,4 %	10,2 %	3,3

TABLA 3.40
Valoración de «Mis compañeros respetan mis opiniones»

GRÁFICO 3.31
Valoración según
frecuencias de «Me
gusta intervenir en
clase», en niños y
niñas, según edad



Fuente: Tablas 3.41 y 3.42

TABLA 3.41
Valoración de «Me
gusta intervenir en
clase» (Niños)

NIÑOS/EDAD	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Niños 8-10 años	36,9 %	17,5 %	19,4 %	6,9 %	19,4
Niños + 10 años	37,7 %	17,1 %	19,3 %	7,6 %	18,4

ción», ya que existe la posibilidad cierta de una participación silenciosa, incluso con una participación personal profunda, sin que se traduzca en una intervención oral. No obstante, esta discusión tiene un carácter técnico, y lógicamente no cabe pensar que la conozcan los alumnos que han contestado.

La media corresponde a un punto equidistante entre «algunas» y «muchas veces». Expresa, por lo tanto, un nivel satisfactorio. Ello se confirma por la diferencia entre los porcentajes (51,4 % y 23,0 %, respectivamente) correspondientes a «siempre + muchas veces» y a «pocas veces + nunca».

Sin embargo, deben anotarse dos precisiones. Primero, que ese valor promedio (3,5) es sensiblemente inferior al obtenido en la cuestión referente a «hacer trabajos en grupo en el colegio» que, como hemos visto, ha arrojado una media de 4,5. La satisfacción que ambas formas de participación provocan en los niños es bien distinta, lo que ha de tenerse presente por los profesores. Así, alumnos que por su timidez u otros motivos no intervienen en clase, pueden participar sin di-

ficultades en los distintos grupos. En segundo término, los profesores deben atender a ese 23,0 % de alumnos de clase (unos siete u ocho niños) que manifiestan que les gusta intervenir muy pocas veces o nunca.

Los datos se han sometido también a sendos análisis en función de los criterios de sexo y edad, con los resultados que se documentan visualmente.

Las conclusiones son muy terminantes. No hay diferencia significativa alguna entre niños y niñas de hasta diez años en cuanto a los que les gusta intervenir siempre o muchas veces. Tampoco entre niños mayores y menores de diez años, cuyas valoraciones son prácticamente idénticas. Por el contrario, los niños mayores de diez años muestran menor satisfacción que las niñas menores y que sus compañeros de la misma edad.

Por todo ello, este análisis descubre que los profesores deberían centrarse de un modo específico, además de perseguirlo en general, en las niñas de diez o más años.

Todos los niños y jóvenes son sensibles a la percepción de un clima de clase favorable a la co-

TABLA 3.42
Valoración de «Me
gusta intervenir en
clase» (Niñas)

NIÑAS/EDAD	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Niñas 8-10 años	30,7 %	25,7 %	27,5 %	12,9 %	3,2
Niñas + 10 años	23,5 %	16,5 %	34,5 %	17,4 %	8,1

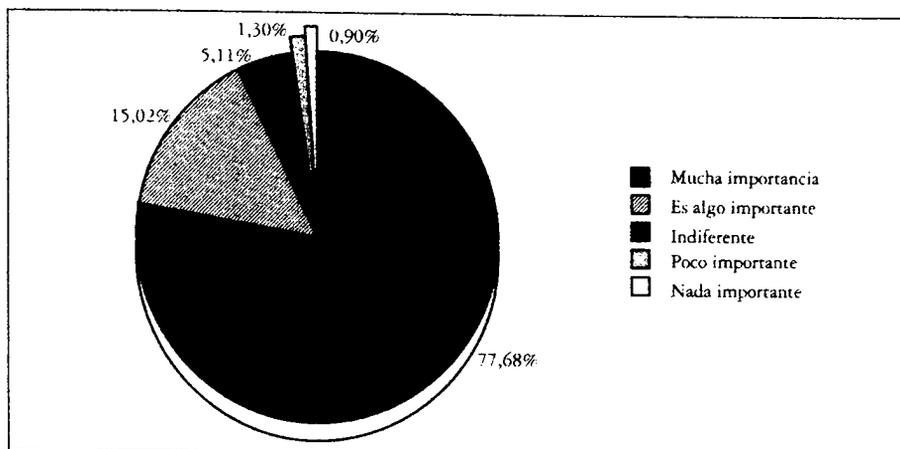


GRÁFICO 3.32
¿Qué importancia tiene que mi profesor/a sea simpático/a? (Valoración global)

Fuente: *Tabla 3.2*

municación. El comportamiento del profesor tiene una importancia especial en la promoción de un clima social y de aprendizaje de signo positivo. Se trata de apreciar aquí el valor de la comunicabilidad en el profesor. Percibir al profesor como «simpático» significa, en estas edades, que éste se muestre accesible, comunicativo y que tenga sentido del humor. Estas cualidades son significativas, no sólo desde la perspectiva de la relación personal, sino también como plataforma para una eficaz comunicación en los órdenes informativo y de aprendizaje. Afecta, por otra parte, no sólo a una comunicación dual, entre un profesor y un alumno, sino entre aquél y la globalidad de la clase.

La media de las respuestas al interrogante «¿Qué importancia tiene que, mi profesor/a sea simpático?», es una de las más altas: 4,7. Más del 90 % estiman que este hecho es importante, contra ese 2 % que lo valoran como poco o nada importante. Por fin, advertimos que más de tres de cada cuatro alumnos conceden mucha significación a este valor.

Cuando se analiza la importancia de la capacidad de comunicación en los profesores, se plantea habitualmente en qué medida incluye algún factor «innato», tal como ser «simpático». Evidentemente, los niños valoran muy positivamente esta condición, pero debe pensarse que esto no significa «ser gracioso», lo que a ciertas edades de

los alumnos puede ser favorable para la comunicación, sino más bien tener una disposición habitual para establecer contacto fácil con los alumnos, no mostrarse rígido, tener facilidad para ponerse en el punto de vista de los niños, etc. Son, pues, características educables a través de programas específicos de formación o de perfeccionamiento de profesores.

Esta característica es, como podemos ver, igualmente valorada por niños y niñas.

Como conclusión puede establecerse que los niños valoran muy positivamente la capacidad comunicativa y la simpatía en sus profesores.

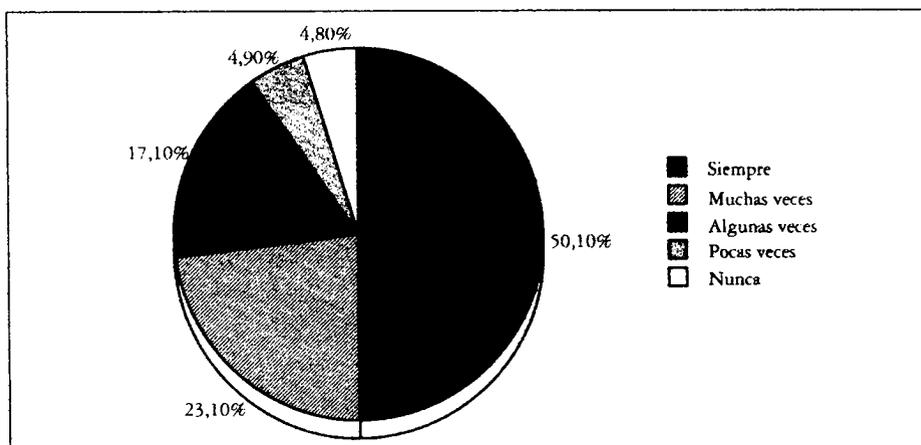
Los profesores no sólo enseñan, sino que también motivan y orientan hacia el aprendizaje. Esta capacidad para la motivación, general y diferencial, forma parte del cuadro de competencias profesionales exigibles a los educadores.

Estamos considerando otra característica profesional de todo educador. El trabajo de éste no sólo consiste en informar y controlar, sino también en estimular la participación de los alumnos y su motivación hacia el estudio. Este impulso exterior es igualmente a lo largo de toda la educación básica y constituye un objetivo más de la acción pedagógica, así como un objeto de aprendizaje para los alumnos. A lo largo de proceso educativo, este aprendizaje es progresivamente más necesario para llegar a la meta de la automotivación en el estudio, como uno de los com-

SEXO	Mucha importancia	Es algo importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Niños	78,1 %	15,6 %	4,2 %	1,2 %	0,8 %
Niñas	77,2 %	14,3 %	5,9 %	1,5 %	0,9 %

TABLA 3.43
«¿Qué importancia tiene que mi profesor sea simpático?»

GRÁFICO 3.33
«Los profesores te
motivan para
estudiar más»
(Valoración global)



Fuente: Tabla 3.6

ponentes de un proceso de aprendizaje autoestructurado y autocontrolado.

Esta valoración no se refiere a lo que le gusta o gustaría que ocurriera a los niños, sino a lo que experimentan que ocurre. La media obtenida (4,1: «muchas veces») es, pues, alta, sobre todo teniendo en cuenta la formulación extrema de la primera alternativa (5: «siempre»). Resulta, por lo tanto, muy significativo que el 73,2 % de los niños respondan, al menos, «muchas veces».

Que se recoja sólo un 9,7 % de valoraciones negativas es, en principio, positivo, pero, si consideramos que eso significa que unos tres alumnos, por término medio, de cada clase no se sienten motivados por sus profesores a estudiar, el resultado es negativo y expresa, otra vez, una necesidad no satisfecha en el proceso educativo: haber formado a los educadores para el desarrollo de sus competencias profesionales.

El conjunto de estas nueve cuestiones pone de manifiesto la extrema importancia que tiene, para los niños, que se den, dentro de la clase, un clima y unos comportamientos efectivos que desarrollen el aprendizaje cooperativo y la relación interpersonal, singularmente entre el profesor y los alumnos.

3.6 ¿Cuál es la respuesta familiar ante las calificaciones escolares?

Previamente, en el bloque II, hemos examinado a las cuestiones que nos han permitido contestar a la pregunta «¿qué valor dan los niños al estu-

dio?». En este sexto y último bloque examinamos cuál es la respuesta de la familia ante las calificaciones escolares y cómo perciben los niños las valoraciones paternales de las buenas notas.

Si antes hemos conocido qué valor asignan los niños, no sólo a las notas, sino al estudio en sí, ahora estamos en condiciones de examinar cómo reaccionan los padres ante ese indicador de la competencia del alumno que son sus calificaciones escolares. Las cuestiones específicas que configuran este último bloque son:

La diferencia entre ambos valores promedios exige un análisis por separado de tales cuestiones.

La primera pregunta inquiere sobre la percepción que tienen los niños acerca de cómo viven sus padres el que obtengan, o no, buenas notas en el colegio. Las calificaciones escolares son sólo un indicio de la competencia intelectual y, en un sentido más amplio, de la competencia del alumno como persona. Ahora bien, dada la alta correlación existente entre las calificaciones escolares a final de tercero de EGB respecto de las que los mismos alumnos obtienen al concluir la EGB, es lógico que las notas escolares sean objeto de alta valoración por parte de la mayoría de los padres. Además, estos niños tienen, en algunos casos, hermanos mayores cursando Bachillerato u otros estudios, niveles en los que es superior la presión del rendimiento.

Los niños muestran un intenso acuerdo con esta afirmación («Sacar buenas notas es muy importante para mis padres»), como se prueba por el alto valor promedio. Dos de cada tres alumnos están muy de acuerdo, contra sólo un 1,4 % que están muy en desacuerdo. En relación con el ta-

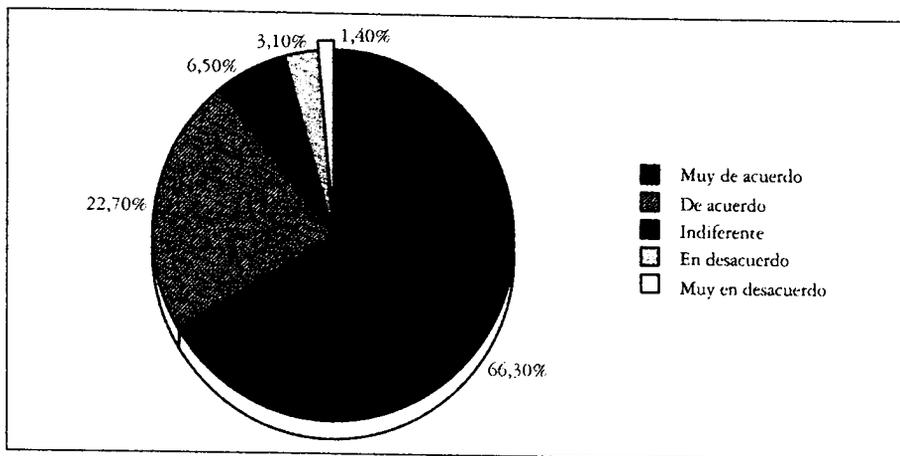


GRÁFICO 3.34
«Sacar buenas notas es muy importante para mis padres» (Valoración global)

Fuente: Tabla 3.5

PROPOSICIONES	Media
Sacar buenas notas es muy importante para mis padres	4,5
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	3,2

TABLA 3.44
Proposiciones de carácter familiar-escolar según medias

maño medio de una clase, un solo alumno estaría en desacuerdo o muy en desacuerdo con ello.

Existe, pues, una base sólida para establecer que la actitud de los padres es una fuente de motivación para el comportamiento infantil ante el estudio. Pero es el momento de recordar que en la cuestión 89 («Sacar buenas notas —es importante para mí— porque es mi obligación») los niños han dado una valoración promedio de 4,7, esto es, más alta que la de la cuestión que ahora analizamos. De ello cabe deducir que la percepción de la obligación moral propia ante el estudio es superior a la que se atribuye a la responsabilidad derivada de la actitud familiar ante las calificaciones.

Esta cuestión permite verificar cómo se percibe, a través de los niños, las valoraciones que sus padres dan a las calificaciones.

3.7 Conclusión sintética: el niño y la familia ante el estudio

Todos los análisis e interpretaciones se pueden integrar en las siguientes cuestiones y conclusiones:

1.º) *¿Cómo valoran los niños el mundo del colegio?* Los niños, en las edades estudiadas, valoran po-

sitivamente el colegio, en el que se encuentran aproximadamente tan a gusto como en casa. Valoran muy intensamente el mundo del colegio porque en él se pueden hacer muy buenos amigos y estiman, así mismo, que en la clase se puede trabajar bien,

2.º) *¿Qué valor dan los niños al estudio?* Las valoraciones obtenidas son muy altas, destacando como estimación máxima, casi en su límite absoluto, el sacar buenas notas (bien porque es importante «para mí», bien porque constituye una obligación). Los niños valoran más estudiar para saber que estudiar para conocer y para obtener buenas calificaciones o para ser importantes en la vida, lo que prueba una actitud ante el estudio de índole desinteresada (icasi «filosófica»!). Valoran muy positivamente trabajar en clase y creen que cuando no se entiende algo debe preguntarse siempre. Consideran que quien triunfa en la vida es porque ha trabajado duro lo que afecta a su valoración del estudio como una forma o preparación para el trabajo.

En las opciones estudio-ocio, prefieren atender primero a aquél y luego a éste.

3.º) *¿Cómo se valoran las normas por los niños?* El mundo normativo «de los mayores» y de la escuela, en concreto, se acepta sin especiales dificultades por los niños, quienes parecen estimar favorablemente los refuerzos positivos de padres y profesores respecto de su buen comportamiento.

Se concluye que los niños no aceptan que el fin «justifique» el uso de cualesquiera medios, rechazando la agresividad y el empleo de la fuerza física.

4.º) *¿Cómo valoran el buen comportamiento en clase?* Es muy importante para los niños que su propio comportamiento en clase sea bueno en sí mismo, lo que denota una valoración autónoma y también, pero en menor medida, que el profesor no se enfade por su conducta o pueda expresar su preferencia por los que obran correctamente.

5.º) *¿Valoran los niños el aprendizaje cooperativo y la relación interpersonal?* Se advierte con mucha claridad la existencia de dos tipos, relacionados entre sí, de valores. Primariamente, un conglomerado de valores caracterizado por su proyección en ayudar a los demás y al logro de causas justas, lo que se manifiesta también por su proclividad a la cooperación, al trabajo en grupo y, aunque en menor medida, a otras formas de participación en la clase. En segundo lugar, los niños valoran muy positivamente que sus profesores sean simpáticos, accesibles y que les motiven a estudiar más.

6.º) *¿Cuál es la percepción de los alumnos acerca de cómo valoran y se comportan los padres ante las calificaciones escolares?* Los niños estiman que es muy importante para sus padres que los hijos obtengan buenas calificaciones, aunque esta percepción es algo inferior a la de la autovaloración respecto de la importancia que los propios alumnos dan a sus notas.

Los padres tienden, con alguna frecuencia, a reforzar el logro de estas buenas calificaciones obsequiándoles con regalos.

7.º) *¿Cómo cambian los valores en función del sexo y de la edad?* Existen algunas diferencias consistentes entre niños y niñas respecto de algunos valores específicos. Así, aquéllos muestran una valoración más positiva que las niñas respecto del mundo escolar y tienden a expresar una mayor estima respecto del estudio en relación con llegar a conocer muchas cosas y con aprobar (esto úl-

timo choca de alguna forma con la evidencia de que las niñas tienden a obtener mayores calificaciones).

Por otra parte, las niñas son más sensibles que sus compañeros a la existencia de normas en la escuela y se muestran más proclives a conseguir sus propósitos «a costa de lo que sea» (lo que puede interpretarse como que son más perseverantes en sus esfuerzos). Finalmente, los niños se muestran mejor predispuestos que las niñas al desarrollo de los valores cooperativos, en tanto que éstas estiman en mayor medida la capacidad comunicativa y de simpatía de los profesores.

Siguiendo una ley casi general, las diferencias intersexuales tienden a desaparecer o, cuando menos, a atenuarse significativamente con la edad. Respecto de este criterio cronológico, las valoraciones dadas por niños y niñas confirman lo que las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia y del comportamiento moral (estudios de PIAGET, KOHLBERG, etc.) han puesto de manifiesto en las últimas décadas: que a partir de los diez-once años, y hasta los límites de edad, de 14 a 15 años, examinados aquí, la conciencia moral es algo más autónoma y autoconfigurada, que depende menos de las recompensas exteriores y que se confirman los valores ligados a la justicia, al diálogo y al trabajo cooperativo, entre otros.

Como conclusión más generalizable, puede establecerse que el espacio escolar es un mundo de valores para los niños, tanto por lo que se refiere al continuo estudiar-conocer-saber-obtener buenas calificaciones, como al eje de los valores de la justicia, cooperación y comunicación interpersonal. La existencia de porcentajes, «normales» en toda distribución estadística, mínimos pero consistentes, de niños que no se muestran suficientemente motivados y bien predispuestos o experimentados respecto de algunos valores específicos, prueba la necesidad de desarrollar programas de acción pedagógica para incrementar la competencia profesional de los educadores.