

**El fracàs escolar lligat  
necessàriament a un QI baix?:  
Estudi del fracàs escolar  
d'un grup classe  
de l'Escola Pit – Roig.**

**Carol Ursueguía del Olmo.**

**Psicologia de l'educació.**

**Pràcticum I.**

**Semestre març'11 - juliol'11.**

## ÍNDEX

Resum.....	Pàg. 3
Introducció.....	Pàg. 5
L'escola Pit – Roig.....	Pàg. 8
Descripció del centre: característiques principals, història, òrgans de funcionament i trets bàsics de la pràctica del centre.....	Pàg. 8
Descripció de l'activitat realitzada.....	Pàg. 19
1. Raons de l'elecció o pertinença.....	Pàg. 20
2. Fonamentació teòrica.....	Pàg. 20
3. Informació bàsica.....	Pàg. 29
4. Materials utilitzats.....	Pàg. 30
5. Agents implicats.....	Pàg. 31
6. Metodologia i procediments.....	Pàg. 32
7. Tasques realitzades.....	Pàg. 33
Anàlisi dels resultats obtinguts.....	Pàg. 65
Conclusions i prospectiva.....	Pàg. 68
Bibliografia.....	Pàg. 73
Annexes.....	Pàg. 76

## RESUM

*Davant la diversitat de teories que acompanyen al concepte de fracàs escolar i a la seva relació amb la intel·ligència, a continuació es presenta un estudi d'un grup classe de primària en un centre escolar de Barcelona ciutat, enfocat a verificar o rebutjar algunes de les teories clàssiques que parlen sobre l'èxit i/o el fracàs escolar i els factors predictius d'aquest, en concret el quocient intel·lectual, a l'igual que d'altres factors determinants amb aquest rendiment escolar. D'aquest grup classe, han estat tres els subjectes que han estat sotmesos a un estudi més profund per ser els que presenten fracàs escolar. Els materials utilitzats han estat diferents tests psicomètrics per valorar la intel·ligència de tot el grup classe, i les conductes adaptatives i la part emocional i relacional d'aquests tres alumnes, i un qüestionari per obtenir informació dels hàbits d'estudi de tot el grup classe. Les activitats realitzades han inclòs el passar aquests tests, observacions a l'aula del grup classe, a l'aula de reforç i al pati, passar el qüestionari a tot el grup classe, entrevistes amb aquests tres alumnes en concret, amb les seves famílies, amb la tutora del grup classe i amb la monitora de reforç. Els resultats obtinguts en aquest estudi ens han permès rebutjar les teories que correlacionen directament el quocient intel·lectual amb un predictor del rendiment escolar i de les conductes adaptatives, i a reafirmar que la metodologia d'ensenyament – aprenentatge influeix de forma directa en la motivació de l'alumnat en els seus estudis, en la comprensió de la nova informació, en l'atribució d'un significat a l'aprenentatge i en rendiment escolar.*

**Paraules clau:** intel·ligència, quocient intel·lectual, fracàs escolar, rendiment escolar.

*Ante la diversidad de teorías que acompañan al concepto de fracaso escolar i a su relación con la inteligencia, a continuación se presenta un estudio de un grupo clase de primaria de un centro escolar de Barcelona ciudad, enfocado a verificar o rechazar algunas de las teorías clásicas que hablan sobre el éxito y/o el fracaso escolar y los factores predictivos de este, en concreto el cociente intelectual, al igual que otros factores determinantes en este rendimiento escolar. De este grupo clase, han sido tres los sujetos que se han sometido a un estudio más en profundidad por ser los que presentan fracaso escolar. Los materiales utilizados han sido diversos tests psicométricos para valorar la inteligencia de todo el grupo clase, y las conductas adaptativas y la parte emocional y relacional de estos tres alumnos, y*

*un cuestionario para obtener información referente a los hábitos de estudio de todo el grupo clase. Las actividades realizadas han incluido pasar estos test, observaciones en el aula del grupo clase, en el aula de refuerzo y en el patio, pasar el cuestionario a todo el grupo clase, entrevistas con estos tres alumnos en concreto, con sus familias, con la tutora del grupo clase y con la monitora de refuerzo. Los resultados obtenidos en este estudio nos han permitido rechazar las teorías que correlacionan directamente el cociente intelectual con un predictor del rendimiento escolar y de las conductas adaptativas, y a reafirmar que la metodología de enseñanza – aprendizaje influye de forma directa en la motivación del alumnado en sus estudios, en la comprensión de la nueva información, en la atribución de un significado al aprendizaje y al rendimiento escolar.*

**Palabras clave:** *inteligencia, cociente intelectual, fracaso escolar, rendimiento escolar.*

## INTRODUCCIÓ

Dins l'àmbit de l'educació, el **fracàs escolar** és un dels temes que més preocupen, tant als professionals que hi treballen com a les famílies dels alumnes com a la mateixa societat. Fins no fa gaires dècades, era habitual atribuir aquest fracàs a un QI (quocient intel·lectual) baix dels alumnes que no arribaven a assolir els objectius curriculars. Però, actualment, aquest fracàs és cada cop més habitual, i fins i tot, ens trobem amb un gran número d'alumnat que no arriba ni a acabar els estudis obligatoris, i això és una dada alarmant. Així, segons dades del CIIMU obtingudes per la OCDE del 2004, un 36.3% de la població que té entre 18 i 24 anys ha abandonat els seus estudis obligatoris<sup>1</sup>, no obtenint el graduat escolar, dels quals un 36,4% han estat homes, i un 25% dones<sup>2</sup>, segons Estudis del CIIMU del 2005 amb dades facilitades d'Eurostat (Panel de Hogares de la Unión Europea). Durant el curs 2000 – 2001 no es van graduar el 25.6 % de l'alumnat, mentre que el curs 2001 – 2003 aquestes dades augmentaven en cinc punts casi (29.7%)<sup>3</sup>, segons el CIIMU a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència.

És evident que hi ha alguna cosa més, que no solament un QI baix, que porta a que hi hagi un augment d'aquest fracàs escolar. Encara i així, moltes de les demandes que arriben als psicopedagogs dels EAPs (Equips d'Assessorament Psicopedagògic) porten implícites que part de la causa d'aquesta no consecució de les competències bàsiques es troba en aquestes capacitats intel·lectuals dels alumnes. Molt poques vegades poden arribar a pensar des d'un inici que hi poden existir d'altres factors causants d'aquesta situació i que potser aquell alumne té unes molt bones capacitats mentals.

La idea inicial que es tenia per fer aquest treball de recerca va ser la que em va portar a especificar més el meu estudi. En un principi, l'objectiu principal era demostrar que

<sup>1</sup> Buerba, N., Gómez – Granell, C. (coords.). (2006). La infancia en cifras. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>2</sup> Buerba, N., Gómez – Granell, C. (coords.). (2006). La infancia en cifras. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>3</sup> Buerba, N., Gómez – Granell, C. (coords.). (2006). La infancia en cifras. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

no tots els alumnes que tenen un QI baix tenen precisament fracàs escolar, entenent a aquest com el fet de no assolir els objectius curriculars i, per tant, no assolir les competències bàsiques que es volen transmetre des de l'educació escolar dels infants. Això és, es volia demostrar que hi ha alumnes que tenen un QI baix i que aproven totes les assignatures. Però a la vegada, també vaig veure la necessitat de voler demostrar que no tots els alumnes que tenen fracàs escolar tenen un QI baix, sinó que hi ha d'altres factors que influeixen, i que s'anomenen de risc, i que cal tenir en compte per tal d'evitar que aquest fracàs porti als alumnes a abandonar els estudis obligatoris i no aconseguir el graduat escolar.

Dins aquests factors de risc, trobem el nivell soci – econòmic de les famílies, i si aquestes tenen estudis superiors o no, sobretot molt influent si els té la mare concretament. Diversos estudis<sup>4</sup> avalen que si les famílies tenen un nivell soci – econòmic baix tenen més possibilitats que els seus fills tinguin fracàs escolar. D'igual manera, si els pares no tenen estudis superiors també influeix en el fet que els seus fills presentin fracàs escolar.

L'estudi es farà amb un grup classe d'una **escola pública de la ciutat de Barcelona** situada a la zona de Font d'en Fargues del districte d'Horta - Guinardó. Serà la classe de 5è de primària de **l'escola Pit – Roig**. La metodologia que es seguirà seran: passar un test per mesurar el quocient intel·lectual (QI) de l'alumnat d'aquest grup - classe, recollir les dades referents a l'expedient escolar per tal de saber quins són els alumnes que presenten fracàs escolar, i fer una sèrie d'actuacions amb aquest grup en concret per tal de conèixer quins altres factors poden influir o ser determinants perquè no tinguin un èxit escolar. També es realitzaran entrevistes amb la tutora, amb la mestra de suport, amb els alumnes que presentin fracàs escolar i amb les famílies d'aquest alumnat per tal de recollir més dades. Amb aquestes actuacions s'espera assolir els següents objectius:

- Conèixer la correlació entre el QI i el fracàs escolar.

---

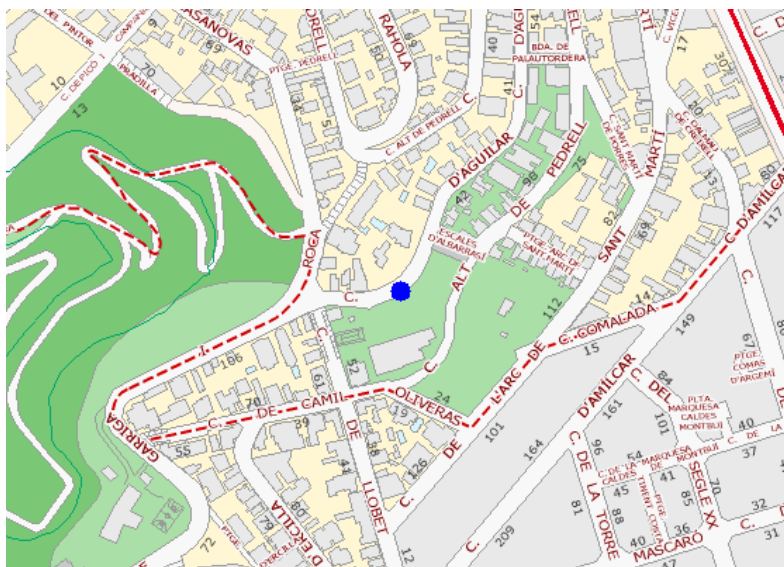
<sup>4</sup> Ferrer, F. (drtor), Castel, J. L., Ferrer, G. (2006). PISA 2003 a Catalunya. Una ullada a les desigualtats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=461&submenu=false&SC=11052007051008&titol=&autor=&ordenat=&&tags=>.

- Confirmar o rebutjar la hipòtesi inicial d'aquest projecte: el fracàs escolar degut necessàriament a un QI baix.
  - Confirmar o rebutjar la hipòtesi que un QI alt és indicatiu necessari d'èxit escolar.
  - Confirmar o rebutjar la hipòtesi que un QI baix és indicatiu necessari de fracàs escolar.
- Detectar altres factors determinants en el rendiment escolar que puguin ser causants d'un fracàs escolar.
- Confirmar o rebutjar que el grau de motivació de l'alumnat que presenta fracàs escolar poden ser un factor causant del fracàs escolar.
  - Confirmar o rebutjar que un nivell soci – econòmic alt de la família de l'alumnat disminueix el fracàs escolar.
  - Confirmar o rebutjar que un nivell soci – cultural alt dels pares dels alumnes influeixen positivament en el procés d'aprenentatge dels seus fills.
  - Confirmar o rebutjar que uns bons hàbits de treball i d'estudi de l'alumnat poden evitar el fracàs escolar.
  - Confirmar o rebutjar que les estratègies d'ensenyament – aprenentatge per part del professorat poden ser un factor causant del fracàs escolar.

## L'ESCOLA PIT – ROIG.

### 1. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE: CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS, HISTÒRIA, ÒRGANS DE FUNCIONAMENT I TRETS BÀSICS DE LA PRÀCTICA DEL CENTRE.

L'escola Pit – Roig és una **escola pública d'infantil** (parvulari de P3 fins a P5) i **primària** ubicada al municipi de **Barcelona** de la província de Barcelona, a la Comunitat Autònoma de Catalunya d'Espanya. Concretament, està situada al **districte d'Horta – Guinardó**, a la zona de Font d'en Fargas.



Dins la ciutat de Barcelona trobem un total de 348 centres educatius que imparteixen tant infantil com primària, dels quals públics en són 166 i privats, (concertats o no), en són 182. més específicament, al districte d'Horta – Guinardó trobem 22 de públics i 19 de privats.



La **història del centre educatiu de Pit – Roig** es remunta fins el curs 1977 – 1978, quan va ser creada com a una cooperativa de mestres, comptant amb la col·laboració d'un grup de pares i mares, tots impulsors d'una escola pública de qualitat. Era una de les escoles que formaven part del que es coneixia com a **CEPEPC** (Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana).

Deu anys després, el curs 1987-1988, l'escola Pit – Roig va passar a pertànyer a la xarxa d'escoles públiques de la Generalitat de Catalunya.

La seva **filosofia de centre** s'identifica amb una escola catalana, innovadora, amb diversitat, integradora, pública i oberta a tothom.

En un principi, l'escola estava ubicada en una torre, que és l'edifici típic de la zona Font d'en Fargas, però ara fa 10 anys, l'any 2001, va ser construït **l'actual edifici**, per l'arquitecte Josep Llinàs Carmona, amb una superfície de 2.518 m<sup>2</sup> que consta de 4 plantes i el qual es troba adaptat, sense barreres arquitectòniques, cosa molt significativa en el cas de tenir algun alumne amb discapacitat motriu a l'escola, encara que a l'actualitat no hi ha cap. Els **espais** dedicats a l'alumnat que trobem a l'escola són: les aules classe des de P3 fins a 6è de primària, l'aula d'anglès, l'aula d'informàtica, l'aula de música, l'aula de plàstica, la biblioteca, l'aula de ciències, l'aula d'educació especial, aules per grups reduïts, gimnàs, ludoteca, menjador i cuina, patis superior i d'infantil o soral, l'hort, el poliesportiu i lavabos varis. A més a més, en trobem el despatx de direcció, el del cap d'estudis, el de secretaria, el de l'AMPA i la consergeria.



**L'horari d'obertura** és de 7.30h fins a les 19.30h, encara que **l'horari lectiu** és de 9 a 13h i de 15 a 17h, tenint un sol esbarjo de 11 a 11.30h. Per facilitar la conciliació familiar dels diferents alumnes, durant **l'horari no lectiu**, es disposa de menjador i d'un servei de guarderia. L'horari de 13h a 15h està destinat al menjador dels alumnes que s'hi queden, qui dinen en diferents torns segons el curs que facin. L'AMPA és qui s'encarrega de facilitar el servei de guarderia de 7.30 a 9h del matí i també qui organitza les activitats extraescolars, que es duen a terme tant a la franja del migdia com de la tarda.

En trobem **personal docent i no docent** treballant dins aquest centre educatiu. De **personal docent** en total té concedits 16,5 mestres, dels quals 3 són mestres d'educació infantil i 6 d'educació primària, a més dels mestres especialistes en música, informàtica, educació física, psicomotricitat, plàstica, mestra d'educació especial i anglès que en són 8. De totes aquestes especialitats hi ha un sol mestre a excepció de plàstica que hi ha 3 i anglès que hi ha 2, i d'educació física i psicomotricitat que en són el mateix. Com a personal docent també intervé de forma externa la **psicopedagoga de l'EAP d'Horta – Guinardó**.

Com a **personal no docent** en trobem una TEI pel curs de P3, una zeladora que dóna suport a diferents alumnes de diferents aules, un conserge que s'encarrega del

manteniment de l'edifici i d'altres tasques encarregades per direcció o per alguns mestres de l'escola, una administrativa a mitja jornada, el servei de neteja (4 persones) i els cuiners (4 persones). A la franja del migdia trobem una sèrie de monitors (10 persones) que s'encarreguen tant de vigilar als alumnes mentre mengen com d'organitzar diverses activitats per aquests.

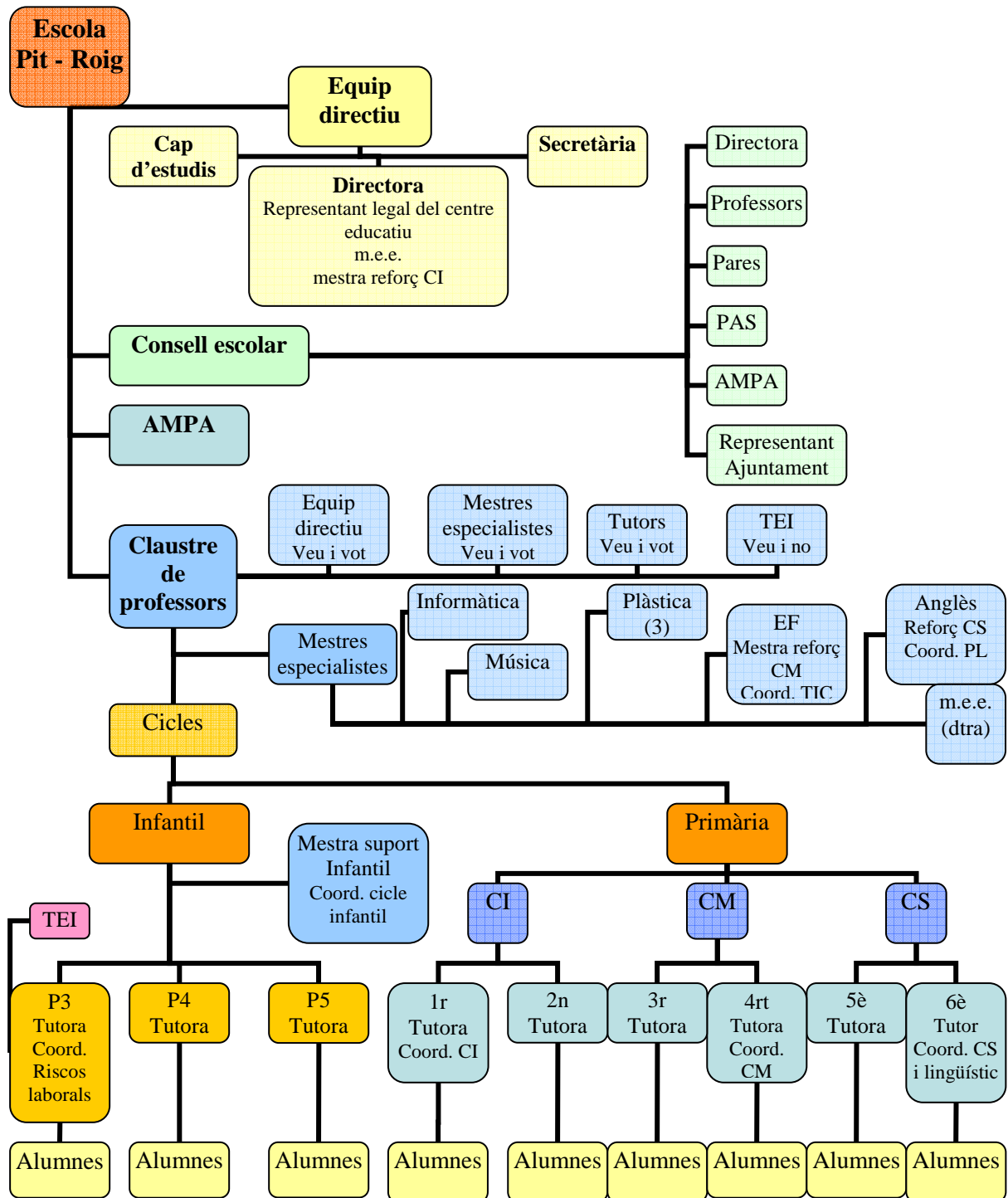
Al ser una escola petita d'una línia **acull a 226 alumnes**, els quals estan repartits tal i com es mostra al quadre següent:

<b>Educació infantil segon cicle</b>	<b>Núm. alumnes</b>
P3	25
P4	26
P5	25

<b>Educació primària</b>	<b>Núm. alumnes</b>
1r	25
2n	25
3r	25
4rt	25
5è	25
6è	25

Els seus alumnes pertanyen a una classe mitjana – alta, motiu pel qual no fa necessari que hi hagi una treballadora social de l'EAP com a referent, ja que no requereixen dels seus serveis casi mai, la qual cosa ja és significativa. Es tracta d'una escola amb un tant per cent d'immigració molt baix, casi nul (4 alumnes en tota l'escola), de manera que no disposen ni d'aula d'acollida per alumnat nouvingut.

L'**organigrama del centre** seria el següent:



Del seu **projecte educatiu de centre (PEC)** es desprèn la idea que l'educació és un procés de formació integral que busca un desenvolupament global òptim, en el que intervenen diferents actors: l'escola i la família. Aquests han de fer un treball conjunt i seguint el mateix camí per tal de poder aconseguir aquests objectius comuns, de totes dues parts, entenent a cada nen/a com únic i, per tant, marcant unes finalitats diferents segons cada alumne/a. Es pretén que l'alumne/a s'impliqui en la seva pròpia educació, ja que sinó no es veu possible la consecució d'aquests objectius. I això s'intenta aconseguir buscant un compromís per part de l'alumne/a amb el seu entorn social i natural, coneixent la seva realitat, educant amb valors com el respecte i la solidaritat participant a les tasques escolars i socials amb una iniciativa individual i una cooperació amb el grup.

Així, els objectius pedagògics recollits al PEC són:

- Vetllar per l'acompliment de la línia metodològica del centre, tot respectant les especificitats de cada mestre que no afectin de forma essencial la dinàmica escolar.
- Assegurar la coordinació i seguiment dels mestres que s'incorporen a l'escola per tal de garantir la continuïtat al llarg de l'escolaritat dels nens.
- Potenciar amb la metodologia emprada, el gust per la feina ben feta i desvetllar interès per la cultura general.
- Fomentar el coneixement del medi i la cultura utilitzant com a element vehicular les festes populars i tradicionals.
- Potenciar les bones relacions interpersonals entre els diferents estaments de l'escola.
- Garantir l'acció tutorial a tots els nivells de l'escola per tal que els nens aprenguin a fer servir el diàleg i els mecanismes assemblearis democràtics com a sistema de funcionament general.
- Afavorir actituds d'adaptabilitat a les condicions de la vida del grup.
- Vetllar per l'acompliment de tots aquests objectius per part del/ de la cap d'estudis.

Altres documents realitzats pel centre són el Projecte Curricular de Centre, que està en revisió, el Projecte Lingüístic de Centre, la Normativa de Funcionament i Organització del Centre, el Pla Anual de Centre, el Pla d'Acció Tutorial i el Pla d'Atenció a la Diversitat.

El centre, per tal de poder assolir els seus objectius de treball amb l'alumnat, consta de dos equips:

- Equip de coordinació de cicle: coordinació que es realitza de forma setmanal i hi formen part la cap d'estudis, la coordinadora d'infantil, la coordinadora de cicle inicial, la coordinadora de cicle mitjà i la coordinadora de cicle superior.
- Equip impulsor del PAC (Pla Anual de Centre): es realitza de forma setmanal i hi formen part l'equip directiu i dos professors del claustre.

Aquestes coordinacions es realitzen dins l'horari lectiu del centre.

A més a més, es porten a terme altres coordinacions setmanals més específiques que també es realitzen dins l'horari lectiu:

- Coordinació d'anglès: formada per els dos professors d'anglès de l'escola.
- Coordinació de plàstica: formada per els tres professors de plàstica del centre.

El claustre es realitza de forma quinzenal i es combina amb la participació de dues comissions, també quinzenals, una d'aquestes formada per tots els mestres tutors, i l'altra comissió formada per tots els mestres especialistes. Tant el claustre com les comissions es duen a terme fora de l'horari lectiu, a la franja del migdia, de 14 a 15h.

L'horari lectiu també està organitzat de manera que hi ha previstes les coordinacions esmentades al punt anterior, ja que es consideren essencials per poder assolir els objectius previstos amb el seu alumnat i, per tant, es creu oportú que siguin activitats habituals i regulars al centre. A més, cal dir que un cop al trimestre es realitza la CAD (Comissió d'Atenció a la Diversitat). Precisament, com que tenen present aquesta diversitat dins l'alumnat, les classes estan previstes per fer desdoblaments en determinades assignatures en les que és millor que el grup d'alumnes sigui més reduït. Així, l'escola disposa de 3 aules per poder fer aquests desdoblaments. Aquests espais també s'utilitzen per poder fer els grups de reforç que duen a terme els diferents mestres de suport dels diferents cicles educatius. Els alumnes que van a aquests grups de reforç es decideixen el la Junta d'Avaluació.

Aquesta escola consta d'un projecte lingüístic, d'un projecte d'anglès, d'un projecte de convivència i d'un projecte TIC. Aquests estan orientats a aconseguir una major habilitat i competència en el català, en l'anglès, en formar els alumnes amb una base perquè tinguin èxit tant a nivell personal com social i poder solucionar qualsevol conflicte i en l'ús de les noves tecnologies.

Fora ja de l'horari lectiu trobem un aspecte que és de vital importància per aquesta escola: la formació permanent del professorat. Perquè s'entén que la formació contínua és necessària per poder oferir un ensenyament de qualitat a l'alumnat. Així, reben formació facilitada per part del CRP d'Horta – Guinardó, al mateix centre educatiu sobre el tema que el claustre hagi decidit com a més idoni per la línia pedagògica que segueixen o segons les necessitats del moment. A més a més, hi ha una part del professorat que també fa d'altres cursos oferts pel Departament d'Educació.

Dins l'horari lectiu es té present **l'assessorament extern** que reben per part de la **psicopedagoga de l'EAP d'Horta – Guinardó**. És a aquesta figura a qui demanen orientació sobre com enfocar les seves tasques educatives per poder aconseguir els objectius marcats amb el seu alumnat. Hi va cada dilluns i reitera un cop al mes els divendres. En cas de necessitats del centre també pot anar puntualment un altre dia de la setmana. El seu horari oficial d'estada al centre és de 9 a 14 hores, encara que normalment l'hora d'acabar sempre és més tard ja que depèn de la durada de les entrevistes i/o reunions que tingui programades per última hora del matí. Fins i tot, hi ha varies entrevistes que es programen a les 14 h per tal de facilitar les coordinacions necessàries per poder aconseguir els objectius marcats en el seu pla de treball.

Els objectius que es pretenen aconseguir aquest curs escolar 2010 – 2011 a l'escola Pit – Roig per part de l'EAP són:

- **Àmbit alumnat i família:**

- Realitzar dictàmens i informes en relació a l'alumnat identificat com n.e.e. i d'altres que ho precisin i que no estiguin identificats.
- Informar, orientar i intervenir amb les famílies de l'alumnat n.e.e. i d'altre que es consideri oportú a demanda del centre i/o família.



- Establir les coordinacions necessàries per tal de donar resposta ajustada a l'alumnat n.e.e. i d'altre que ho precisi.
- Identificar les necessitats educatives que presenten 3 alumnes de P3 i orientar la resposta educativa.
- **Àmbit de centre educatiu:**
  - Facilitar el procés de transició de l'alumnat d'Educació Primària a l'ESO.
  - Col·laborar amb el Centre Educatiu des d'una perspectiva institucional.
  - Assessorar als docents sobre mesures d'atenció a la diversitat .
  - Assessorar i col·laborar en el pla de Convivència.
  - Coordinar – se i col·laborar amb l'equip directiu i amb el personal de suport dels centres docents.
  - Participar a la CAD del centre educatiu.
  - Assessorar en els processos de tutoria i orientació de l'alumnat.
- **Àmbit de sector:**
  - Treballar en xarxa amb els diferents serveis i programes educatius del sector (CREDA, CREDV, SEEM, SEETDIC) i amb els equips o serveis d'altres departaments de la zona (salut, acció social i justícia).
  - Treballar en xarxa amb les institucions i serveis del sector en la detecció de necessitats, l'establiment de criteris comuns d'actuació, el coneixement i la difusió de recursos.
  - Participar en els processos d'escolarització i transició entre les diferents etapes educatives.
  - Coordinar i dinamitzar les activitats de Formació i intercanvi dels docents, en col·laboració amb els CRP del SEZ.

Cal dir, que setmanalment es manté una coordinació entre la m.e.e., qui és la directora del centre, i la psicopedagoga de l'EAP, per tal de fer un traspàs d'informacions i arribar a acords sobre les actuacions que seria recomanable fer amb els alumnes sobre els que s'ha demanat un assessorament. També és el moment en el que la directora li fa arribar les noves demandes d'intervenció per part del professorat.

Així, dins les tasques que realitza la psicopedagoga de l'EAP al centre educatiu Pit – Roig trobem: observacions a les diferents aules, ja siguin les dels grups classe o les de reforç o les de les assignatures més tècniques (informàtica, música, educació física,

plàstica), observacions en altres entorns escolars (al pati o al menjador), reunions de coordinació amb la directora, reunions de coordinació amb altres professionals externs del centre, al mateix centre o a la seu de l'EAP d'Horta – Guinardó o a la seu d'aquests professionals, assessorament i orientació als diferents professors que treballen al centre segons les necessitats, assessorament i intervenció en la realització de PIs, valoracions de diferents alumnes sota demanda del centre o de les famílies, entrevistes amb els alumnes atesos i amb les seves famílies i valoració dels alumnes atesos mitjançant tests psicomètrics i/o proves projectives.

La forma d'actuar tant de la psicopedagoga, com del propi centre educatiu, segueix molt en la línia del **model constructivista**. La pròpia escola té clar que l'aprenentatge dels alumnes es dona dins un context i depèn tant d'aquest com de les interaccions que es donen, i que per tant, és constructiu. Tenen en compte la globalitat del seu alumnat i el context en el que es troben. Tenen present que cada alumne és únic i que té unes característiques individuals que el faran aprendre d'una manera o altra i que s'ha de buscar entre tots els professionals que intervenen en el seu procés d'ensenyament – aprenentatge quines són aquelles coses que el motiven perquè puguin avançar. D'aquí que tinguin una gran diversitat d'activitats curriculars que siguin atractives pels alumnes. La psicopedagoga del centre també va per aquest camí, ja que en el moment de fer les valoracions dels alumnes amb els que està intervenint, un dels seus objectius és aconseguir informació sobre quines coses li atreuen i/o agraden i en quines és sent pressionat o malament, per tal de poder – lo ajudar en el procés d'ensenyament – aprenentatge a l'escola. D'aquí la importància que li dona al coordinar – se amb totes les persones que estan amb els alumnes (família, altres professionals externs, ...), perquè considera que els acords els han de prendre totes les parts per tal de poder obtenir uns resultats satisfactoris pels alumnes. No limita la seva actuació al centre escolar, sinó que la fa extensible a fora de l'àmbit escola.

## DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT REALITZADA.

### 1. RAONS DE L'ELECCIÓ I PERTINENÇA.

Trobant – nos en un centre educatiu en el que el fracàs escolar, entès de la seva forma més extrema, definida per Marchesi el 2000 i que fa referència a la no consecució d'una base mínima a partir dels estudis obligatoris que els permeti un desenvolupament autònom dins la nostra societat, no existeix, però que sí existeix aquell fracàs escolar en referència a una matèria específica (com les matemàtiques o la llengua) i no en relació a tota la trajectòria escolar o a tot el número d'assignatures d'un nivell escolar. Aquest fracàs escolar és un aspecte que preocupa a tots els elements implicats dins l'educació d'un infant: escola – família – alumne.

Tradicionalment, s'ha associat que alumnes amb un QI baix presenten necessàriament fracàs escolar. La qual cosa porta a deduir que els alumnes amb un QI normal o alt no han de presentar fracàs escolar. Els professors en relació als bons alumnes tendeixen a atribuir els seus èxits escolars a causes internes (com la capacitat) i els seus fracassos a causes externes o situacionals (com pot ser la dificultat intrínseca d'una tasca escolar). En canvi, quan un alumne no és tan bo, els professors atribueixen els fracassos a causes internes (capacitat, QI) i els seus èxits a causes externes, com poden ser la sort, la senzillesa de la tasca, o bé, a causes internes no estables, com poden ser l'esforç (*"encara que no és un alumne brillant ho ha pogut fer perquè s'ha esforçat molt"*).

De la mateixa manera, també hi ha diversos estudis que avalen que els alumnes de famílies d'una classe social mitjana – alta presenten menys fracàs escolar, que no pas els de famílies de classe social baixa. El fet que els pares tinguin estudis universitaris, i fonamentalment, la mare, també és un altre factor que contraresta el fracàs escolar.

Així, trobant – nos en un centre educatiu en el que la població que té matriculada pertany a una classe social mitjana – alta, en la que la majoria dels progenitors tenen estudis superiors, i que es preocupen per els estudis dels seus fills, implicant – se en ells, i sent tots aquests aspectes afavoridors de l'èxit escolar, ens plantejem perquè

presenten fracàs escolar alguns alumnes, encara que siguin pocs, i ens qüestionem si aquest està relacionat amb el seu QI.

## **2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.**

El concepte de **intel·ligència** varia d'una cultura a una altra. En la nostra cultura, l'occidental, es relaciona amb l'aprenentatge sobretot (facilitat o rapidesa d'aprenentatge, esforç necessari per aprendre). Però també es relaciona amb la creativitat, la memòria, les aptituds analítiques, la capacitat per expressar i transmetre el que s'ha après, resoldre els diferents problemes o situacions de la manera més ràpida i eficaç possible o la capacitat d'aplicar aquests aprenentatges a d'altres situacions, és a dir, el generalitzar.

Trobem estudis, com el d'Okagaki i Sternberg (1993) que han arribat a la conclusió que la concepció d'intel·ligència varia també entre les diferents poblacions de la societat. Els professors la relacionen amb aspectes cognitius, mentre que els pares la relacionen o amb aspectes socials o amb aspectes cognitius. Quan les famílies coincidien amb la mateixa idea del concepte d'intel·ligència que els professors, els seus fills tenien millor *rendiment acadèmic* que no els que pertanyien a famílies que diferien la definició d'aquest concepte.

I a què ens referim quan parlem **de rendiment escolar**? La CEAPA (1994) sosté que el concepte de rendiment escolar, donat el seu caràcter complex i multidimensional, ha anat evolucionant des de concepcions centrades en l'alumne (basades en la voluntat de l'alumne o en la capacitat de l'alumne) o en los resultats de la seu treball escolar cap a concepcions holístiques que atribueixen el rendiment a un conjunt de factors derivats del sistema educatiu, de la família i del propi alumne.

Aquest concepte està relacionat amb el concepte de **fracàs escolar**. La definició més utilitzada és la de Marchesi (2000) que: es refereix a "aquells alumnes, que al finalitzar la seva permanència a l'escola, no han aconseguit una preparació mínima que els permeti viure de forma autònoma a la societat: trobar una feina, organitzar – se de forma independent i comportar – se de manera cívica, responsable i tolerant. L'expressió més simple d'aquest fet sintetitza en el percentatge d'alumnes que no

obtenen la titulació que acredita haver finalitzat satisfactòriament l'educació obligatòria". De fet, la forma més habitual a la que ens referim amb el concepte de fracàs escolar és aquesta, la que es relaciona amb aquesta impossibilitat d'acabar els estudis o el seu abandonament, però és tracta de la forma més radical de la definició.

En canvi, quan diem que aquest concepte de fracàs escolar està relacionat amb el rendiment escolar, ens referim a que aquest també s'entén com un baix rendiment d'un alumne en referència a les expectatives marcades per Educació segons algunes variables com l'edat, l'historial escolar, les pautes de qualificació del centre educatiu i la seva ubicació dins la xarxa escolar. Això és, en referència a la idea preconcebuda sobre els objectius curriculars a assolir i el nivell d'expectatives, i és l'alumne qui s'ha d'adaptar i adequar a aquestes i tenir en conseqüència un rendiment suficient per no fracassar. **Wall**<sup>5</sup> considera que el fracàs escolar es per una discrepància entre el que es podria rendir en circumstàncies relativament favorables i el que de fet es rendeix.

A més, podem parlar de fracàs escolar en referència a una matèria específica (com les matemàtiques o la llengua) i no en relació a tota la trajectòria escolar o a tot el número d'assignatures d'un nivell escolar. O inclòs, podem referir – nos al fracàs escolar en una capacitat concreta, com podria ser la comprensió lectora, la qual cosa li afectaria a la resta d'assignatures, ja que si no comprèn el que està llegint, difícilment podrà aprendre.

Però quina és la **causa d'aquest fracàs escolar en alguna assignatura en concret o en alguna capacitat determinada?**

Alguns autors, com **Gadner**<sup>6</sup>, que parlen d'intel·ligències múltiples (concretament de vuit: musical, cinètica – corporal, lògica – matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal i naturalista) sosté que cada individu té una combinació pròpia i única de les diverses intel·ligències, i per tant, una forma diferent d'enfrontar – se a la realitat. Gadner apunta que el *fracàs escolar* és degut a que l'ensenyament es centra molt en la intel·ligència lingüística i en la matemàtica, i no tant en la resta, la qual cosa dificulta l'accés a determinats continguts per part de l'alumnat.

---

<sup>5</sup> Wall, W. D. (1970). El fracaso escolar. *Biblioteca del educador contemporáneo*, (102). Paidós.

<sup>6</sup> Gadner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Nueva York: Basic Books.

**Kelly**<sup>7</sup>, en canvi relaciona el *fracàs escolar* amb la intel·ligència: "les diferències en el ritme del desenvolupament mental entre els alumnes d'una classe donada poden demostrar – se per mitjà de la taula edat – grau. Aquesta relació revela el retràs d'alguns alumnes, l'avançament d'altres i el fet que la majoria es troba en un grau que correspon normalment a la seva edat; indica també la repercussió i la distribució de les diferències individuals entre els alumnes".

Arrel d'aquesta definició es van realitzar una sèrie d'estudis com el de **Binet**<sup>8</sup>, amb una mostra de 336 subjectes, tots ells amb fracàs escolar, dels quals 164 tenien bona capacitat intel·lectual, la qual cosa deixa en evidència que el grau d'intel·ligència (QI) no és l'única causa dels fracassos escolars.

Trobem, fins i tot, afirmacions com la de **Bodin**<sup>9</sup>: "un nen amb un QI per sota de 80 no s'adaptarà a un mitjà escolar normal; per el contrari, pot afirmar – se que un alumne amb un QI superior a 120 s'adaptarà, siguin quines siguin les circumstàncies". Equipara el fracàs escolar a una inadaptació.

El **CTESC**<sup>10</sup>, en el seu informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya, sosté que "la intel·ligència cognitiva es configura com un condicionant de partida dels resultats escolars de l'alumnat en determinats contextos socioeducatius, mentre que en d'altres pot esdevenir un factor determinant i, fins i tot, predictor de les trajectòries escolars i sociolaborals".

Disposem de diversos tests per calcular el QI. Segons **l'APA** (Neisser et al., 1995)<sup>11</sup> "*la relació entre les puntuacions als tests i el rendiment escolar sembla ser omnipresent*". Independentment d'on s'hagi estudiat, els nens amb més altes puntuacions als tests d'intel·ligència tendeixen a aprendre més del que s'ha ensenyat a classe que els seus companys amb baixes puntuacions. Pot haver estils d'ensenyament o mètodes d'instrucció que augmentin o disminueixin aquesta correlació, però no s'ha trobat dins

<sup>7</sup> Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid: Ed. Morata

<sup>8</sup> Bueta – Casal, G., Sierra, J.C. (1997). *Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.

<sup>9</sup> Bodin, P. (1947). *La adaptación del niño al medio escolar*. Buenos Aires: Kapelusz y Cía.

<sup>10</sup> Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X. (2011). *Informe sobre el risc del fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

<sup>11</sup> Neisser et al. Grup de treball de l'APA sobre Intel·ligència. (1995). *Intelligence: Knows and unknowns*.

a dia d'avui cap que consistentment anul·li aquesta relació". L'APA també sosté que les mesures estandarditzades de la intel·ligència correlacionen 0.50 amb el rendiment escolar, 0.55 amb els anys d'escolarització (i l'abandonament del sistema educatiu), 0.54 amb el rendiment ocupacional i 0.19 amb la delinqüència juvenil. Això vol dir, que el QI és important a l'hora de prendre decisions sobre l'alumnat per tal de millorar el seu rendiment, o fins i tot, per poder preveure si hi haurà un èxit o fracàs en determinats estudis.

Si ens centrem en la correlació entre el QI i el rendiment escolar, concretament en l'educació primària es situa entre un 0.50 i un 0.70 i a l'educació secundària i batxiller entre el 0.30 i el 0.40 (**Jensen**, 1981; **Süß**, 2001, va trobar correlacions al voltant del 0.45). **Detterman i Thompson** (1997) sostenen que no cal deixar de banda el QI i cal tenir – lo en compte com a factor rellevant davant el rendiment educatiu, ja que es tracta de l'única variable estudiada de forma sistemàtica. Això no vol dir que sigui l'única que influeix en el rendiment, ja que hi ha d'altres factors.

De fet, tant la intel·ligència general com la intel·ligència verbal han estat variables tradicionalment estudiades per tal de predir l'èxit en el rendiment escolar. Hi ha diversos estudis que mostren el gran interès que desperta la relació entre els QI i el rendiment escolar. Estudis com el de **Rosengarten** (1965), el de **French** (1964) i el de **Larcebeau** (1971) (citats per **Fullana**, 2008) conclouen que les mesures de la intel·ligència, obtingudes a partir de diversos tests, tenen una correlació molt significativa amb el rendiment escolar i en són predictors. D'altra banda, **Carabaña** (1979), en fer una revisió d'estudis espanyols, i **Pérez Serrano** (1981) també troben correlacions elevades entre els tests d'intel·ligència i les qualificacions escolars.

La intel·ligència i la seva definició han estat objecte d'estudi des dels inicis del segle XX, però l'interès per trobar una possible relació entre aquest factor i el rendiment escolar no va sorgir amb una gran intensitat fins als anys cinquanta. La intel·ligència és probablement el factor més estudiat en relació amb el rendiment escolar, i en alguns estudis sobre aquesta matèria s'ha considerat que és un dels factors personals més estables a l'hora de predir-lo. En relació amb això, trobem un estudi científic de la intel·ligència, fet el 1994, de 52 experts que va arribar a la conclusió que «les diferències d'intel·ligència no són l'únic factor que influeix en el rendiment educatiu, en

l'eficàcia de la formació rebuda o en les ocupacions complexes, però la intel·ligència acostuma a ser el factor més important» (Gottfredson *et al.*, 1994)<sup>12</sup>. D'altres estudis realitzats als Estats Units sobre el nivell de predicció dels tests d'intel·ligència assenyalen la importància d'aquests i afirmen que són instruments valuosos i els millors predictors de l'èxit escolar i laboral.

El **CTESC**<sup>13</sup> considera remarcable la importància de la intel·ligència cognitiva en la concreció dels resultats escolars dels alumnes, a l'igual que la possibilitat d'ajustar a l'alça les prediccions socioeducatives d'aquesta característica personal mitjançant actuacions en les àrees referents a la motivació (participació en processos d'ensenyament i aprenentatge significatius), al benestar personal (autoestima elevada, expectatives positives i representacions socials compartides favorables) i a l'esforç personal (organització del temps quotidià i establiment d'equilibris presencials entre les obligacions escolars i el lleure, entre d'altres).

**Carroll** (1997) afirma que si hi ha relació entre el QI i l'aprenentatge és més probable que la trobem amb el ritme d'aprenentatge o amb el temps que és necessari per aprendre alguna cosa. Això és, les persones amb un QI elevat trigaran menys temps en aprendre i recordaran més, tindran més memòria, que no pas aquelles persones amb un QI baix, que trigaran més en aprendre el mateix. Però, podran aprendre – ho. Carroll no diu que no puguin aprendre o adquirir determinades habilitats, sinó que posa èmfasi en que és indicatiu del temps que trigaran en aprendre – ho, per tant, necessitaran més temps de formació per aconseguir els mateixos aprenentatges que les persones amb nivell de QI més elevats.

---

<sup>12</sup> *Mainstream Science on Intelligence Mainstream Science on Intelligence* és una declaració pública emesa per un grup d'investigadors acadèmics en els camps afins a les proves d'intel·ligència. Va ser publicada originalment al *Wall Street Journal* el 13 de desembre de 1994 com una resposta dels autors sobre la informació dels mitjans de comunicació respecte als resultats de la recerca d'intel·ligència arran de l'aparició de *The Bell Curve* de Richard Herrnstein i Charles Murray, atès que la consideraven inexacta i enganyosa. La declaració va ser elaborada per la professora de psicologia Linda Gottfredson i fou signada per ella i per 51 professors i professores d'universitats especialitzats en altres camps de la intel·ligència i àrees relacionades, incloent-hi prop d'un terç del consell editorial de la revista *Intel·ligència*, en la qual va ser posteriorment reeditada el 1997.<sup>71</sup>

<sup>13</sup> Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X. (2011). Informe sobre el risc del fracàs escolar a Catalunya. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.



Ara bé, si ens centrem dins el **constructivisme pedagògic**, podem parlar del concepte d'intel·ligència aportat per **Piaget**, la qual és a més d'una capacitat una adaptació que fa l'individu al medi, ja que aquest provoca unes pertorbacions que s'han de compensar mitjançant l'activitat del subjecte de manera que el desequilibri provocat es converteixi en un nou equilibri. Així, el mestre haurà de propiciar aquest desequilibri entre l'alumne i el medi per tal que es doni la necessitat d'ajuda i es pugui produir el que es denomina *ajust de l'ajuda pedagògica*. Caldrà tenir en compte en quin estadi de desenvolupament cognitiu es troba l'alumne per poder propiciar l'aprenentatge. Piaget parla de quatre estadis del desenvolupament cognitiu des de la infància fins l'adolescència:

- Etapa sensoriomotriu → Intel·ligència pràctica: de 0 a 2 anys. Etapa motriu principalment en la que no hi ha representació interna dels successos ni el nen pensa mitjançant conceptes.
- Etapa preoperacional → Intel·ligència concreta: de 2 a 7 anys. Correspon a la del pensament i el llenguatge.
- Etapa d'operacions concretes → Intel·ligència lògica: de 7 a 11 anys. Els processos de raonament es tornen lògics i es poden aplicar a problemes concrets.
- Etapa d'operacions formals → Intel·ligència abstracte o pensament lògic: a partir dels 12 anys. L'adolescent aconsegueix l'abstracció sobre els coneixements concrets.

Piaget també parla de *l'adaptació* que és un procés per mitjà del qual la persona crea noves estructures per relacionar-se amb l'entorn de forma efectiva, i que inclou l'assimilació i l'acomodació. *L'assimilació* seria l'enteniment d'un nou objecte, concepte o experiència, dins un conjunt d'esquemes ja existents. *L'acomodació* seria el procés per mitjà del qual variarien les accions per poder enfrontar-se a aquests nous objectes i situacions. Entre assimilació i acomodació és necessària una compensació intel·lectual activa que es denomina per Piaget *equilibri*. Quan hi ha un conflicte intern entre interpretacions oposades ho denomina *desequilibri*.

*L'aprenentatge* es produeix segons Piaget, quan es produeix un desequilibri entre els esquemes mentals que tenim i la nova informació rebuda, donant lloc a un conflicte cognitiu passant posteriorment a l'estat d'acomodació.

El fracàs escolar, sota la perspectiva piagetiana, estaria directament relacionat amb la no facilitació de l'entorn d'aquest aprenentatge, amb el no facilitar aquest desequilibri perquè l'alumne tingui la necessitat de tornar a trobar l'equilibri.

**Ausubel** parla d'*aprenentatge significatiu* com a procés de relació amb sentit entre les noves idees de l'alumne i les que ja posseeix. El professor serà l'encarregat de facilitar aquesta relació. Si no hi ha una comprensió d'aquesta nova informació es produirà una simple memorització condemnada a l'oblit, quan el que interessa és que es doni una memorització comprensiva i, a la vegada, una funcionalitat del que s'està aprenent, per tal que es pugui aplicar a noves situacions futures. Podem dir que aprendre és sinònim de comprendre.

L'aprenentatge significatiu per Ausubel es produeix quan les idees expressades simbòlicament es relacionen de manera no arbitrària, sinó substancial, amb el que l'alumne ja sap. Perquè aquest es doni, s'han de complir dos condicions: el contingut ha de ser potencialment significatiu per l'alumne, tant a nivell lògic com psicològic, i l'alumne ha de tenir una disposició favorable cap a l'aprenentatge. A més, el procés d'ensenyament – aprenentatge ha de connectar amb les necessitats, l'experiència i la vida quotidiana dels alumnes.

Podem dir que el fracàs escolar en aquest cas no estaria relacionat amb la intel·ligència, sinó directament amb el context educatiu, i en concret amb la figura del professor perquè es tracta de la persona que ha de vetllar perquè es donin totes les condicions necessàries perquè es produeixi un aprenentatge significatiu.

Un altre autor que influeix en la teoria constructivista és **Vygotsky**. Considera l'individu com el resultat del procés històric i social. El *coneixement* és el resultat de la interacció social, que és la manera en que prenem consciència de nosaltres, aprenem l'ús dels símbols que ens permeten pensar en formes cada vegada més complexes. El medi social és fonamental per l'aprenentatge, el qual es dona per la integració dels

factors social i personal. Parla de *constructivisme dialèctic*, ja que emfatitza en la interacció dels individus i del seu entorn. El canvi cognoscitiu resulta d'utilitzar els instruments culturals en les interaccions socials i de internalitzar-los i transformar-los mentalment. Incorpora el concepte de *ZDP* (zona de desenvolupament pròxim) entesa com la distància entre el nivell de desenvolupament real de l'individu (solució independent de problemes per part del subjecte) i el nivell de desenvolupament possible (solució dels problemes guiats per un adult o la col·laboració d'altres companys).

Així, *l'aprenentatge* es produirà quan un alumne tingui unes condicions educatives apropiades en la seva ZDP. Es partirà del nivell intel·lectual de l'alumne en una determinada àrea. Podem dir que és una alternativa a la concepció de la intel·ligència com una puntuació del QI obtinguda en una prova. A la ZDP, tant el mestre com l'alumne hauran de treballar de forma conjunta a les tasques escolars que l'estudiant no pugui realitzar sol per la dificultat de les mateixes. Els que més saben han de compartir els seus coneixements i habilitats amb els que menys. En el procés d'aprenentatge, el mestre farà inicialment la major part de la feina, però de mica en mica, anirà compartint la responsabilitat amb l'alumne fins que aquest vagi sent més hàbil en la tasca, que serà el moment en que el professor s'anirà retirant perquè l'alumne es pugui desenvolupar de forma més independent. S'ha de motivar a l'alumne perquè aprengui dins els límits de la seva ZDP. Aquest seria el concepte de la *bastida educativa*.

Cal remarcar que és necessari en el procés d'aprenentatge un *ensenyament recíproc*, que consisteix en el diàleg del mestre i un petit grup d'alumnes. Inicialment serà el mestre qui guiarà les activitats i més tard ell i els estudiants s'alternaran el lloc de professor. Així, aquests aprendran a formular preguntes a classe de comprensió del exposat. Des del punt de vista de les doctrines de Vygotsky, l'ensenyament recíproc insisteix en els intercanvis socials i la bastida, mentre els estudiants adquireixen les habilitats. Aquí veiem reflectida la importància de la *col·laboració entre companys* que reflecteix la idea de l'activitat col·lectiva. Quan els companys treballen junts és possible utilitzar en forma pedagògica les interaccions socials compartides. La investigació mostra que els grups cooperatius són més eficaços quan cada estudiant té assignades

les seves responsabilitats i tots han de fer-se competents abans que qualsevol pugui avançar.

Des del punt de vista de Vygotsky, el fracàs escolar seria a causa de no propiciar una aprenentatge dins la ZDP seguint el concepte de la bastida educativa i no propiciant una col·laboració entre companys.

Més en la línia del que sostenia Ausubel amb el seu aprenentatge significatiu, trobem a **Novak**. Incorpora al constructivisme l'instrument que facilita l'aprenentatge significatiu: *el mapa conceptual*. Aquests tenen per objecte representar relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions. Els conceptes més generals o inclusivament es troben representats en la part superior del mapa i els més específics en la part inferior. Els conceptes estan inclosos en caixes o cercles i les relacions entre ells mitjançant línies que tenen paraules associades per descriure la relació. Les fletxes serveixen per indicar la subordinació d'aquests conceptes.

Els mapes conceptuals parteixen del següent principi: *el nen aprèn allò que té sentit, allò que és interessant per a ell*. Per això ha d'estar motivat. El mestre serà l'encarregat d'activar els coneixements previs de l'alumne, seleccionar i adequar la nova informació perquè el nen pugui relacionar-la amb les seves idees. Així, el mestre serà un facilitador que per mitjà de preguntes, debats i un enfocament globalitzat, vincularà els continguts curriculars al context.

Els mapes conceptuals ens hauran de servir per:

- Esbrinar els coneixements previs de l'alumne i la seva evolució.
- Dissenyar els mòduls didàctics més lògics.
- Fer els mòduls didàctics de forma més clara i entenedora.

**César Coll**, per la seva banda, sosté que el professorat ha d'entendre el constructivisme com un marc explicatiu de la concepció social i socialitzadora de l'educació escolar. Cal tenir en compte tots els postulats sobre el mateix per poder interpretar, analitzar i intervenir en la realitat educativa. *L'aprenentatge és un procés d'enriquiment cultural personal*. Els alumnes aprendran a l'escola i es desenvoluparan en la mesura que puguin construir significats que estiguin d'acord amb els continguts

curriculars escolars. Aquesta construcció necessita d'una aportació activa i global per part de l'alumne, i del professor que serà l'encarregat de guiar aquest aprenentatge, de fer de mediador entre cultura i alumne. Per aconseguir aquesta aportació activa per part de l'alumne cal que aquest senti un interès pel que es farà a la classe. Per aquest motiu *és imprescindible que el professor expliqui el propòsit d'una tasca*, per tal que l'alumne senti que allò satisfà una necessitat, i així poder – se donar un estudi en profunditat. Perquè si no mostren un interès, no li troben un sentit a allò que se'ls està intentant ensenyar, si no veuen a on ho poden aplicar dins la seva vida quotidiana, no es donarà aprenentatge, i si no es dona aprenentatge, apareixerà el fracàs escolar.

### **3. INFORMACIÓ BÀSICA.**

La part pràctica podem dir que ha estat dividida en dues parts:

- Per una banda, s'ha dut a terme una sèrie d'actuacions, l'objectiu de les quals era poder afirmar o rebutjar la hipòtesi de la qual partíem: *el fracàs escolar lligat necessàriament a un QI baix*. Aquestes actuacions s'han dut a terme a nivell de tot el grup – classe de 5è de primària de l'escola Pit – Roig.
- Per altra banda, en un grup d'alumnes que es considera que presenten fracàs escolar s'han fet una sèrie d'actuacions per poder saber quin és el motiu o els motius que els porten a tenir aquest *fracàs escolar*, això és, quins són els *factors causants*. Aquestes actuacions en ocasions han implicat la intervenció amb tot el grup – classe.

Per poder confirmar si havia possibilitat de dur a terme aquest treball de recerca en el centre d'educació primària Pit – Roig, això és, saber si podria basar el meu projecte en afirmar o negar la hipòtesi de que el fracàs escolar està lligat de forma necessària a un QI baix, es va parlar amb la tutora de pràctiques externa per tal que m'assessorés sobre si al centre on realitzaria la meva estada pràctica trobaria alumnes amb els quals poder fer aquesta investigació. Ella em va comentar que justament es tracta d'un centre d'educació en el que no hi ha quasi fracàs escolar, però que hi havia un grup classe, el de 5è de primària, del que les demandes que li havien fet arribar perquè ella intervingués estaven relacionades amb aquest. És per aquest motiu que es va escollir com a grup d'estudi, amb el vist i plau de la direcció del centre.

Durant aquest semestre s'ha assistit de forma regular al centre d'educació primària Pit – Roig, concretament durant els matins dels dilluns i els dijous a les tardes. Cal dir que alguns dijous a la tarda la presencialitat ha estat a la seu de l'EAP d'Horta – Guinardó, i no al centre escolar, perquè les tasques previstes no requeria la presència dels alumnes escollits per fer aquest projecte de recerca, i a més hi havia la possibilitat d'obtenir informació de diversos llibres que es troben en aquest servei educatiu, per tal de poder reflexionar sobre els resultats obtinguts a les diferents tasques realitzades a l'escola.

També, per necessitats de recopilació d'informació de l'alumnat i per les activitats dutes a terme amb aquests i amb altres professionals del centre escolar, han hagut diverses tardes que s'ha anat al mateix no previstes en el calendari inicial de les estades pràctiques.

#### **4. MATERIALS UTILITZATS.**

Els materials que s'han utilitzat han estat tres tipus de tests psicomètrics: el BASC S-2<sup>14</sup>, l'EFAI nivell 2<sup>15</sup> i el TAMAI<sup>16</sup>. El primer es va escollir amb l'orientació de la tutora de pràctiques externa, perquè es tracta d'un test que valora diferents aspectes, entre ells un de molt interessant que és la capacitat d'adaptació del nen, i no menys important, la relació de l'alumne amb la seva família i amb el seu tutor. Aquest es passarà a 2 dels 3 alumnes sobre els que es basarà el projecte de recerca, ja que un d'ells, a l'estar ja atès pel CSMIJ del districte d'Horta – Guinardó, ja hi ha diverses proves que se li han passat des d'aquest altre servei.

L'EFAI 2 es va escollir, també amb l'orientació de la psicopedagoga, perquè es tracta d'un test de mesura de la intel·ligència que et permet passar – ho a varis alumnes a la vegada, i no és necessari fer – ho de forma individual. Així, hi haurà un estalvi de temps, ja que es pretén passar a tot el grup de 5è de primària.

---

<sup>14</sup> Kamphaus, R. W., Reynolds, C. R. (1992). BASC S-2. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

<sup>15</sup> Arribas, D., Pereña, J., Santamaría, P., Seisdedos, N. (2005). EFAI nivel 2. Madrid: TEA Ediciones S.A.

<sup>16</sup> Hernández – Guanir, P. (2009). TAMAI. Madrid: TEA Ediciones. S.A.

El TAMAI a l'igual que els dos anteriors, es va escollir també amb l'orientació de la tutora de pràctiques externa. Es va passar a 2 dels 3 subjectes que s'estudiaran perquè valora la part emocional dels alumnes i si presenta conductes inadaptades o no, o altres símptomes important a nivell clínic que puguin ser causa del seu fracàs escolar (depressió, ...).

També amb l'assessorament de la psicopedagoga es va decidir passar alguns tests projectius als alumnes objecte d'estudi, ja que ens permeten veure si hi ha algun factor emocional que pugui estar interferint dins el procés d'ensenyament – aprenentatge.

La resta d'actuacions s'han decidit igualment amb la supervisió i orientació de la tutora de pràctiques externa. Totes giraran al voltant dels resultats obtinguts amb els tests (tant projectius com psicomètrics) dels alumnes en estudi, tant les entrevistes amb ells, amb les seves famílies o amb la tutora o la vetlladora, com les diverses observacions. S'ha trobat necessari la realització d'entrevistes amb totes aquestes persones i les diverses observacions per poder obtenir el màxim d'informació per poder fer una bona valoració del procés d'ensenyament – aprenentatge d'aquests alumnes. A més, es va passar un qüestionari (*ANNEX 9*) a tot el grup - classe per tal de poder obtenir informació relacionada amb possibles factors que poden influir en el moment de tenir èxit o fracàs escolar.

## **5. AGENTS IMPLICATS.**

Com s'ha pogut deduir de tot l'anterior, els agents implicats en aquest treball de recerca seran tres alumnes del grup – classe de 5è de primària de l'escola Pit – Roig de Barcelona ciutat, a qui anomenarem N1, N2 i N3. Aquests presenten fracàs escolar i l'objectiu de les nostres actuacions serà saber quin és o són el/s motiu/s d'aquest.

De forma més indirecta, però no menys important, també hi estaran implicats les famílies d'aquests alumnes, la tutora dels mateixos i la vetlladora que els fa els grups de reforç, i la resta d'alumnes del grup – classe de 5è de primària.

## **6. METODOLOGIA I PROCEDIMENTS.**

El primer que es va demanar era saber quins alumnes d'aquest grup classe presentaven fracàs escolar. En total són 3 alumnes: 2 nois i 1 noia, a qui anomenarem N1, N2 i N3. A la resta d'alumnes se'ls ha anomenat S1 (...) S22. L'objectiu d'anomenar – los així ha estat el respectar la confidencialitat de dades el màxim possible per poder respectar l'article 45 del codi deontològic del COP.

El següent pas que es va fer, va ser demanar permís per poder passar un test d'intel·ligència a tot el grup classe, respectant així l'article 47 del codi deontològic del COP, per tal de poder obtenir dades sobre els QI d'aquests alumnes i poder reflexionar entorn la relació del QI amb el fracàs escolar. La metodologia seguida per passar el test d'aptituds escollit (EFAI 2) va ser passar-ho inicialment a un sol alumne per saber com funcionava el test, i després es va continuar passant en grups reduïts a la resta de la classe, que podien ser de 2, 3 o 4 persones segons les circumstàncies del moment a la pràctica educativa de l'aula.

Per poder obtenir més informació que poguéssim analitzar a posteriori, es va dissenyar un qüestionari amb el que es podrien recollir dades per poder trobar altres factors que influeixen en el èxit o fracàs escolar dels alumnes (*ANNEX 9*). Es va acordar amb la psicopedagoga del centre que se li farien una sèrie de proves als alumnes amb fracàs escolar, a l'igual que una entrevista tant a ells com a les seves famílies. Les proves es passarien a nivell individual i segons les característiques de cada un dels alumnes (proves projectives, TAMAI i BASC S-2). Aquestes proves ens servien de base per realitzar l'entrevista amb cada un d'aquests alumnes. I a la vegada, la informació extreta d'aquestes entrevistes amb l'alumnat ens servien de base per la planificació de l'entrevista amb les famílies dels mateixos. Cal dir que aquestes entrevistes sols tindrien un o més objectius marcats i que no estarien estructurades. També es faria una observació a l'aula – classe i a l'aula de reforç, i una entrevista amb la tutora i amb la persona que els fa reforç a l'escola en grup reduït, que en aquest cas és la monitora (abans auxiliars d'educació especial i, més tard, vetlladores) del centre educatiu. Aquestes entrevistes sí que han estat estructurades. En el cas del subjecte N2 es va fer també una observació al pati. Cal dir que totes actuacions s'han dut a terme amb el



consentiment de tot el personal implicat, inclosos els alumnes, per poder respectar l'article 47 de codi deontològic del COP.

És important saber què el subjecte N1 està diagnòstic d'un TOC pel CSMIJ d'Horta – Guinardó, situat a l'hospital de Sant Rafael. És per aquest motiu que es decideix no passar – li ni cap prova projectiva ni el test BASC S-2, perquè són aspectes que ja estan valorats per aquest servei extern. Es decideix, amb l'orientació de la tutora de pràctiques externa, passar – li el TAMAI per poder valorar els aspectes relacionats amb les pautes educatives del pare i la mare d'aquest alumne.

Un cop recollida tota aquesta informació es passarà a fer una anàlisi i una reflexió sobre els resultats obtinguts per poder obtenir unes conclusions concretes sobre quins factors han portat a tenir un fracàs escolar o no als alumnes de 5è de primària de l'escola Pit – Roig, i en concret, quins han causat fracàs escolar a aquests 3 alumnes, i interrelacionar aquest amb el QI.

## **7. TASQUES REALITZADES.**

Tot seguit s'exposaran cada una de les activitats realitzades en aquest estudi relacionat amb el fracàs escolar i el QI, la temporalització de les mateixes i una petita reflexió dels resultats obtinguts a cadascuna d'aquestes.

### ***Tasca 1: Recollida de notes del grup de 5è de primària. (ANNEX 1).***

Es recullen les notes d'aquest curs escolar 2010 – 2011 el dia 11 d'abril de 2011.

L'**objectiu** d'aquesta tasca és detectar quins són els alumnes que presenten fracàs escolar. Cal dir que en aquest centre educatiu entenen el fracàs escolar com la no consecució dels objectius curriculars d'una àrea de forma habitual i no puntual, i no com la no superació de totes les àrees o la majoria. El subjecte S10 no es tindrà en compte pel nostre estudi, ja que es tracta d'un alumne que té un PI (Pla Individualitzat). De totes maneres se li ha tingut en comptes en les tasques que s'han realitzat amb tot el grup classe.

En trobem 3 alumnes que l'escola considera que presenten fracàs escolar: N1, N2 i N3. Els altres alumnes que han suspès alguna assignatura no els consideren amb fracàs escolar, ja que no és habitual en ells aquest fet. En canvi, en els altres 3 alumnes ja ve d'altres cursos la no consecució dels objectius en algunes àrees curriculars.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 1.

Com es pot comprovar amb les notes de tot el grup classe, el fracàs escolar és casi inexistent, i els alumnes que en aquest centre es considera que el tenen, es podrien posar en dubte, ja que tampoc presenten unes notes amb suspensos tant nombrosos. Sí que és cert que quan observem el quadre amb les notes més desglossades d'aquests tres alumnes, veiem que en ocasions la nota final dona un aprovat encara que l'examen s'ha suspès (conceptes) i el que dóna un aprovat a estat l'actitud i/o els procediments. Caldrà estudiar amb deteniment quins poden ser els factors causants d'aquest fracàs escolar.

#### ***Tasca 2: Passar l'EFAI 2 a tot el grup classe de 5è de primària. (ANNEX 2).***

Es comença a passar en petits grups de 2, 3 o 4 persones el 4 d'abril de 2011. Es finalitza el 18 d'abril.

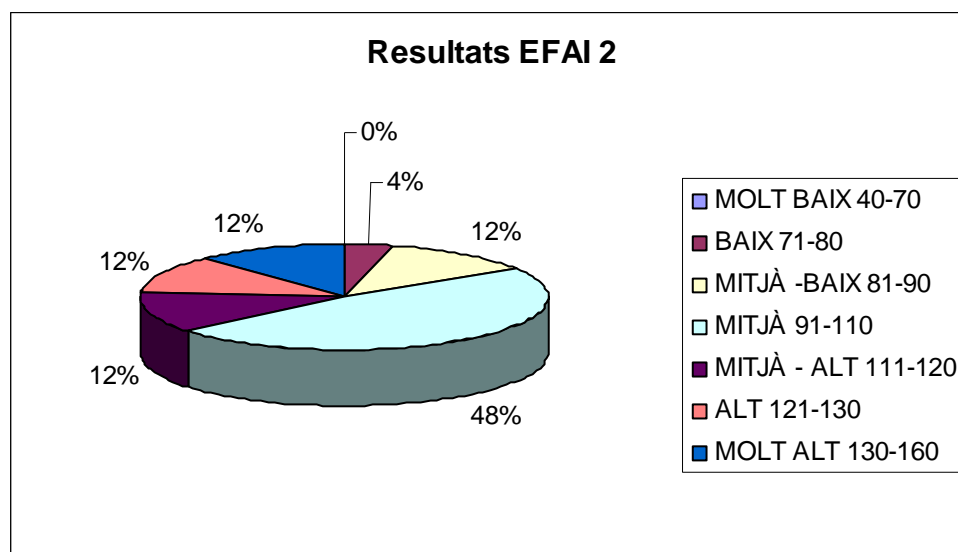
L'**objectiu** de la tasca és saber quin és el QI de tot el grup classe per tal de conèixer qui en té un QI baix o molt baix, i si hi ha algun cas de QI alt o molt alt.

Els resultats obtinguts són:

Resultats QI	
N1	95
N2	90
N3	72
S1	97
S2	120
S3	97
S4	143
S5	100
S6	100
S7	102
S8	97
S9	100
S10	82

S11	82
S12	107
S13	130
S14	125
S15	110
S16	123
S17	110
S18	115
S19	133
S20	133
S21	113
S22	100

QI	VALORS	NÚM. ALUMNES	%
MOLT BAIX	40-70	0	0
BAIX	71-80	1	4
MITJÀ - BAIX	81-90	3	12
MITJÀ	91-110	12	48
MITJÀ - ALT	111-120	3	12
ALT	121-130	3	12
MOLT ALT	130-160	3	12



### Anàlisi reflexió de la tasca 2.

El **subjecte N1** té un QI de 95. Es considera un QI dins la mitja de la població, és a dir, normal. Cal dir que no va arribar al mínim de respostes marcat pel test E, N, V i M. Sols ho va fer a l'escala R perquè va estar motivat en fer – la. Ell mateix va dir que això se li donava molt bé i que segur que li donava temps d'acabar – la. Va contestar 21 ítems de 24 que en té aquest subtest. Va estar molt distret durant tota la prova i poc concentrat. De totes maneres, podem concloure que aquest resultat pot ser tant sols referencial i segurament si l'alumne hagués estat més concentrat hauria tret millor puntuació. Això ho sosté també el resultat d'un test de Matrices Progressives de Raven<sup>17</sup>, concretament l'escala general (SPM), que se li va passar el 7 de febrer del 2011, el qual va donar una puntuació total (A+B+C+D+E) de 48 i un centil de 80, la qual cosa és indicativa d'un QI superior al terme mitjà, concretament de 113<sup>18</sup> (*ANNEX 10*).

El **subjecte N2** té un QI de 90. Es considera un QI dins la mitja. Cal destacar que es pensava molt que contestar a cada ítem en tots els subtests. En el moment de realitzar el subtest de memòria M, van haver vàries interrupcions per part tant de la tutora com d'altres professors del centre educatiu, cosa que va desconcentrar molt a N2 i es va bloquejar. Se li va tornar a repetir aquest apartat la setmana següent, havent una diferència notable en els resultats, que doblaven els obtinguts en la setmana anterior. També es va detectar una certa dificultat de comprensió dels exercicis en el moment de fer els exemples.

El **subjecte N3** té un QI de 72. Es considera un QI baix. Cal dir que en el moment de passar la prova es va quedar bloquejada en casi tots els subtests, a excepció del de memòria. En el moment que no sabia la resposta d'una de les preguntes, ja no continuava i es quedava aturada en aquesta. Això va afectar al número de preguntes contestades, no arribant al mínim marcat per aquest test a les escales E, N i R.

De la mateixa manera, podem fer una reflexió dels tres alumnes que presenten un QI molt alt i el seu expedient acadèmic. El **subjecte 4** sí que presenta unes molt bones

---

<sup>17</sup> Raven, J. C. (1994). *MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN*. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

<sup>18</sup> Raven, J. C. (1994). Taula F1 de conversió entre les puntuacions centils i altres escales. *MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN*. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

altres, mentre que el **subjecte 19** les presenta notables, i el **subjecte 20** les presenta normals, sense destacar. Els altres 3 subjectes que presenten un QI alt (**subjectes 13, 14 i 16**) treuen millors resultats acadèmics que no pas el subjecte 20, qui té més quocient intel·lectual.

### **Tasca 3: Passar el TAMAI a N1. (ANNEX 3).**

Realitzat el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** és saber es valorar la part emocional de l'alumne i si presenta conductes inadaptades o no.

Observem que surt bastant alterat els resultats referents a la inadaptació personal, l'escolar i la insatisfacció amb els germans. En menor grau la inadaptació social, concretament l'autodesajustament social.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 3.

Aquests resultats podrien ser indicatius de possibles factors de risc d'N1 que siguin causants del seu fracàs escolar.

### **Tasca 4: Passar el TAMAI a N2. (ANNEX 4).**

Realitzat el 28 d'abril de 2011.

L'**objectiu** és saber es valorar la part emocional de l'alumne i si presenta conductes inadaptades o no.

Els resultats són normals en tots els aspectes valorats a excepció del de la seva pro – imatge que surt molt alterat.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 4.

Caldrà valorar si la part afectiva d'N2 pot ser causant o no dels seu fracàs escolar.

### ***Tasca 5: Passar el BASC S-2 a N2. (ANNEX 5).***

Realitzat el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** és valorar l'adaptació de l'alumne i les seves relacions amb la família i el tutor.

Els resultats mostren a un individu amb una certa atipicitat.

Anàlisi reflexió de la tasca 5.

Caldrà valorar quins trets són els que conformen aquesta atipicitat i si aquesta pot ser causa del seu fracàs escolar o no.

### ***Tasca 6: Passar el BASC S-2 a N3. (ANNEX 6).***

Realitzat el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** és valorar l'adaptació de l'alumne i les seves relacions amb la família i el tutor.

Els resultats es troben tots dins la normalitat.

Anàlisi reflexió de la tasca 6.

Podem descartar la part emocional com a causant del seu fracàs escolar.

### ***Tasca 7: Entrevista amb N1.***

Realitzada l'11 de març de 2011.

L'**objectiu** seria conèixer els seus hàbits d'estudi, quina percepció té ell de les seves dificultats, quina vivència té d'aquestes dificultats, quina és la relació amb la seva família i quina relació té amb el seu entorn escolar (alumnes i professors).

L'entrevista es centra en un fet que va passar la setmana dels exàmens: abans de la realització d'un examen va telefonar per un telèfon mòbil a la seva mare per dir – li

que anava a començar l'examen, i la mare el va venir a buscar a l'escola i se'l va endur a casa sense que el seu fill hagués fet l'examen.

Se li pregunta pel nivell de nervis que té N1 abans i durant un examen. N1 comenta que té un nivell normal de nervis. En una escala de 0 a 10, els qualificaria de 4,5. Diu que té els normals, igual que la resta dels seus companys. Arrel això, se li pregunta perquè va telefonar a la seva mare abans de realitzar l'examen. Ell diu que per avisar – la que el començava. Nega que li demanés que li vingués a recollir. Però al final acaba reconeixent que sabia que si la telefonava, tal i com és la seva mare, el vindria a recollir.

Se li pregunta per les condicions ideals per fer els exàmens: si pensa que seria estant sol, en una altra aula perquè no estigués tant nerviós i que es pogués concentrar millor, o potser fer – los a la classe en un petit grup reduït, o si li caldria més temps per fer – los. N1 comenta que ja està bé com es fan ara, a l'aula amb la resta de companys, perquè es posa igual de nerviós i angoixat que la resta de companys. Al final comenta que el que canviaria seria el tenir tants exàmens dins la mateixa setmana i dins un mateix dia, que els espaiaria més.

Se li pregunta sobre els deures de la Setmana Blanca, que ell no ha fet. Ha marxat a casa del seu avi a esquiar tota la setmana. Comenta que és molt difícil perquè no tenia temps per fer – los, ja que mentre el seu germà petit està despert, s'ha d'estar per ell<sup>19</sup>. Diu que no tenia cap horari establert per fer deures. Ni tan sols a la nit. A més, no veu bé que li posin tants deures, i comenta que els seus pares tampoc ho veuen bé, sobretot la seva mare. Tampoc li sembla bé que el castiguin per no fer els deures. La seva mare també el recolza en això. Li és igual arribar amb els deures sense fer, el que pensin o diguin els altres, inclòs, la mestra. Se li pregunta què fer si no fa els deures. Sosté que se li haurien de posar encara més deures, però deixar – lo sortir al pati, ja que normalment el càstig que rep per no fer – los és no sortir a l'esbarjo.

Se li pregunta si, una vegada va veure la quantitat de deures que li posaven per la Setmana Blanca, si no podia haver parlat amb la professora i dir – li que ell no podria

---

<sup>19</sup> N1 té 2 germans més. Ell és el gran. Després li segueix un que està a 3r de primària i per últim hi ha el més petit que té 2 anys.

fer – los perquè marxava fora, i intentar pactar amb ella de fer sols una part d'aquests. Ell diu que segurament li hauria dit que no.

En relació al deures, comenta que no té cap problema en fer els exercicis a dins de l'aula. Que tot va bé. Si hi ha necessitat de més temps, els professors li han deixat. Inclòs ha arribat a demanar de fer els exercicis d'un llibre més tard que la resta de companys i li han dit que d'acord.

No té ordinador a casa.

Li costa molt preparar – se els exàmens. Sols li donen una setmana a l'escola per poder fer – ho. La mare li fa els resums dels temes a estudiar i li grava posteriorment al mòbil perquè ho vaig escoltant. Sols fa això: escoltar el que li grava la mare.

Planificació de deures: dilluns fa tennis. Després a casa es dutxa i sopa i ja no fa deures perquè se'n va a dormir. De dimarts a divendres comença a fer els deures de 20 a 21h, quan el seu germà petit es va dormir.

Comenta que ara li canviaran d'habitació i que tindrà una per ell sol. Li fa molta il·lusió, però està una mica desencantat amb el fet que l'únic ordinador que hi ha a casa i que està a aquesta habitació, li trauran. No ha comentat res als pares.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 7.

No té hàbits d'estudi ni cap horari marcat per fer-los. La mare li fa els esquemes, resums, que necessita per estudiar i, fins i tot, se'ls grava perquè ho escolti, perdent així N1 una part important de l'estudi, ja que tot això ajuda a la memorització i a entendre el que s'ha d'estudiar.

No verbalitza tenir cap mena de dificultats a l'hora de fer els exàmens, encara que els seus actes demostrin que sí (telefonar a la mare perquè el vingui a recollir a l'escola abans d'un examen perquè està nerviós).

Al·ludeix la responsabilitat de fer els deures i d'estudiar.



### **Tasca 8: Entrevista amb N2.**

Realitzada el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** seria identificar els seus hàbits d'estudi, quina percepció té de les seves dificultats, quina és la relació amb la seva família i amb el seu entorn escolar.

En un primer moment es fa abans del pati. Té moltes ganes de xerrar. Està molt angoixat perquè diu que no té ningú amb qui jugar al pati. Tot el previst inicialment per fer a l'entrevista, no es realitza perquè es veu una necessitat de parlar per part de N2.

Després del pati (on s'ha fet una observació) tornem a reprendre l'entrevista.

Comenta que li costa molt concentrar-se en les tasques escolars. Si es trava en un exercici, passa al següent i després i torna. Diu que ho fa per no perdre temps.

No té cap tasca assignada a casa (ni llit, ni portar la roba bruta a rentar, ni desparar la taula,...).

No fa cap activitat extraescolar.

És impacient, li costa esperar i té ganes de fer allò que li agrada.

Fa els deures al menjador. Comenta que li agradaria tenir més llibertat perquè li posen molts deures i no té gaire temps lliure. Se sent agobiat.

Se'n va a dormir molt tard fent els deures. Quan arriba a casa, primer berena perquè diu que té una hora lliure, i cap a les 18-18,30h es posa a fer – los.

A l'escola tenen moments lliures que poden aprofitar per fer els deures que els hagin posat els professors. Ell ho aprofita alguna vegada.

Li importen molt les notes, encara que diu que podria treure millors notes als exàmens. Es decepciona quan li donen les notes perquè veu que el que treu no es correspon amb tot el temps d'estudi que ha invertit.

En quant a fer activitats d'oci amb altres persones, comenta que ell té clar què és el que vol fer i que si troba algú amb qui fer-ho, perfecte, però que si no en troba ningú, no hi ha problema perquè ho farà igualment ell sol. Comenta que a la classe les noies li diuen que està adormit, encantat. Ells no ho veu així, simplement diu que ell és així.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 8.

Sembla conscient de les seves dificultats. Té una rutina d'estudi bastant establerta. No obté els resultats que espera als exàmens.

No li importa haver de fer les coses sol, sembla que està acostumat a que les persones no vulguin fer amb ell aquestes activitats.

#### ***Tasca 9: Entrevista amb N3.***

Realitzada l'11 de març de 2011.

L'**objectiu** seria identificar els seus hàbits d'estudi, quina percepció té ella de les seves dificultats i quina relació té amb la seva família i amb el seu entorn escolar.

Separació dels seus pares ja fa molt de temps, quan ella tenia 4 anys. Ara viu amb la seva mare i amb el seu germà gran, qui està a l'institut. Viuen a Badalona. Al Nadal li van regalar un gosset.

Fa 3 anys se li va morir la seva tieta per part de pare, a qui estimava molt i té molt present encara. Des d'aleshores comenta que sent veus i veu a persones que no hi són.

Enyora molt al seu pare. Està amb ell cada 15 dies, el cap de setmana sencer. Entre setmana sols el veu dues tardes i no va a dormir a casa del pare, sinó que dorm a casa de la mare. Quan s'acaba el cap de setmana que li toca estar amb el seu pare se li fa molt dur.

Comenta que li importa molt les notes que tregui. Diu que no fa activitats extraescolars i que es passa tot el dia fent deures i acaba a prop de l'hora de sopar. El cap de setmana normalment també el passa estudiant.

### Anàlisi reflexió de la tasca 9.

Situació familiar que li afecta (separació) encara que faci molts anys que sigui així. Si ho relacionem amb els resultats del BASC – 2, podem dir que li afecten però no fins el punt de provocar – li cap mena de desajustament a nivell emocional.

Reconeix les seves dificultats d'estudi i assumeix la responsabilitat, d'aquí que inverteixi tantes hores d'estudi.

### ***Tasca 10: Test projectiu a N2. (ANNEX 7).***

Realitzat l'11 de març de 2011.

L'**objectiu** és valorar la percepció d'ell mateix i de la seva família i valorar la seva part emocional.

Se li fa dibuixar primer una casa, després un arbre, a continuació un noi, després una noia, i per últim, una família.

**Casa:** està en un poble de pocs habitants. Hi viuen 4 persones. No li canviaria res.

**Arbre:** té una edat de 27 anys. Està en un bosc. Ara està correcte i no li canviaria res. Abans també estava correcte. En un futur estarà vell, mort, se li cauran les fulles i no hi pot fer res. No canviaria res.

**Noi:** inicia el dibuix pels peus i per les cames. L'últim que fa és el cap. Es diu Pep i té 9 anys. Estudia, menja. El que més li agrada és jugar a futbol. També li agraden les verdures i les flors. Està content perquè (li costa dir perquè) té un partit de futbol. No li canviaria res, ja està bé.

**Noia:** Anna. 9 anys. No li canviaria res. El que més li agrada són les flors i el futbol (ell mateix s'ha fet la pregunta). Està contenta perquè ha vist uns cosins que feia molt que no veia.

**Família:** dibuixa a la seva família. Primer es fa a ell mateix. En segon lloc fa a la seva mare, després al pare i per últim la seva germana petita. S'identifica amb el pare i de

gran vol ser com ell. Si hagués d'explicar un secret li explicaria a la seva germana. No canviaria res.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 10.

Encara que a l'inici de la prova comenta que li agrada molt dibuixar i que considera que ho fa molt bé, ens trobem amb uns dibuixos molt bàsics, gens profunditzats, la qual cosa ens indica un tancament per no mostrar- nos què sent. Això ens mostra certa inhibició per part d'N2 deguda a una inseguretad i un sentiment d'incapacitat.

Se'ns reafirma el resultat obtingut al BASC – 2.

#### ***Tasca 11: Test projectiu a N3. (ANNEX 8).***

Realitzat el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** és valorar la percepció d'ell mateix i de la seva família i valorar la seva part emocional.

Se li fa dibuixar primer una casa, després un arbre, a continuació un noi, després una noia, i per últim, una família.

**Casa:** La dibuixa dalt d'una muntanya, sola, encara que després comenta que està a les afores d'un poble. Hi ha un bosc a prop de la casa. En aquest bosc hi ha molts arbres però no hi viuen animals. A la casa no hi viu ningú. És molt antiga. No li canviaria res.

**Arbre:** És un arbre jove que té 8 anys. Abans quan era més petit era igual però més petit de tamany. En un futur serà més gran, tindrà més fulles i més branques. No li canviaria res si pogués fer – ho. A l'arbre hi ha animals: esquirols.

**Noi:** Comença a dibuixar – lo pel cap. Té 10 anys. Està content perquè és així, no hi ha cap motiu. Si li hagués de donar alguna explicació a l'estar content, seria el treure bones notes. No es tracta de ningú que conegui. Pensa molt com li ha de dibuixar el cabell. Li fa les mans molt petites. Al preguntat – li per què, les fa més grans i diu que és perquè no sap dibuixar mans.

**Noia:** Comença a dibuixar – la pel cap. Ara li fa les mans més grans ja directament. Es tracta de la seva tieta (la que va morir fa uns 6 anys). Al dibuix té 32 anys. Ho diu sense dubtar. Està feliç perquè està feliç i no li donaria cap explicació si li hagués de donar.

**Família:** Dibuixa la seva família. Primer fa a la mare. En segon lloc dibuixa al seu germà. I per últim es dibuixa a ella mateixa. Els fa tots somrients. Ella ara mateix no es canviaria res. A ningú de la seva família canviaria res. Ella de gran vol ser com és ara. S'hi hagués d'identificar – se amb algú a l'actualitat, ho faria amb la seva mare. Però també diu que de gran s'identificaria amb la seva mare. Si li hagués d'explicar un secret a algú ho faria tant a la seva mare com al seu germà.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 11.

Encara que a l'entrevista amb aquest subjecte ens parlés del seu pare com si el tingués molt present, en el moment de dibuixar la família no fa la figura d'ell, la qual cosa ens indica que té assumida la separació dels seus progenitors.

Per altra banda, la tieta que ja va mencionar a l'entrevista, sí que la té molt present encara, ja que és la figura femenina que dibuixa.

#### ***Tasca 12: Entrevista amb la tutora de 5è de primària.***

Realitzada el 16 de maig de 2011.

L'**objectiu** és saber a què atribueix el fracàs escolar d'N1, N2 i N3 i conèixer la seva metodologia d'ensenyament – aprenentatge.

*1. Les explicacions que fas a l'aula, les fas generals per tots els alumnes o després fas una explicació més senzilla a N1, N2 i N3?*

Les faig generals per tots els alumnes, i quan no entenen alguna cosa vénen i m'ho pregunten. No faig explicacions específiques per aquests 3 alumnes. Jo sempre els dic que si no entenen alguna cosa que vinguin i m'ho preguntin directament.

*2. Expliques de forma habitual què és el que es farà a l'aula i quin és el sentit del que es farà? Ho relaciones amb la vida quotidiana dels alumnes?*

Normalment sí que explico què és el que es farà i com es farà encara que no explico el sentit, si et refereixes a l'objectiu. No ho relaciono amb la vida quotidiana, en alguna ocasió, sobretot si és una cosa que és una part més pràctica per part dels alumnes, però per regla general, casi mai.

*3. Et pregunten de forma habitual sobre el què han de fer aquests 3 alumnes?*

N2 i N3 sí. En canvi, N1 no sol preguntar mai.

*4. Mires d'ajustar el continguts de les activitats escolars a aquests 3 alumnes o els demanes el mateix que a la resta de la classe?*

No, els faig les mateixes activitats que a la resta de companys de la classe. Després si els falla alguna cosa, ho treballen a la classe de reforç.

*5. Distorsionen molt en l'aula?*

N1 sí, constantment, sobretot a la tarda. Potser perquè està més cansat. En canvis N2 i N3 no molesten mai o casi mai a classe.

*6. Segueixen el ritme de les explicacions?*

N1 es dispersa bastant. N2 sembla de vegades que està en un altre món. I N3 sol estar bastant atent.

*7. Si no segueixen aquest ritme, què fas?*

Li demano a la monitora de reforç que ho treballi amb ells de forma individual.

*8. Consideres que podrien fer més del que fan?*

Penso que N1 sí. En canvi N2 i N3 no ho tinc tant clar.

*9. Com els veus a l'aula?*

N3 el veig bastant integrat. En canvi, N2 el veig molt desplaçat, sense amics, molt sol. A l'estona del pati no sol jugar amb ningú i des del professorat han intentat que uns altres dos alumnes que hi ha que tampoc els agrada molt el futbol, que és l'activitat habitual a la que juguen el grup classe a les estones de l'esbarjo, que hi vagin amb ell. Hi van però no acaben de lligar, i no sempre estan junts al pati. N1 vaig que encara que ell intenta interaccionar amb els companys, però ho fa sempre molestant-los, aleshores els companys, encara que se li queixen, l'inclouen una mica en les seves activitats.

*10. Què consideres que és el fracàs escolar?*

En aquest centre el fracàs escolar es considera quan no s'assoleixen els objectius curriculars d'una àrea determinada, i sobretot es té en compte el factor de si és una continuïtat durant els diferents cursos escolars.

*11. Perquè penses que aquests tres alumnes tenen fracàs escolar?*

És difícil. Per una banda, N1 penso que en gran part es deu a una manca d'interès i concentració i també hi ha la família que no ajuda gens en aquest aspecte.

N2 crec que no arriba a més, en quant a capacitats.

I N3 sembla que hi ha alguna cosa que li dificulta la comprensió.

*12. Les famílies s'impliquen en el procés d'aprenentatge dels seus fills?*

En el cas d'N1 no, al contrari, no veuen bé ni que se li posin deures, quan moltes vegades no són deures, sinó que és feina que no ha acabat a classe i té endarrerida.

N2 i N3 penso que les famílies sí que col·laboren fins on poden.

Anàlisi reflexió de la tasca 12.

Constatem com la mestra no fa explicacions més específiques per aquests 3 alumnes i ho deixa tot per la monitora de reforç. També el fet que atribueixi en el cas de N2 el seu fracàs escolar a un QI baix, cosa que ja hem vist anteriorment que no és certa, ja

que en té un QI de 90, i per tant, dins la mitja. En canvi, N3 que sí que ha obtingut un QI de 72 (baix), la interpretació per part de la mestra és que no acaba de comprendre bé què ha de fer, no ho relaciona amb el QI.

### ***Tasca 13: Entrevista amb la monitora.***

Realitzada el 30 de maig de 2011.

L'**objectiu** és saber a què atribueix el fracàs escolar d'N1, N2 i N3 i conèixer la seva metodologia d'ensenyament – aprenentatge.

*1. Les explicacions que fas a l'aula, les fas generals per tots o després fas una explicació més senzilla a N1, N2 i N3?*

Normalment les faig molt específiques per cadascun del grup i m'interesso per saber si ho ha entès cada un d'ells tot el que han de fer. Vaja, que sí que els faig una explicació més senzilla i individualitzada.

*2. Expliques de forma habitual què és el que es farà a l'aula i quin és el sentit del que es farà? Ho relaciones amb la vida quotidiana dels alumnes?*

Sí que ho faig. Explico el que es farà i per a què serveix i ho intento relacionar amb el que fan habitualment perquè vegin que els pot ser útil i hi posin més interès.

*3. Et pregunten de forma habitual sobre el què han de fer aquests 3 alumnes?*

N2 i N3 sí que ho solen fer. N1 m'haig d'interessar jo més per saber si ho ha entès. Ell no sol preguntar. Sí queixar – se, però no preguntar sobre el que no ha entès.

*4. Mires d'ajustar el continguts de les activitats escolars a aquests 3 alumnes o els demanes el mateix que a la resta del grup?*

Totes les activitats les ajusto a cadascun d'ells. M'adapto segons les seves limitacions.

*5. Distorsionen molt en l'aula?*



N1 moltíssim. Els altres dos es comporten millor. És com si N1 busqués ser el centre d'atenció de forma constant.

*6. Segueixen el ritme de les explicacions?*

Normalment sí, encara que N3 mostra una mica més de dificultats, ja que és qui més pregunta.

*7. Si no segueixen aquest ritme, què fas?*

Els torno a explicar de nou que han de fer amb unes altres paraules i els pregunto què han de fer perquè m'ho expliquin ells i assegurar – me que ho han entès. Si he utilitzat alguna paraula molt específica els hi dic què significa, perquè així sigui tot molt més entenedor.

*8. Consideres que podrien fer més del que fan?*

N1 seguríssim que sí. N2 també. I N3 no ho tinc tant clar, sembla que hi ha alguna cosa que el bloqueja de vegades.

*9. Com els veus al grup reduït?*

Bé. Potser els cal una mica d'integració amb els altres companys, no tant N3, però sí N1 i N2. però per la resta bé.

*10. Què consideres que és el fracàs escolar?*

El no aconseguir els objectius marcats a nivell del pla de treball, del currículum.

*11. Perquè penses que aquests tres alumnes tenen fracàs escolar?*

Penso que hi ha factors que influeixen en això. En el cas d'N1, no està molt atent i es desconcentra fàcilment. No mostra gaire interès per l'estudi. N2 potser no té una bona forma d'estudiar? No ho tinc clar. I en el cas d'N3, doncs per això que he comentat anteriorment que hi ha alguna cosa que el bloqueja.

### Anàlisi reflexió de la tasca 13.

Les explicacions es fan de forma més individual a l'igual que les adaptacions de les activitats. Això afavoreix que els alumnes puguin seguir el ritme marcat al grup.

En aquest cas, la monitora no veu lligat el fracàs escolar al QI dels alumnes.

Constatem de nou la dispersió d'N1 i les dificultats de comprensió d'N3.

### ***Tasca 14: Observació a l'aula de 5è de primària.***

Realitzada el 30 de maig de 2011.

L'**objectiu** conèixer la dinàmica dins l'aula, la interacció d'N1, N2 i N3 amb els altres companys i amb la mestra i veure quina metodologia d'ensenyament – aprenentatge utilitza la mateixa. També veure si N1, N2 i N3 segueixen el ritme de classe i com es desenvolupen en la realització de diferents tasques escolars.

Observació realitzada durant una activitat guiada per la mestra sobre una sortida que han de fer al dia següent. La mestra inicia l'explicació general per tota la classe. Explica què faran, encara que no la seva finalitat. Tampoc ho relaciona amb les tasques de la vida diària dels alumnes perquè puguin donar-li un aprenentatge significatiu. Fa una explicació bastant entenedora. Alguns alumnes fan preguntes al respecte, no és el cas ni d'N1 ni d'N2 ni d'N3.

N1 distorsiona bastant a la classe. Fa moltes coses per cridar l'atenció. Interacciona amb els companys del voltant però de forma negativa (els fa coses, els tira coses,...). els companys li diuen que pari. La mestra li ha de cridar l'atenció en diverses ocasions. Va fent l'activitat de la classe però no l'arriba a acabar i se l'enduu a casa per finalitzar – la.

N2 sembla una mica despitat. Va fent la tasca sense interaccionar ni amb els companys ni amb la mestra, sols per un dubte que li sorgeix: aleshores s'aixeca i va cap a la taula de la mestra i li consulta. Després torna al seu lloc i continua amb la feina. Acaba la feina amb l'estona que li han dedicat a classe.

N3 està bastant atent a l'explicació. Després inicia la feina però sembla que li costa perquè pensa molt el que ha de contestar a cada qüestió. No acaba la tasca en el moment de classe i se l'emporta a casa per finalitzar – la.

La mestra en cap moment es dirigeix a ells per interessar – se com els va la feina, els deixa fer.

Quan arriba el moment de marxar al pati, la mestra diu als alumnes que els que hagin acabat que li entreguin la feina i qui no, que se l'emporti a casa per acabar – la.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 14.

A nivell general, de tot el grup classe, la professora no explica l'objectiu de la tasca que van a fer a continuació, ni la relaciona amb les tasques quotidianes dels alumnes. Això dificulta l'aprenentatge significatiu per part dels alumnes i no ajuda a motivar-los, a interessar-los en la tasca. El tracte de la mestra a aquets alumnes és igual que a la resta de companys de la classe, no hi ha cap diferenciació en quant a la seva atenció ni en referència a les explicacions que es fan a la classe o seguiment o preocupació de les tasques que estan realitzant.

Queden manifestes les dificultats de concentració per part d'N1, les dificultats en la realització de les tasques d'N3 i la inseguretats davant de les respostes que ha de donar per part d'N2 (d'aquí que es pensi tant el que ha de contestar a cada pregunta).

#### ***Tasca 15: Observació a l'aula de reforç.***

Realitzada el 30 de maig de 2011.

L'**objectiu** conèixer la dinàmica dins l'aula, la interacció d'N1, N2 i N3 amb els altres companys i amb la mestra i veure quina metodologia d'ensenyament – aprenentatge utilitza la mateixa. També veure si N1, N2 i N3 segueixen el ritme de classe i com es desenvolupen en la realització de diferents tasques escolars.

Grup de quatre alumnes per acabar una tasca que tenien pendent de l'aula i que cal realitzar amb ordinador. Només disposen de dos ordinadors a l'aula un de sobretaula i un portàtil, així que hauran de compartir-lo entre dos persones, encara que l'activitat

sigui individual. Es tracta d'una tasca de recerca d'informació d'unes plantes determinades a Internet. Buscarà una estona cadascun i hauran de fer un resum de la informació trobada de forma individual.

Cal dir que la monitora que s'encarrega del reforç és una persona llicenciada en psicologia.

La monitora fa l'explicació i far participar en aquesta a tots els alumnes. Facilitat la interacció monitora – alumne. S'interessa per veure si tots han entès el que cal fer. La relaciona amb el que poden fer a casa sols. Els hi explica la importància de la tasca. Escriu un guió a la pissarra sobre el que han de fer.

N1 i N3 comparteixen el portàtil, mentre que N2 i l'altre alumne comparteixen l'ordinador de sobretaula.

Queden manifestes les dificultats per compartir per part d'N1, ja que ràpidament s'agafa ell l'ordinador portàtil i no el posa al centre, tal com ha indicat la monitora que havien de fer, sinó que se'l posa al seu davant i comença a buscar. N3 no protesta i, de fet, dóna la impressió que ja li està bé que sigui l'altre qui busqui, així ella ja va fent el resum directament de la informació que vagi trobant N1. al final, la monitora ha d'intervenir fent que, per una banda, N1 posi l'ordinador al centre i li deixi a N3, i per una altra banda, animant a N3 a fer la seva pròpia recerca.

En quant a N2, comparteix l'ordinador amb l'altre alumne i va fent per sí sol. No presenta dificultats en la realització de la mateixa.

Cap dels alumnes interacciona amb els altres. Sols amb la monitora.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 15.

Davant unes explicacions més planeres i més orientades per la monitora sembla que els alumnes s'interessen més per la realització de l'activitat i els costa menys entendre la feina i poder fer-la. Això queda manifest sobretot amb N3, que encara que inicialment es mostra menys activa, després el rol canvia.

El fet que la feina sigui amb ordinador també els motiva més.

### ***Tasca 16: Observació al pati.***

Observació per N2 feta el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** és observar el comportament d'N2 al pati i les relacions socials que estableix, si es que estableix.

És dilluns, així que segons l'horari setmanal el grup de 5è de primària junt amb el de 6è juguen junts al pati de dalt a futbol.

Observem sobretot a N2 qui roman bastant sol i apartat durant tota l'estona de l'esbarjo. La tutora ha intentat vincular a dos alumnes més que no els agrada el futbol amb N2, i aquests el van a buscar, però N2 encara que els segueix el joc una estona torna a retirar – se i romandre sol.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 16.

Es confirma el que el mateix N2 va mencionar en la nostra entrevista: juga bastant sol i no li importa que no se li sumin altres nens o nenes. També podem relacionar- ho amb l'aspecte d'atipicitat que ens ha sortit com a resultat al BASC – 2, i amb aquest tancament que ens ha mostrat per mitjà de la prova projectiva.

### ***Tasca 17: Entrevista amb la família de N1.***

Entrevista realitzada el 21 de març de 2011.

L'**objectiu** seria conèixer l'entorn familiar, la implicació de la família en els estudis del seu fill, els hàbits d'estudi del seu fill, la vivència de la família arrel del fracàs escolar del seu fill i arribar a uns acords per intentar millorar el procés d'ensenyament – aprenentatge de N1.

L'entrevista es realitza en un inici amb el pare i la mare de N1. A més, també hi són presents la tutora, la psicopedagoga i jo mateixa.

La mare ve amb una carpeta on té guardats tots els exàmens del seu fill. Fins fa 3 setmanes li ajudava tant a estudiar com a fer els deures. Li feia els resums i esquemes

ella perquè estudiés després d'ells el seu fill. Ara fa 2 setmana li ha deixat d'ajudar en totes les tasques escolars perquè diu que s'ha adonat que li pren el pèl. Tenia una professora de reforç a casa, que també li ha tret pel mateix motiu.

El pare reconeix que qui estudia és la mare i no el seu fill.

La mare manifesta que li senten malament els comentaris que anoten els mestres als exàmens i que a més els posen en vermell i doble subratllat. Sobretot li molesta que diguin que ha d'estudiar més o que no ha estudiat el seu fill.

Respecte als horaris d'estudi del seu fill, reconeix que no es posen fins la nit, que és quan la mare ja ha posat a dormir al fill petit i pot estar més tranquil·la. Si algun dia N1 estudia abans, ho fa al menjador enmig de tot l'aldarull dels seus germans.

Mare molt angoixada, tant que està a la vora de les llàgrimes.

Comenta el tema de la medicació que pren el nen degut a que té un TOC (Trastorn obsessiu – compulsiu). A l'escola li confirma la tutora que no se li nota. La mare comenta que a la tarda a casa sí perquè és quan se li ha passat l'efecte de la medicació.

**ACORDS:** N1 ha de prendre responsabilitats perquè sempre el culpable o responsable del que li passa és algú altre i no ell mateix. Ha de tenir un horari d'estudi i un lloc adequat per estudiar on ningú el molesti i li permeti concentrar – se en les feines escolars. Ell és qui ha de fer els esquemes i resums del que hagi d'estudiar, i també de gravar – s'ho si es que aquesta metodologia d'estudi li va bé. La mare haurà de vigilar que vaig fent les tasques escolars, però no li haurà de fer ella. A més, la mare ha de buscar un espai per dedicar – li a ell que no estigui relacionat amb els estudis.

Es fa entrar a N1 al final de l'entrevista per explicar –li els acords que als que s'ha arribat amb la seva família. Aquest al veure la carpeta que té la mare, li diu que ja està bé, que avui li havien demanat portar – la a classe i que no la tenia. Aprofitem per preguntar –li que di que és responsabilitat això. Ell ràpidament contesta que de la seva mare que no li ha posat ala motxilla. Li comentem que això no és ben bé així. Que ell també ha de tenir cura de les seves coses i que ha de ser el responsable en preparar-

se la motxilla per l'escola cada dia. Tot seguit li expliquem els acords amb els que hem arribat amb els seus pares referents a l'horari d'estudi i a que ha de ser ell qui faci els esquemes i resums, i que ha de començar a assumir les responsabilitat que li toquen en els seus estudis. La seva cara demostra que no hi està gens d'acord amb això i torna a al·ludir les seves responsabilitats, dient que no té temps de fer tot el que se li posa a classe de deures.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 17.

Es confirma que N1 no té cap horari marcat d'estudi i que és la mare qui li fa casi tot en el moment de fer els deures i per estudiar pels exàmens. La mare sembla conscient del que fa i sembla entendre al final de l'entrevista que no és bo pel seu fill que li ho faci. El pare ho té més clar i és el que veu la necessitat que el seu fill tingui un hàbit d'estudi i que "s'espavili". Els dos són conscients que el seu fill no es responsabilitza dels seus estudis.

Estan disposats a col·laborar per millorar el procés d'ensenyament – aprenentatge del seu fill.

Amb l'entrada d'N1 al final de l'entrevista podem constatar que ell no vol assumir les responsabilitats dels seus estudis i que està acostumat a que li facin tot, la qual cosa dificulta que ell assumeixi aquestes responsabilitats i facilita que sempre trobi com a responsable del seu fracàs escolar a una altra persona, en aquest cas, a la seva mare.

#### ***Tasca 18: Entrevista amb la família de N2.***

Realització el 19 de maig de 2011.

L'**objectiu** seria conèixer l'entorn familiar, la implicació de la família en els estudis del seu fill, els hàbits d'estudi del seu fill, la vivència de la família arrel del fracàs escolar del seu fill i arribar a uns acords per intentar millorar el procés d'ensenyament – aprenentatge de N2.

L'entrevista es realitza amb el pare i la mare de N2. També hi són presents la tutora, la psicopedagoga i jo mateixa.

La mare porta un llistat de tot el que li preocupa del seu fill. Parla tota l'estona la mare. El pare no diu res.

Els pares comenten que li costa molt posar-s'hi a treballar, però que al final s'hi posa cada dia una estona després de berenar. La mare comenta que té un dèficit d'atenció diagnosticat, perquè el va portar al metge perquè ho valorés, ja que ella ho sospitava. Li va donar una medicació que li ha anat molt bé. Des de petit sempre ha estat en mans dels metges, ja que inicialment, de bebè va tenir un retard maduratiu global, però això ja ha passat i està al nivell dels altres. Els pares, però, encara que diuen que ja està al nivell dels altres, encara estan molt a sobre d'ell i no li donen gens d'autonomia. Encara no va ni torna sol de l'escola i hi viu al costat. No li donen confiança perquè faci les coses sol i pugui acabar de créixer. Fins i tot, han hagut situacions en les que amigues de la mare, davant del fill, han comentat si no ha demanat el CAD (certificat de disminució) pel seu fill perquè se'l veu "*rare*". La mare ho explica una mica alterada això.

Mare molt preocupada pels estudis del seu fill. N2 accepta poc l'ajuda els pares, i s'emprenya amb ells. N2 té aquest neguit aquest curs escolar (el de les notes, el d'aprovar) i es manifesta dormint malament. N2 no veu curiositat en els estudis ni interès, així que no avança. Amb els pares no ha parlat d'aquest tema ni els pares amb ell tampoc.

Mare manifesta preocupació de l'organització tant de la carpeta de classe com de l'agenda escolar. Demana que se'n faci supervisió. La tutora comenta que de l'agenda ja se'n fa.

El pare se sent malament perquè si es posar dur amb el seu fill, exigent, aquest va cap enrere.

Comenten que el veuen molt sol i que encara que N2 intenta tenir relacions socials, li costa molt. Vol a un company de classe com a amic però no ho aconsegueix, aquest no vol anar amb N2. No fa activitats escolars, de fet no ha demanat mai fer – les. Tant sols va a la piscina un cop per setmana amb la seva germana i el seu pare, els dissabtes al matí.



La tutora explica que l'alumne fa uns molt bons escrit de liarea de llengua, que té molta imaginació. Que no fa gaires intervencions a classe però que les poques que fa són molt bones, fins i tot, millors que les dels alumnes que treuen millors notes. Pares sorpresos. S'explica a la família que es tracta d'un alumne amb capacitats i que, per tant, es tracta de saber guiar el seu estudi.

**ACORDS:** Es demana als pares que li reconeixin els esforços que fa el seu fill, sobretot en l'àrea de llengua i en els seus escrits. Li han de transmetre aquesta confiança al seu fill. Li han de deixar fer les coses sol. S'acorda que anirà i tornarà sol de l'escola. També que no es parlarà de coses mèdiques i demés davant de l'alumne perquè això influeix en la seva autoimatge i en la seva autoestima. La tutora supervisarà tant l'agenda com la carpeta d'N2.

Cal treballar les competències socials. Buscar algun esplai on apuntar a N2.

Es fa entrar a N2 l final de l'entrevista. Se li diu que als pares se'ls ha explicat que fa uns molt bons escrit de llengua i que les intervencions que fa a classe, encara que són molt poques, són boníssimes i la mestra li diu que el vol sentir més a la classe, que intervingui més. N2 sembla atònit amb el que sent i se li veu que cada cop es creix una mica més. Canvia fins i tot la seva postura, que a l'entrar era totalment encogida i amb el cap baix, i al sortir de l'entrevista surt amb el cap ben alt i les espatlles cap enrere i l'esquena ben recta.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 18.

Mare molt a sobre del seu fill i preocupada per ell. El segueixen tractant com un nen petit a qui se li ha d'estar a sobre. Els comentaris que es fan davant d'ell afecten a la percepció que té N2 de sí mateix i això no afavoreix la seva autoimatge i autoestima. Tot això afecta a les seves relacions socials i als seus estudis.

Sembla que encara que li costa posar – se a estudiar sí que té uns mínims hàbits d'estudi. No manifesta a la família les seves dificultats en l'aprenentatge d'algunes àrees escolars.

### ***Tasca 19: Entrevista amb la família de N3.***

Realitzada el 23 de maig de 2011.

L'**objectiu** seria conèixer l'entorn familiar, la implicació de la família en els estudis del seu fill, els hàbits d'estudi del seu fill, la vivència de la família arrel del fracàs escolar del seu fill i arribar a uns acords per intentar millorar el procés d'ensenyament – aprenentatge de N3.

L'entrevista es realitza la mare de N3. També hi són presents la tutora, la psicopedagoga i jo mateixa.

N3 plora molt sobretot quan torna de casa del pare. En alguns moments per les nits també plora molt, tant que la mare no sap que fer i acaba telefonant al pare perquè ell la calmi per telèfon.

És una nena que estudia molt encara que després això no es reflecteix a les notes que treu. Es passa els dies i els caps de setmana estudiant.

Té bona relació amb la seva mare, amb el seu pare i amb el seu germà.

Fa 2 cops per setmana esport com a activitat escolar. Manifesta que li costen els estudis que es sent una mica decebuda amb les notes que treu perquè en voldria treure de millors.

**ACORDS:** S'acorda que potser seria convenient posar un professor particular a N3 perquè l'orientés sobre com estudiar i li resolgués els seus dubtes.

#### Anàlisi reflexió de la tasca 19.

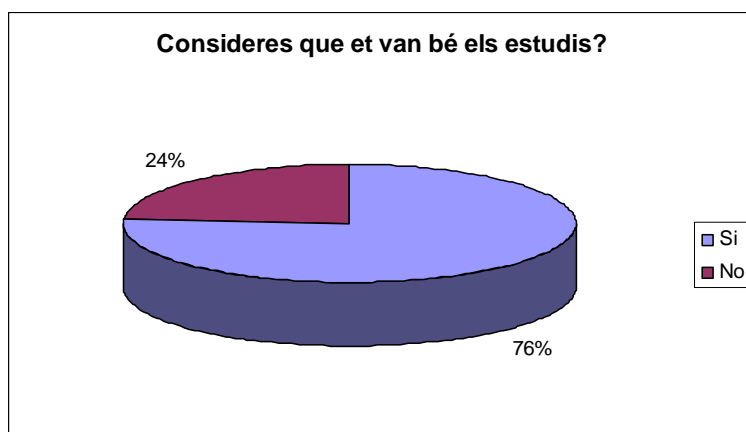
N3 és conscient de les seves dificultats d'estudi així ho manifesta a casa. Té uns hàbits d'estudi marcats. La família està implicada en el procés d'ensenyament – aprenentatge de la seva filla. Viuen amb preocupació el fracàs escolar de la seva filla.

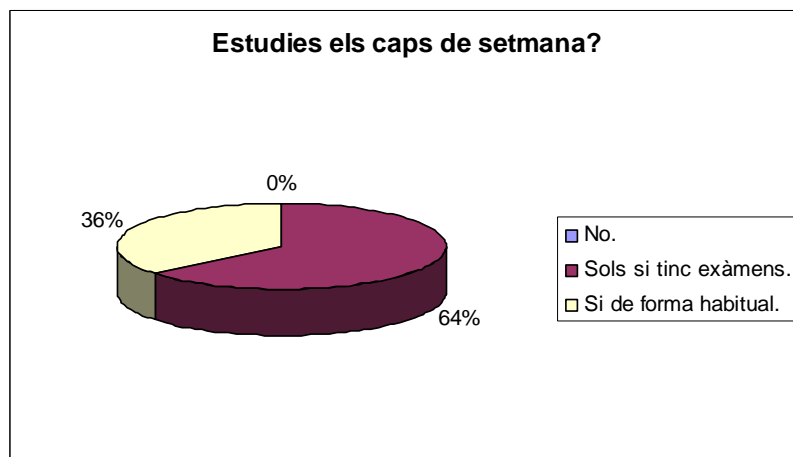
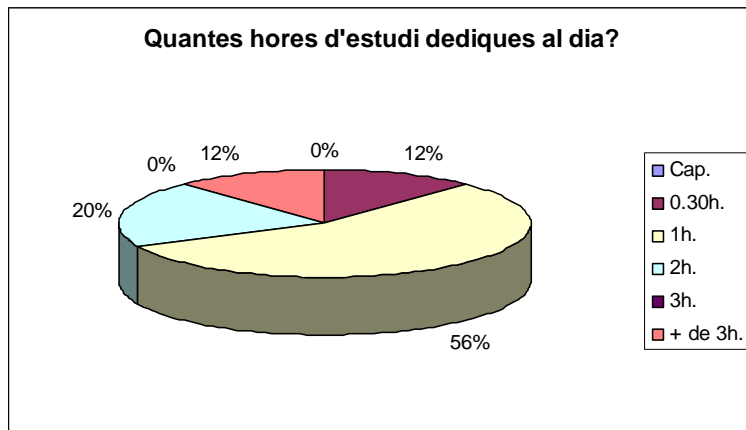
**Tasca 20: Qüestionari a tot el grup – classe de 5è de primària (ANNEX 9).**

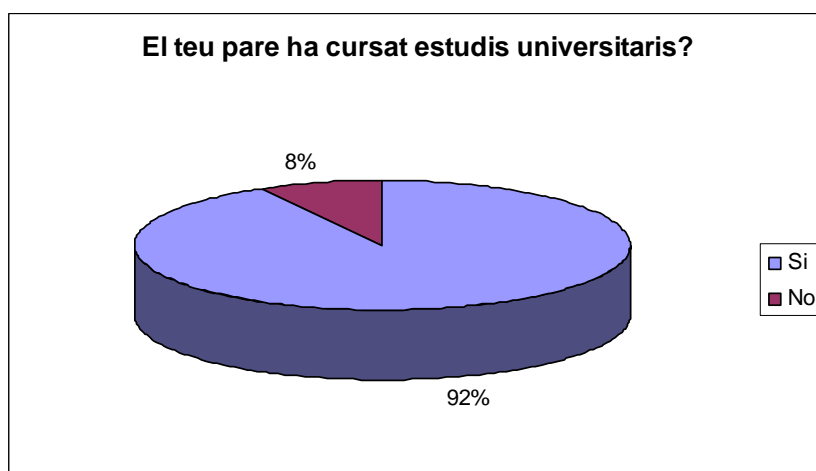
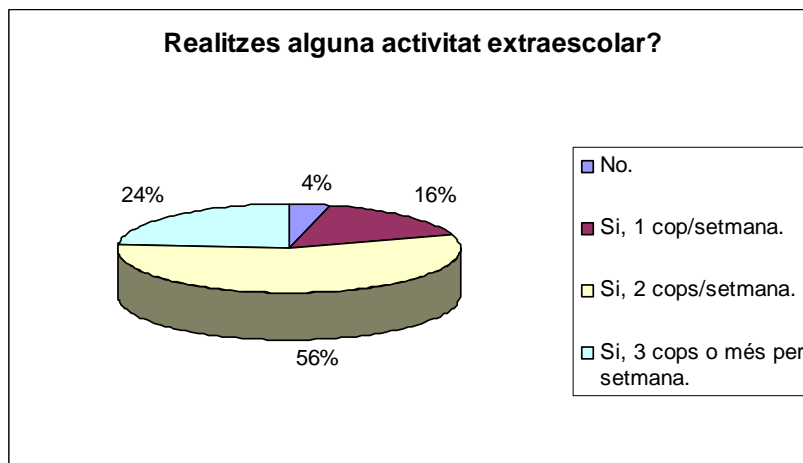
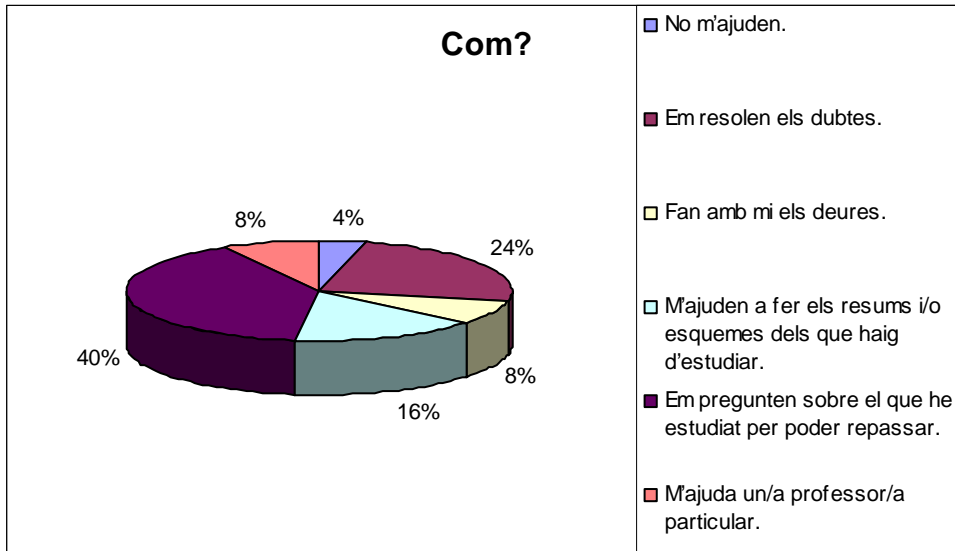
Realitzat el 16 de maig de 2011.

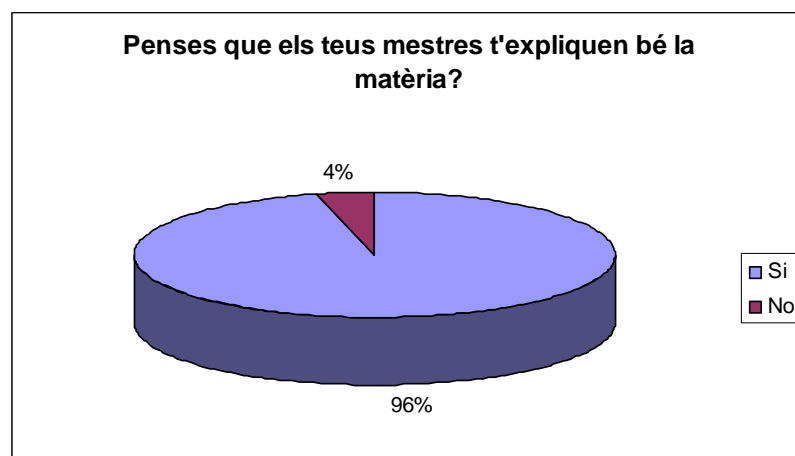
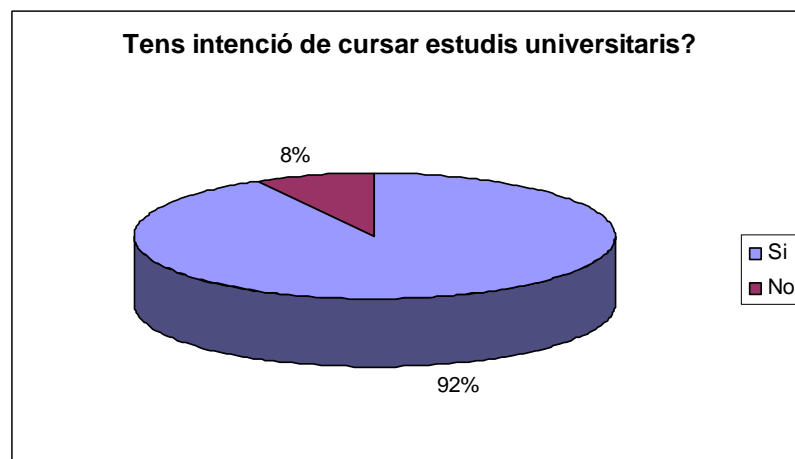
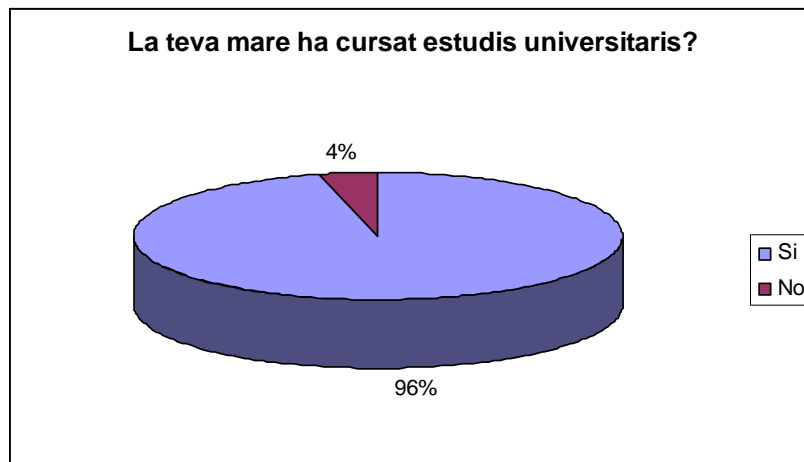
**L'objectiu** d'aquesta tasca ha estat saber quins són els hàbits d'estudi dels estudiants de 5è de primària, quines són les seves intencions de futur en referència als seus estudis, conèixer el nivell d'estudis dels seus pares, i saber si el seu temps fora de l'escola el comparteixen amb altres activitats de lleure.

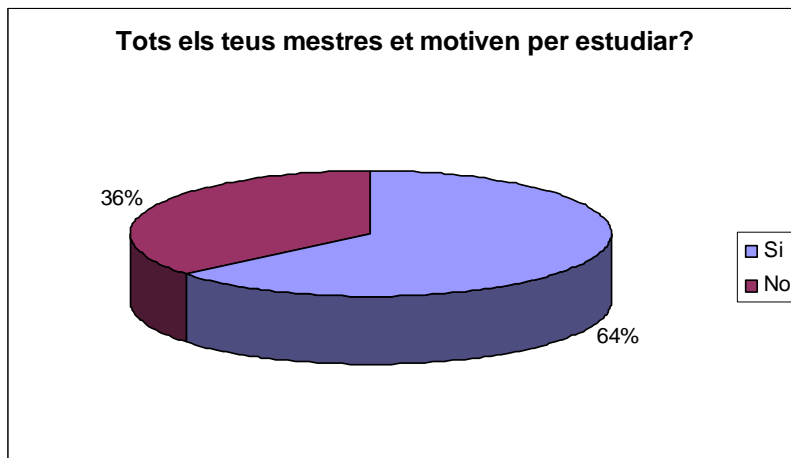
Els resultats recollits són:











Els resultats concrets d'N1, N2 i N3 són:

Preguntes	N1	N2	N3
Consideres que et van bé els estudis?	No.	Si.	Si.
Tens un horari d'estudi marcat?	Si.	Si.	Si.
Quantes hores d'estudi dediques al dia.	1h.	1h.	1h.
Estudies els caps de setmana?	Si de forma habitual.	Si de forma habitual.	Si de forma habitual.
T'ajuden a estudiar els pares.	No.	Si.	Si.
Com?	No m'ajuden.	Fan amb mi els deures.	Fan amb mi els deures.
Realitzes alguna activitat extraescolar?	Si, 1 cop/setmana.	Si, 1 cop per setmana.	Si, 2 cops per setmana.
El teu pare ha cursat estudis universitaris?	Si.	Si.	Si.
La teva mare ha cursat estudis universitaris?	Si.	Si.	Si.

Tens intenció de cursar estudis universitaris?	Si.	Si.	Si.
Penses que els teus mestres t'expliquen bé la matèria?	Si.	Si.	Si.
Tots els teus mestres et motiven per estudiar?	Si.	Si.	Si.

### Anàlisi reflexió de la tasca 20.

La gran part dels alumnes consideren que els estudis els van bé. N2 i N3 són d'aquest opinió, encara que N1 no ho creu. En aquest cas veiem que N1 és conscient del seu fracàs escolar, mentre que no ho són ni N2 ni N3.

La immensa majoria de la classe, encara que no té un horari establert per l'estudi, sí que en dediquen una estona d'estudi, sent la més freqüent 1 hora al dia. N1, N2 i N3 estan inclosos en aquesta majoria.

El més habitual en aquest grup classe és que els caps de setmana no s'estudii a no ser que hi hagi examen. En canvi, N1, N2 i N3 sí que ho fan de manera habitual.

La majoria reben ajuda per part dels pares en els seus estudis. La forma més habitual és que els progenitors els preguntin sobre el que han estudiat per poder repassar o resolent-los els dubtes. Sols hi ha un alumne a qui no l'ajuden a estudiar, que és N1, qui en l'entrevista amb la família es va constatar que sí que se li ajudava, encara que es va acordar que es deixaria de fer. Aquest qüestionari passat a posteriori de l'entrevista amb la família confirma que s'està acomplint aquest acord.

La majoria d'ells realitzen alguna activitat extraescolar 2 cops per setmana. N3 està dins aquesta majoria, mentre que N1 i N2 en fan 1 cop per setmana.

Podem observar que es tracta d'un grup classe en el que la majoria tenen una pares que han cursat estudis universitaris. La majoria dels alumnes tenen intenció de cursar estudis superiors. N1, N2 i N3 estan dins aquesta majoria.

Encara que molts consideren que els seus mestres els expliquen bé les matèries, no tots pensen que aquests els incentiven per estudiar. N1, N2 i N3 pensen que tant els seus mestres els expliquen bé les matèries com que els motiven per estudiar.



## ANÀLISI DELS RESULTATS OBTINGUTS.

Tal com sostenen diversos estudis<sup>20</sup>, el fet que les famílies tinguin un nivell socioeconòmic i sociocultural alt faciliten que els seus fills tinguin menys fracàs escolar. En el cas de l'escola Pit – Roig, això queda confirmat ja que els alumnes matriculats de 5è de primària provenen de famílies que compleixen els trets anteriorment citats (del total dels alumnes, el 92% tenen pares amb estudis superiors, i el 96% tenen mares amb estudis universitaris), i es tracta d'un centre educatiu en el que el fracàs escolar no és casi present, i el que existeix no és amb la seva forma més extrema descrita per Marchesi (2000), sinó en una de més *light*, ja que els pocs alumnes que ho presenten sols és a nivell del no assoliment d'algunes matèries. Així, a la classe de 5è de primària en trobem sols un 12% d'alumnes amb fracàs escolar (3 alumnes de 25). Cal dir que el es tracta d'un grup classe en el que a més un 92% de l'alumnat té intenció de cursar estudis universitaris.

Si reflexionem sobre els QI d'aquests 3 alumnes, tan sols un (N3) presenta un QI baix. N1 i N2 en tenen un QI dins la normalitat (inclòs, segons els resultats d'un test anterior passat a N1 aquest va obtenir un QI per sobre de la mitjana). En aquest cas el QI no ha estat predictor del seu rendiment escolar. El seu fracàs escolar es deu a altres factors.

Amb els resultats de QI de tot el grup classe també podem observar que el tenir un QI molt alt tampoc assegura l'obtenir unes molt bones o excepcionals qualificacions. Seria el cas d'S20.

Si reflexionem sobre el hàbits d'estudi de tot el grup classe, podem dir que encara que la majoria no té un horari preestablert d'estudi, tots en dediquen una estona al dia, i els caps de setmana trobem un 64% que sols estudien si tenen exàmens. En el cas concret d'N1, N2 i N3, en dediquen 1 hora d'estudi al dia, i els caps de setmana estudien de forma habitual, encara que no tinguin exàmens. N2 i N3 no són conscients del seu fracàs escolar a diferència d'N1. També trobem altres alumnes que consideren

---

<sup>20</sup> Ferrer, F. (drtor), Castel, J. L., Ferrer, G. (2006). PISA 2003 a Catalunya. Una ullada a les desigualtats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=461&submenu=false&SC=11052007051008&titol=&autor=&ordenat=&tags=>.

que els seus estudis no els va bé, i al mirar les seves qualificacions podem observar que no els va malament. Això és degut a que les seves expectatives vers els estudis són més altes que els resultats que obtenen. Seria el cas de S7, S12, S20 i S22. N1 i N2 comparteixen el seu horari d'estudi amb activitats extraescolars (1 cop per setmana).

Un 96% dels alumnes d'aquest grup classe reben ajuda per part dels seus pares en el moment d'estudiar. En el cas d'N2 i N3 és així, encara que no en el cas d'N1.

Si analitzem els **resultats obtinguts globalment d'N1** podem dir que es tracta d'un alumne, la família del qual està molt angoixada pels seus resultats escolars, i la mare en concret, està molt implicada en els seus estudis, fins el punt que gran part del procés d'estudi que hauria de fer l'alumne, ho fa ella. El QI no és el causant del seu fracàs escolar ja que és com a mínim de 95 (ja que en el moment de realitzar l'EFAI 2 N1 estava molt distret i poc motivat i això va influir en els resultats). De l'entrevista amb la família s'extreu que no té uns hàbits d'estudi i que, encara que és conscient que els estudis no li van bé, no assumeix la part de responsabilitat que li toca, perquè els causants sempre són els altres. Considera que a l'escola sí que se li ofereix l'ajuda necessària en els seus estudis i que també se li motiva per realitzar les tasques escolars, encara que durant les observacions a l'aula constatem que està molt distret i distorsiona bastant a l'aula. Al grup de reforç sembla més participatiu, perquè per part de la monitora se li demana més col·laboració durant la pràctica i s'escenifica tot molt més en relació a la vida quotidiana (a diferència de l'aula de 5è de primària). A més, amb els resultats del TAMAI podem recollir que presenta una inadaptació general, sobretot a nivell escolar, personal, social i amb els germans. Podem dir, que el motiu del seu fracàs escolar no és degut a les seves capacitats, sinó que es troba més en uns altres factors com la manca d'uns hàbits d'estudi, el no saber estudiar, la manca d'interès per les explicacions a l'aula secundària a la metodologia d'ensenyament per part de la professora, i a un component afectiu relacionat amb conductes d'inadaptació.

En quant als **resultats obtinguts d'N2** d'igual forma podem dir que el seu fracàs tampoc és causat per un QI baix, ja que els resultats el mostren de 90, el qual està dins la mitjana. Encara que té hàbits d'estudi i a classe està atent a les explicacions i

es mostra interessat en fer les tasques escolars, li costa molt decidir – se a què contestar en cada tasca escolar. Tot sembla apuntar que hi ha un component emocional relacionat amb el seu autoconcepte, com a causant del seu fracàs escolar. La inseguretats que sent en ell mateix i el sentiment d'incapacitat influeixen directament tant amb els resultats acadèmics obtinguts com en l'aspecte social, ja que no interacciona amb casi ningú de l'aula. La família està preocupada pel seu fill, i en certa manera potencien aquest sentiment d'inseguretats amb la sobreprotecció que rep per la seva història en la seva infància (diagnosticat de retard del desenvolupament global, però encara que va ser donat d'alta, encara el tracten com si tal). No sembla que la metodologia d'ensenyament – aprenentatge per part del professorat de l'escola sigui el motiu del seu fracàs escolar.

En el cas dels **resultats d'N3** sí podem dir que el QI pot ser una de les causes del seu fracàs escolar, ja que aquest és baix (72), encara que es sospita que, encara que en un inici pels resultats del BASC S-2 es podia descartar la part emocional com a causa, finalment no s'acaba de descartar aquest component ja que la seva situació familiar sembla afectar-li encara. Té molta por al fracàs escolar i queda manifest que li dóna molta importància als seus estudis. La metodologia d'ensenyament emprada a l'aula tampoc facilita que N3 pugui seguir el ritme de la classe. La metodologia emprada a l'aula de reforç s'ajusta més a les necessitats d'N3, ja que aquí se li faciliten més eines perquè pugui desenvolupar millor la seva feina.

## CONCLUSIONS I PROSPECTIVA.

Després de l'estudi realitzat al grup – classe de 5è de primària de l'escola Pit – Roig i en concret a tres d'aquests alumnes considerats amb fracàs escolar, entenent aquest com el no assoliment dels objectius curriculars plantejats des del centre educatiu en determinades assignatures, i dels resultats obtinguts **podem concloure** el següent:

- *El fracàs escolar no està lligat de forma necessària a un QI baix.* Amb els resultats obtinguts en el nostre estudi, queda clarament reflectit que el fracàs escolar no va lligat de forma necessària a un QI baix, ja que del tres alumnes que es considera que presenten fracàs escolar al centre educatiu Pit – Roig, tant sols un en té un QI baix, mentre que els altres dos presenten QIs que estan dins la normalitat. Aquests resultats refusen els estudis de Rosengarten (1965), French (1964) i Larcebeau (1971) que consideren el QI com a predictor del rendiment escolar i els de l'APA (Neisser et al., 1995)<sup>21</sup> *"la relació entre les puntuacions als tests i el rendiment escolar sembla ser omnipresent"*. Igualment, podem refusar els estudis de Carabaña (1979) i Pérez Serrano (1981) que confirmen que hi ha correlacions elevades entre les qualificacions escolars i el QI.
- *Un QI baix no està lligat de forma necessària al fracàs escolar.* Amb els resultats obtinguts amb l'EFAI 2 i el recull de les notes d'aquest curs escolars del grup de 5è de primària, hem pogut observar la presència d'alumnes amb un QI baix que no presenten fracàs escolar en cap de les matèries escolars. Per aquest motiu podem rebutjar la hipòtesi que un QI baix impliqui de forma necessària fracàs escolar. Això ens porta a refusar de nou les conclusions dels estudis de Rosengarten (1965), French (1964) i Larcebeau (1971) que consideren el QI com a predictor del rendiment escolar i els de l'APA (Neisser et al., 1995)<sup>22</sup>: *"la relació entre les puntuacions als tests i el rendiment escolar sembla ser omnipresent"*. I d'igual manera els de Carabaña (1979) i Pérez

<sup>21</sup> Neisser et al. Grup de treball de l'APA sobre Intel·ligència. (1995). Intelligence: Knows and unknowns.

<sup>22</sup> Neisser et al. Grup de treball de l'APA sobre Intel·ligència. (1995). Intelligence: Knows and unknowns.

- Serrano (1981) que confirmen que hi ha correlacions elevades entre les qualificacions escolars i el QI.
- Un QI alt està lligat a l'èxit escolar. En els resultats obtinguts amb aquest grup classe, justament hi ha varis alumnes amb un QI alt i fins i tot molt alt. D'aquests alumnes, cap presenta fracàs escolar. Per tant, podem rebutjar la hipòtesi que ens plantejàvem inicialment en la que suposàvem que un QI alt no estava lligat necessàriament a l'èxit escolar. Això ens porta a refusar de nou les conclusions dels estudis de Rosengarten (1965), French (1964) i Larcebeau (1971) que consideren el QI com a predictor del rendiment escolar i els l'APA (Neisser et al., 1995)<sup>23</sup>: "*la relació entre les puntuacions als tests i el rendiment escolar sembla ser omnipresent*". I d'igual manera els de Carabaña (1979) i Pérez Serrano (1981) que confirmen que hi ha correlacions elevades entre les qualificacions escolars i el QI.
  - El QI no és l'única causa del fracàs escolar. Segons els resultats obtinguts en l'estudi del fracàs escolar d'N1, N2 i N3, tan sols podem vincular que aquest és causat pel QI en el subjecte N3, motiu pel qual podem confirmar aquesta hipòtesi. També podem confirmar els resultats obtinguts als estudis de Binet que recollien aquesta mateixa conclusió.
  - Un QI per sota de 80 propiciarà que la persona no s'adapti al mitjà escolar i, per tant, que tingui fracàs escolar. Podem refusar aquests resultats obtinguts per Bodin, ja que tot just N1, qui té un QI més elevat que la mitja (113 als resultats del test de les matrius progressives de Raven), és qui presenta inadaptació escolar. N3 que presenta un QI de 72, això és, per sota de 80, no presenta inadaptació escolar, en el sentit que nosaltres entenem, encara que sí en el sentit de Bodin que iguala la inadaptació al fracàs escolar.
  - Un QI elevat facilita l'aprenentatge. Resultats obtinguts per Carroll. En el cas d'N1, qui presenta un QI elevat, no podem confirmar aquests resultats, ja que tot just, té dificultats en l'aprenentatge i presenta fracàs escolar.
  - La motivació de l'alumne davant els estudis és clau per tenir uns bons resultats acadèmics. Amb els resultats obtinguts amb el qüestionari passat al grup – classe de 5è de primària i amb la informació recollida per mitjà de les entrevistes realitzades als 3 alumnes amb fracàs escolar d'aquest grup, podem

<sup>23</sup> Neisser et al. Grup de treball de l'APA sobre Intel·ligència. (1995). Intelligence: Knows and unknowns.

concloure que la motivació està directament relacionada amb el rendiment acadèmic i amb els resultats obtinguts. Podem reafirmar els resultats dels estudis del CTEESC que sostenen que a més motivació més participació en el procés d'ensenyament – aprenentatge significatius i a la inversa. També el que sosté César Coll en quant a que cal que el professor motivi a l'alumne explicant l'objectiu de la tasca escolar que s'ha de fer, per tal que aquest mostri interès en l'aprenentatge

- Un nivell socio – econòmic alt de la família implica un risc menor de fracàs escolar. Les famílies dels alumnes matriculats a aquesta escola, i en concret els de 5è de primària, pertanyen a un nivell soci – econòmic alt, i en aquest centre no hi ha casi fracàs escolar, i si n'hi ha fa referència al no assoliment dels objectius d'una matèria en concret. Per tant, en aquesta cas podem confirmar aquesta hipòtesi, que també queda reflectida en els estudis fets per la Fundació Jaume Bofill<sup>24</sup>.
- Un nivell socio – cultural alt de la família no evita el fracàs escolar. Encara que en aquesta escola no hi ha casi fracàs escolar, està present, encara que no en la seva definició més extrema (abandonament dels estudis). És per aquest motiu que podem confirmar aquesta hipòtesi també recollida en els estudis fets per la Fundació Jaume Bofill<sup>25</sup>.
- La implicació de la família en el procés d'aprenentatge del seu fill/a, no implica èxit escolar. Podem confirmar aquesta hipòtesi, ja que la implicació de la família pot fins i tot interferir en el rendiment escolar del seu fill/a.
- Uns bons hàbits d'estudi no eviten el fracàs escolar. Segons els resultats obtinguts en l'estudi del grup – classe de 5è de primària no podem confirmar aquesta hipòtesi, ja que no tots els alumnes que tenen uns bons hàbits d'estudi, tenen un bon rendiment escolar.
- Les estratègies d'ensenyament – aprenentatge per part del professorat sí influeixen en el fracàs escolar. Segons els resultats obtinguts en el nostre estudi

---

<sup>24</sup> Ferrer, F. (drtor), Castel, J. L., Ferrer, G. (2006). PISA 2003 a Catalunya. Una ullada a les desigualtats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=461&submenu=false&SC=11052007051008&titol=&autor=&ordenat=&tags=>.

<sup>25</sup> Ferrer, F. (drtor), Castel, J. L., Ferrer, G. (2006). PISA 2003 a Catalunya. Una ullada a les desigualtats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=461&submenu=false&SC=11052007051008&titol=&autor=&ordenat=&tags=>.

podem confirmar aquesta hipòtesi. Queda manifest que el que sostenen Ausubel (aprenentatge significatiu), Novak (mapa conceptual), César Coll (ensenyament significatiu explicant –li l'objectiu de la tasca i relacionant-la amb la seva cultura, amb el seu dia a dia), són facilitadors de l'aprenentatge per part de l'alumnat, sobretot quan es fa una comparació entre les dos metodologies d'ensenyament tant diferents que es porten a terme entre la tutora del grup classe de 5è de primària i la monitora encarregada de fer el reforç d'alguns alumnes d'aquest grup.

Amb aquest estudi s'ha pogut demostrar la idea principal que era la relació del QI d'un alumne amb el fracàs escolar, i de forma complementària s'han trobat altres factors que influeixen de la mateixa manera en l'èxit o fracàs escolar. Encara i així, cal dir que sols s'ha pogut fer un estudi referent a un dels conceptes del fracàs escolar, segurament el més lleu, que és el que té relació amb la no consecució per part de l'alumne dels objectius d'una matèria curricular. Caldria poder fer extensiu aquest estudi al fracàs escolar en la seva manera més greu, que és la que considera Marchesi (2000) i que fa referència a l'abandonament dels estudis obligatoris i la no obtenció del graduat escolar.

Si fem una mica de **prospectiva** d'aquest estudi davant els resultats obtinguts, es podria continuar el nostre estudi ampliant – lo a altres centres educatius que estiguessin ubicats en altres zones de Barcelona ciutat, amb una població diferent a la que té l'escola Pit – Roig, i més variada, de diferents tipus socials, per així poder arribar fer un estudi més precís sobre fins a quin punt les variables nivell socio – econòmic i nivell socio - cultural de les famílies i les hipòtesis plantejades en relació amb aquestes, per tal que l'estudi fos més complet.

La variable estratègies d'ensenyament – aprenentatge podria ser analitzada amb més profunditat per poder precisar fins a quin punt pot ser determinant tant amb la motivació de l'alumnat per aprendre com amb el rendiment escolar com amb el fracàs o èxit escolar. A l'igual que el poder realitzar un estudi sobre com s'aprèn més: *amb classes teòriques relacionades amb la cultura de la població del centre educatiu o amb classes pràctiques relacionades amb aquesta.*

Un altre estudi que seria possible arrel d'aquestes conclusions seria investigar com motivar als alumnes que presenten un QI elevat per sobre de la mitjana perquè estudiïn, quines estratègies a nivell educatiu caldria aplicar perquè no es sentissin desplaçats.

Inclòs, podríem investigar sobre quines estratègies utilitzar davant alumnes que presenten conductes inadaptades a nivell personal, social i escolar, per tal de contrarestar – les i aconseguir que aquestes no influeixin en el seu rendiment escolar.

Per finalitzar, només apuntar la gran col·laboració tant del centre educatiu Pit – Roig com de la tutora externa del pràcticum, i el seguiment personalitzat de la professora de la matèria, que m'han permès, assessorat i guiat en tot moment sobre com enfocar el meu projecte, la qual cosa m'ha aportat un coneixement d'una de les realitats educatives des de dins, del dia a dia de la feina d'un psicòleg educatiu i de les necessitats que tenen les escoles en relació a aquest, les quals en moltes ocasions no queden cobertes, ja que aquest assessorament en els centres d'educació primària és extern, procedent dels EAPs (Equips d'Assessorament Psicopedagògic). He pogut aprendre que el fracàs escolar té moltes vessants i que tots els element que intervenen en el procés d'ensenyament – aprenentatge de l'alumne són igual d'importants, inclosa la pròpia família, element que en moltes ocasions se'ns escapa de les mans ja que no és tan fàcil de controlar. És per aquest motiu que en faig una valoració molt positiva de la realització d'aquest projecte.



## **BIBLIOGRAFIA.**

- Arribas, D., Pereña, J., Santamaría, P., Seisdedos, N. (2005). EFAI nivel 2. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Arroyo, A., Castelo, A., Pueyo, M. C. (1997). El departament de orientación: Atención a la diversidad. 1. Guía teórica. Madrid: Ed. Narcea. S. A.
- Avanzini, G. (1979). El fracaso escolar. Barcelona: Ed. Herder.
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X. (2011). Informe sobre el risc del fracàs escolar a Catalunya. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.
- Bodin, P. (1947). La adaptación del niño al medio escolar. Buenos Aires: Kapelusz y Cía.
- Buela – Casal, G., Sierra, J.C. (1997). Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Buerba, N., Gómez – Granell, C. (coords.). (2006). La infancia en cifras. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.
- Gadner, H. (1983). Frames of mind. The theory of multiple intelligence. Nueva York: Basic Books.
- Coll, C. Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi, R. A., Tedesco, J.C. & Coll, C. (coord.). Reformas educativas y calidad de la educación. Madrid: OEI – Santillana. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.ub.edu/grintie>. Consultat el 2 de juny de 2011.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I, Zabala, A. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: Ed. Graó.

Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Ed. Paidós.

Delval, J. (1999). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona: Ed. Paidós.

Ferrer, F. (drctor), Castel, J. L., Ferrer, G. (2006). PISA 2003 a Catalunya. Una ullada a les desigualtats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Recurs electrònic]. Disponible en: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=461&submenu=false&SC=11052007051008&titol=&autor=&ordenat=&&tags=>. Consultat el 4 d'abril de 2011.

Guillamón, N., (coord.). (2009). Avaluació psicològica. Barcelona: Ed. UOC.

Hernández – Guanir, P. (2009). TAMAI. Madrid: TEA Ediciones. S.A

Kamil, C., y Devries, R. (1985). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Ed. Visor.

Kamphaus, R. W., Reynolds, C. R. (1992). BASC S-2. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

Kelly, W. A. (1982). Psicología de la Educación. Madrid: Ed. Morata

Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, M. y otros. (1983). La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación. Barcelona: Ed. Laia.

Neisser et al. Grup de treball de l'APA sobre Intel·ligència. (1995). *Intelligence: Knows and unknowns*.

Raven, J. C. (1994). *MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN*. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

Santamaría, P. y otros. (2005). *EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.

Wall, W. D. (1970). El fracaso escolar. *Biblioteca del educador contemporáneo*, (102). Paidós.

# ANNEXES

## **ANNEX 1: Qualificacions 5è primària Escola Pit – Roig Curs 2010-2011.**

Alumnes	Llengua anglesa		Llengua catalana		Llengua castellana		Projecte interdisciplinar	Coneixement del medi		Matemàtiques		Educació plàstica		Educació musical		Educació física	
	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre		2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre	2n trimestre	1r trimestre
<b>N1</b>	<b>I</b>	S	S	S	S	S	B	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	S	B	B	B	B	B	B
<b>N2</b>	B	B	S	<b>I</b>	S	B	S	<b>I</b>	S	B	S	B	N	S	S	B	B
<b>N3</b>	S	S	S	S	S	S	B	<b>I</b>	<b>I</b>	S	S	S	B	N	B	B	B
<b>S1</b>	B	<b>I</b>	S	S	S	B	B	B	S	B	S	S	B	S	S	N	B
<b>S2</b>	S	S	S	S	<b>I</b>	S	B	B	B	S	B	B	B	B	B	B	N
<b>S3</b>	N	B	S	S	S	S	B	B	S	S	S	B	N	N	N	B	N
<b>S4</b>	E	E	E	E	E	E	E	E	E	N	N	N	N	E	E	N	N
<b>S5</b>	N	N	S	B	S	N	B	N	N	N	B	S	B	B	N	N	N
<b>S6</b>	S	S	S	S	B	S	B	S	S	N	B	N	N	B	S	B	B
<b>S7</b>	B	S	S	S	S	S	B	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N
<b>S8</b>	N	B	B	S	S	B	N	N	B	B	B	N	B	B	S	B	B
<b>S9</b>	N	E	S	B	<b>I</b>	B	B	N	E	N	N	B	N	B	N	N	N
<b>S10</b>	S	S	S	B	B	S	B	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	S	N	N	B	B	B	B
<b>S11</b>	B	B	S	<b>I</b>	S	S	B	N	N	B	S	S	S	S	B	B	B

<b>S12</b>	N	N	B	B	B	B	B	N	N	B	B	N	N	B	B	B	B
<b>S13</b>	E	E	N	N	B	N	N	N	N	N	N	B	N	N	E	N	N
<b>S14</b>	N	N	B	N	N	N	N	N	N	B	B	N	N	N	N	N	N
<b>S15</b>	S	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	N	N	B	S	N	N
<b>S16</b>	N	N	B	N	N	N	B	B	B	N	N	B	N	B	N	B	N
<b>S17</b>	E	E	E	E	N	N	E	N	N	N	B	B	N	N	N	B	B
<b>S18</b>	S	B	S	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B	B	N	N	N
<b>S19</b>	N	E	N	N	N	N	B	N	N	N	N	N	N	E	N	N	N
<b>S20</b>	B	B	B	N	S	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	B	B
<b>S21</b>	E	N	N	N	N	N	B	N	N	N	B	N	B	N	N	N	N
<b>S22</b>	B	S	S	S	I	S	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	B

**Desglossament notes subjectes N1, N2 i N3.**

Alumnes		S1				S2				S3					
Assignatures	Desglossament	1r trimestre	Nota Final	2n trimestre	Nota Final	1r trimestre	Nota Final	2n trimestre	Nota Final	1r trimestre	Nota Final	2n trimestre	Nota Final		
Llengua anglesa	Actitud	S	I	S	S	B	B	B	B	S	S	S	S		
	Procediments	I		S		B		B		S		S			
	Conceptes	I		S		N		S		I		I			
Llengua catalana	Actitud	B	S	B	S	B	S	S	I	B	S	S	S		
	Procediments	S		S		B		I		B		S			
	Conceptes	I		S		I		S		I		S			
Llengua castellana	Actitud	S	S	S	S	B	S	B	B	S	S	S	S		
	Procediments	B		S		S		B		S		S			
	Conceptes	S		S		S		B		I		S			
Projecte interdisciplinari	Actitud			B					S			B	B		
	Procediments			B								S			B
	Conceptes			B								B			S

<b>Coneixement del medi</b>	Actitud	B		S		B		S		B		S	
	Procediments	I	I	I	I	I	I	S	S	I	I	I	I
	Conceptes	I		I		I		S		I		I	
<b>Matemàtiques</b>	Actitud	B		S		N		B		N		B	
	Procediments	I	I	S	S	B	B	S	S	S	S	S	S
	Conceptes	I		S		B		S		S		S	
<b>Educació plàstica</b>	Actitud	S		B		N		N		B		B	
	Procediments	B	B	S	B	B	B	B	N	S	S	B	B
	Conceptes	B		B		B		N		S		S	
<b>Educació musical</b>	Actitud	B		B		B		S		N		B	
	Procediments	B	B	B	B	S	S	S	S	N	N	B	B
	Conceptes	B		S		B		S		B		B	
<b>Educació física</b>	Actitud	B		B		B		B		B		B	
	Procediments	B	B	N	B	S	B	S	B	S	B	S	B
	Conceptes	B		B		B		B		B		B	



## ANNEX 2: Resultats test EFAI 2 grup 5è de primària Escola Pit – Roig.

Subjecte N1		PD	ENEATIPUS
Aptituds intel·lectuals	E	8	4
	N	5	3
	R	13	7
	V	8	4
	M	6	2
	INV	11	6
	IV	7	3
	IG	18	4
	QI IG	95	
Subjecte N2		PD	ENEATIPUS
Aptituds intel·lectuals	E	9	5
	N	6	4
	R	8	4
	V	6	3
	M	10	5
	INV	9	4
	IV	7	3
	IG	16	4
	QI IG	90	
Subjecte N3		PD	ENEATIPUS
Aptituds intel·lectuals	E	4	2
	N	1	2
	R	6	4
	V	3	1
	M	8	4
	INV	6	3
	IV	3	1
	IG	9	1
	QI IG	72	
Subjecte 1		PD	ENEATIPUS
Aptituds intel·lectuals	E	10	5
	N	11	6
	R	9	5
	V	6	3
	M	9	4
	INV	10	5

	<b>IV</b>	9	4
	<b>IG</b>	19	5
	<b>QI IG</b>	<b>97</b>	
<b>Subjecte 2</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	10	5
	<b>N</b>	16	8
	<b>R</b>	16	9
	<b>V</b>	12	6
	<b>M</b>	11	6
	<b>INV</b>	14	7
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	28	8
	<b>QI IG</b>	<b>120</b>	
<b>Subjecte 3</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	8	5
	<b>N</b>	11	7
	<b>R</b>	7	4
	<b>V</b>	5	3
	<b>M</b>	7	4
	<b>INV</b>	9	4
	<b>IV</b>	10	5
	<b>IG</b>	19	5
	<b>QI IG</b>	<b>97</b>	
<b>Subjecte 4</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	15	10
	<b>N</b>	19	10
	<b>R</b>	16	9
	<b>V</b>	15	8
	<b>M</b>	9	5
	<b>INV</b>	19	10
	<b>IV</b>	18	10
	<b>IG</b>	37	10
	<b>QI IG</b>	<b>143</b>	
<b>Subjecte 5</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	5	3
	<b>N</b>	9	5
	<b>R</b>	9	5
	<b>V</b>	8	4
	<b>M</b>	6	2

	<b>INV</b>	8	4
	<b>IV</b>	12	6
	<b>IG</b>	20	5
	<b>QI IG</b>	<b>100</b>	
<b>Subjecte 6</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	14	8
	<b>N</b>	5	3
	<b>R</b>	7	4
	<b>V</b>	9	5
	<b>M</b>	10	5
	<b>INV</b>	12	6
	<b>IV</b>	8	4
	<b>IG</b>	20	5
	<b>QI IG</b>	<b>100</b>	
<b>Subjecte 7</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	9	5
	<b>N</b>	11	6
	<b>R</b>	11	6
	<b>V</b>	8	4
	<b>M</b>	10	5
	<b>INV</b>	11	6
	<b>IV</b>	10	5
	<b>IG</b>	21	5
	<b>QI IG</b>	<b>102</b>	
<b>Subjecte 8</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	11	6
	<b>N</b>	11	6
	<b>R</b>	8	4
	<b>V</b>	6	3
	<b>M</b>	14	8
	<b>INV</b>	10	5
	<b>IV</b>	9	4
	<b>IG</b>	19	5
	<b>QI IG</b>	<b>97</b>	
<b>Subjecte 9</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectual</b>	<b>E</b>	9	5
	<b>N</b>	9	5
	<b>R</b>	9	5
	<b>V</b>	9	5

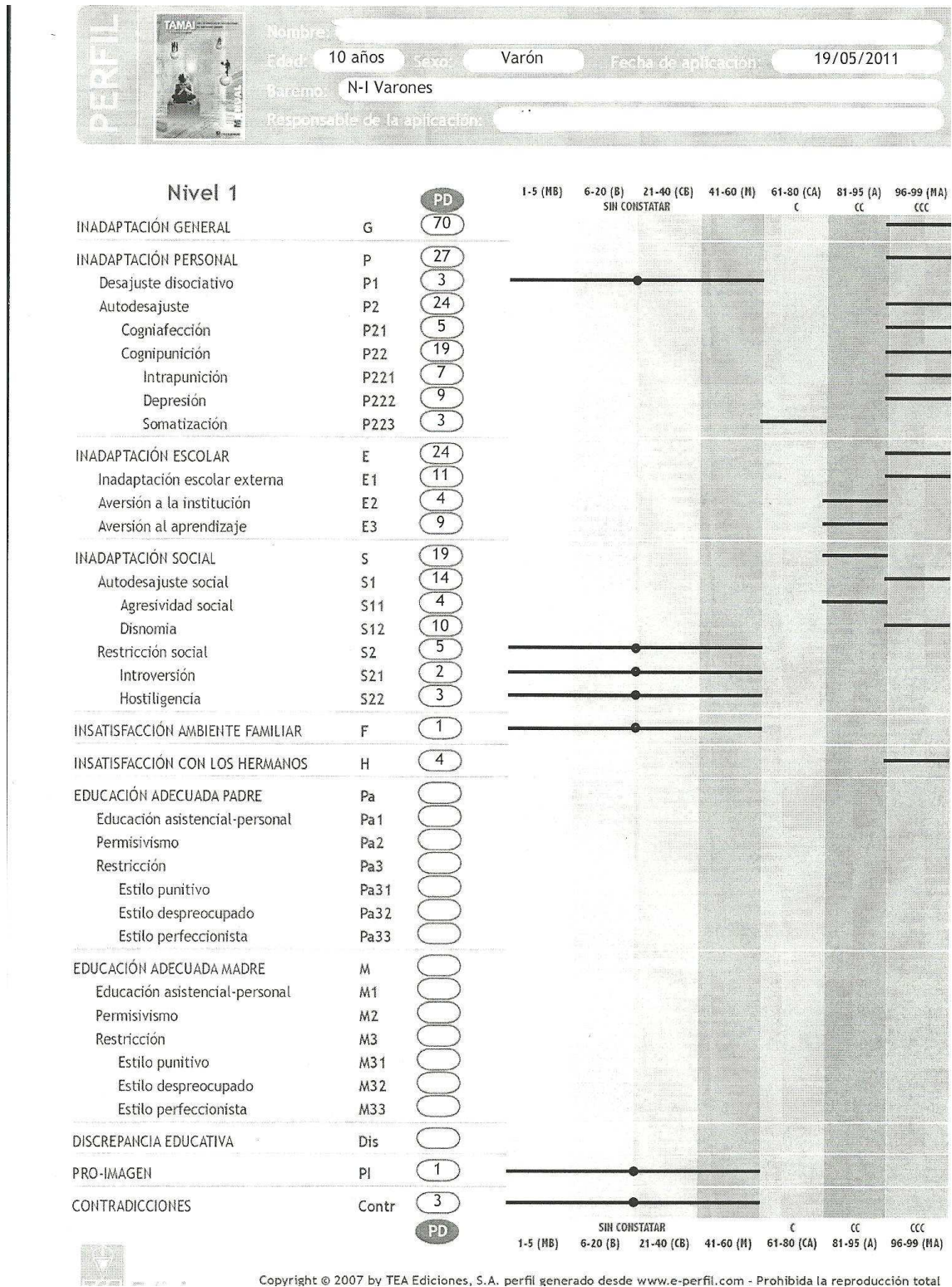
	<b>M</b>	9	4
	<b>INV</b>	10	5
	<b>IV</b>	10	5
	<b>IG</b>	20	5
	<b>QI IG</b>	<b>100</b>	
<b>Subjecte 10</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	8	5
	<b>N</b>	2	2
	<b>R</b>	3	2
	<b>V</b>	8	4
	<b>M</b>	1	1
	<b>INV</b>	7	3
	<b>IV</b>	6	3
	<b>IG</b>	13	3
	<b>QI IG</b>	<b>82</b>	
<b>Subjecte 11</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	3	2
	<b>N</b>	6	4
	<b>R</b>	4	2
	<b>V</b>	10	5
	<b>M</b>	6	2
	<b>INV</b>	4	1
	<b>IV</b>	9	4
	<b>IG</b>	13	3
	<b>QI IG</b>	<b>82</b>	
<b>Subjecte 12</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	10	6
	<b>N</b>	6	5
	<b>R</b>	10	6
	<b>V</b>	11	6
	<b>M</b>	9	5
	<b>INV</b>	12	6
	<b>IV</b>	11	6
	<b>IG</b>	23	6
	<b>QI IG</b>	<b>107</b>	
<b>Subjecte 13</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lec</b>	<b>E</b>	13	8
	<b>N</b>	12	8
	<b>R</b>	18	10

	<b>V</b>	11	6
	<b>M</b>	11	7
	<b>INV</b>	18	10
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	32	9
	<b>QI IG</b>	<b>130</b>	
<b>Subjecte 14</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	14	9
	<b>N</b>	16	10
	<b>R</b>	11	7
	<b>V</b>	8	4
	<b>M</b>	7	4
	<b>INV</b>	16	9
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	30	8
	<b>QI IG</b>	<b>125</b>	
<b>Subjecte 15</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	14	8
	<b>N</b>	13	7
	<b>R</b>	6	3
	<b>V</b>	12	6
	<b>M</b>	9	4
	<b>INV</b>	11	6
	<b>IV</b>	13	7
	<b>IG</b>	24	6
	<b>QI IG</b>	<b>110</b>	
<b>Subjecte 16</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	15	8
	<b>N</b>	8	5
	<b>R</b>	15	8
	<b>V</b>	15	8
	<b>M</b>	15	9
	<b>INV</b>	16	9
	<b>IV</b>	13	7
	<b>IG</b>	29	8
	<b>QI IG</b>	<b>123</b>	
<b>Subjecte 17</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds</b>	<b>E</b>	8	5
	<b>N</b>	8	6

	<b>R</b>	12	7
	<b>V</b>	14	8
	<b>M</b>	7	4
	<b>INV</b>	12	6
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	26	7
	<b>QI IG</b>	<b>115</b>	
<b>Subjecte 18</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
Aptituds intel·lectuals	<b>E</b>	5	3
	<b>N</b>	12	6
	<b>R</b>	12	7
	<b>V</b>	15	8
	<b>M</b>	15	9
	<b>INV</b>	10	5
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	24	6
<b>QI IG</b>	<b>110</b>		
<b>Subjecte 19</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
Aptituds intel·lectuals	<b>E</b>	23	10
	<b>N</b>	16	8
	<b>R</b>	12	7
	<b>V</b>	13	7
	<b>M</b>	12	7
	<b>INV</b>	17	9
	<b>IV</b>	16	8
	<b>IG</b>	33	9
<b>QI IG</b>	<b>133</b>		
<b>Subjecte 20</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
Aptituds intel·lectuals	<b>E</b>	17	9
	<b>N</b>	14	7
	<b>R</b>	20	10
	<b>V</b>	13	7
	<b>M</b>	17	10
	<b>INV</b>	19	10
	<b>IV</b>	14	7
	<b>IG</b>	33	9
<b>QI IG</b>	<b>133</b>		
<b>Subjecte 21</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>A</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	7
			4

	<b>N</b>	10	7
	<b>R</b>	13	8
	<b>V</b>	12	6
	<b>M</b>	14	9
	<b>INV</b>	12	6
	<b>IV</b>	13	7
	<b>IG</b>	25	7
	<b>QI IG</b>	<b>113</b>	
<b>Subjecte 22</b>		<b>PD</b>	<b>ENEATIPUS</b>
<b>Aptituds intel·lectuals</b>	<b>E</b>	9	6
	<b>N</b>	6	5
	<b>R</b>	9	5
	<b>V</b>	7	4
	<b>M</b>	7	4
	<b>INV</b>	11	6
	<b>IV</b>	9	4
	<b>IG</b>	20	5
	<b>QI IG</b>	<b>100</b>	

### ANNEX 3: Resultats TAMAI de N1.





## ANNEX 4: Resultats TAMAI de N2.

**PERFIL**

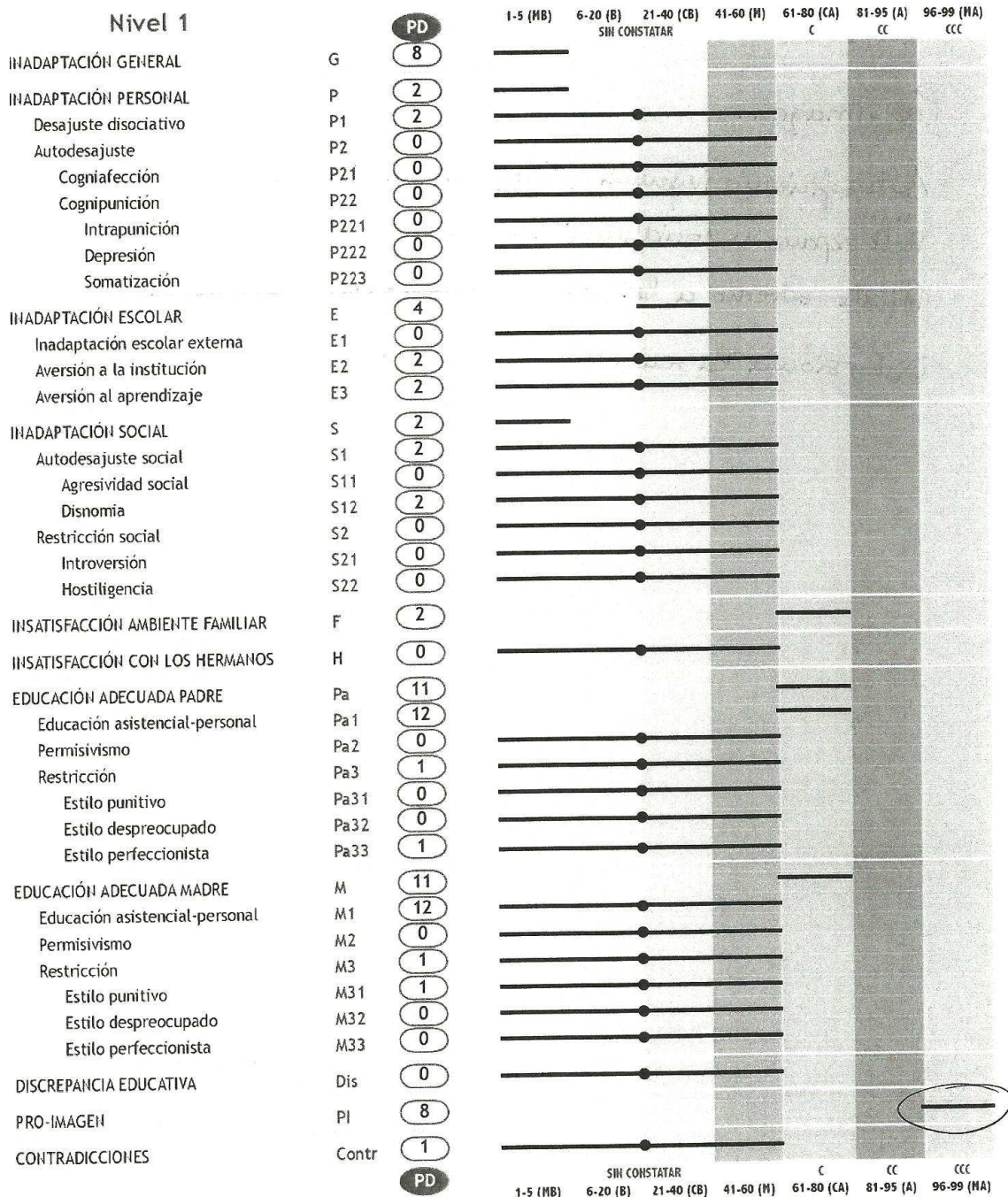
TAMAI

Nombre: **N2**

Edad: **10 años** Sexo: **Varón** Fecha de aplicación: **28/04/2011**

Nivel: **N-I Varones**

Responsable de la aplicación: \_\_\_\_\_



## ANNEX 5: Resultats BASC S2 de N2.

BASC - Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes Datos

Página 1 de 1

### AUTOINFORME nivel 2

**BASC**

Nombre: **N2**  
 Edad: 10 Sexo: Varón Fecha Aplicación: 15/04/2011  
 Baremo: V+M 8-10 años Realizado por:

Escala		Pd	T	10	30	40	50	60	70	90
<b>Escalas Clínicas</b>										
Act. negativa hacia el colegio	2		55							
Act. neg. hacia los profesores	2		55							
Atipicidad	6		62							
Locus de control	3		47							
Estrés social	3		53							
Ansiedad	6		46							
Depresión	1		47							
Sentido de incapacidad	3		55							
<b>Escalas adaptativas</b>										
Relaciones interpersonales	9		55							
Relaciones con los padres	11		57							
Autoestima	6		55							
Confianza en sí mismo	10		49							
<b>Dimensiones globales</b>										
Desajuste clínico	155		52							
Desajuste escolar	109		57							
Ajuste personal	216		55							
ISE	292		49							
<b>Escalas de control</b>										
Validez	0		Acceptable							
Índice F	0		Normal							
ICR	5		Normal							
PTR	91		Normal							

**Elementos críticos:**

15 (Verdadero); 50 (Verdadero); 85 (Verdadero);



TEA Ediciones

## ANNEX 6: Resultats BASC S2 de N3.

### AUTOINFORME nivel 2

**BASC**

Nombre: **N3**  
 Edad: 10 Sexo: Mujer Fecha Aplicación: 15/04/2011  
 Baremo: V+M 8-10 años Realizado por: **N3** (Autoinforme)

Escalas Clínicas		Pd	T	10	30	40	50	60	70	90
Act. negativa hacia el colegio	1	49								
Act. neg. hacia los profesores	1	49								
Atipicidad	3	51								
Locus de control	1	40								
Estrés social	1	44								
Ansiedad	6	46								
Depresión	2	51								
Sentido de incapacidad	2	50								
Escalas adaptativas		Pd	T	10	30	40	50	60	70	90
Relaciones interpersonales	9	55								
Relaciones con los padres	11	57								
Autoestima	6	55								
Confianza en sí mismo	10	49								
Dimensiones globales		Pd	T	10	30	40	50	60	70	90
Desajuste clínico	137	45								
Desajuste escolar	97	50								
Ajuste personal	216	55								
ISE	282	46								
Escalas de control		Pd	T	10	30	40	50	60	70	90
Validez	1	45	Acceptable							
Índice F	0	50	Normal							
ICR	5	55	Normal							
PTR	81	46	Normal							

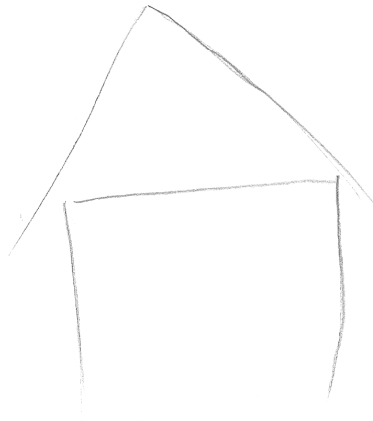
**Elementos críticos:**  
 15 (Verdadero); 137 (Verdadero);



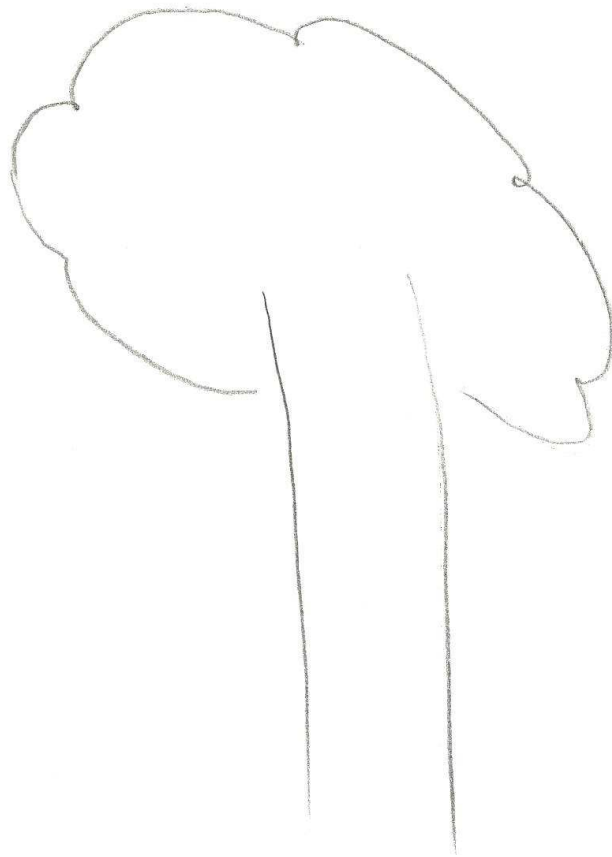
TEA Ediciones

## **ANNEX 7: Proves projectives de N2.**

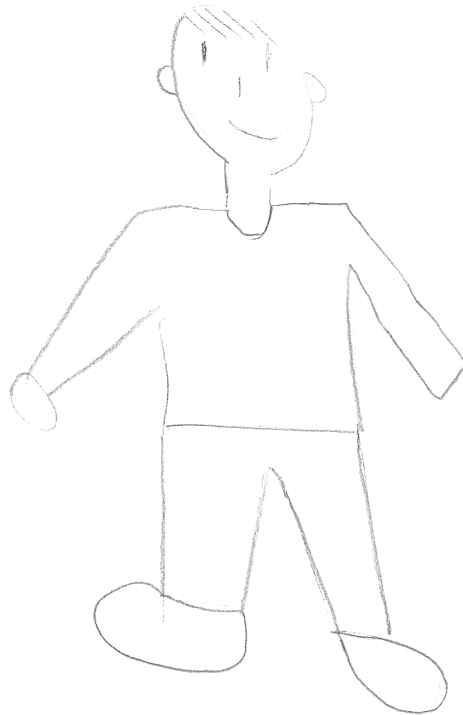
Subjecte N2.



Subjecte N2.



Subjecte N2.



Subjecte N2.



Subjecte N2.





## ANNEX 8: Proves projectives de N3.

Subjecte N3.



Subjècte N3.



Subjecta NB.



Subjecte N3.



Subjecte N3.



## **ANNEX 9: Qüestionari a tot el grup – classe de 5è de primària de l'escola Pit - Roig.**

Nom alumne/a:

1. Consideres que et van bé els estudis?
  - Si.
  - No.
  
2. Tens un horari d'estudi marcat?
  - Si.
  - No.
  
3. Quantes hores d'estudi dediques al dia.
  - Cap.
  - 0.30h.
  - 1h.
  - 2h.
  - 3h.
  - + de 3h.
  
4. Estudies els caps de setmana?
  - No.
  - Sols si tinc exàmens.
  - Si de forma habitual.
  
5. T'ajuden a estudiar els pares.
  - Si.
  - No.
  
6. Com?
  - No m'ajuden.
  - Em resolen els dubtes.
  - Fan amb mi els deures.
  - M'ajuden a fer els resums i/o esquemes dels que haig d'estudiar.
  - Em pregunten sobre el que he estudiat per poder repassar.
  - M'ajuda un/a professor/a particular.
  
7. Realitzes alguna activitat extraescolar?
  - No.
  - Si, 1 cop/setmana.
  - Si, 2 cops/setmana.
  - Si, 3 cops o més per setmana.

8. El teu pare ha cursat estudis universitaris?

- Si.  
 No.

9. La teva mare ha cursat estudis universitaris?

- Si.  
 No.

10. Tens intenció de cursar estudis universitaris?

- Si.  
 No.

11. Penses que els teus mestres t'expliquen bé la matèria?

- Si.  
 No.

12. Tots els teus mestres et motiven per estudiar?

- Si.  
 No.

### **Resultats:**

<b>Preguntes</b>	<b>Opcions</b>	<b>Núm. de respostes.</b>
Consideres que et van bé els estudis?	Si	19
	No	6
Tens un horari d'estudi marcat?	Si	14
	No	11
Quantes hores d'estudi dediques al dia.	Cap.	0
	0.30h.	3
	1h.	13
	2h.	5
	3h.	0
Estudies els caps de setmana?	+ de 3h.	3
	No.	0
	Sols si tinc exàmens.	16
T'ajuden a estudiar els pares.	Si de forma habitual.	9
	Si	24
Com?	No	1
	No m'ajuden.	1
	Em resolen els dubtes.	6
	Fan amb mi els deures.	2
	M'ajuden a fer els resums i/o esquemes dels que haig d'estudiar.	4
Em pregunten sobre el que he	10	

	estudiat per poder repassar.	
	M'ajuda un/a professor/a particular.	2
Realitzes alguna activitat extraescolar?	No.	1
	Si, 1 cop/setmana.	1
	Si, 2 cops/setmana.	14
	Si, 3 cops o més per setmana.	6
El teu pare ha cursat estudis universitaris?	Si	23
	No	2
La teva mare ha cursat estudis universitaris?	Si	24
	No	1
Tens intenció de cursar estudis universitaris?	Si	23
	No	2
Penses que els teus mestres t'expliquen bé la matèria?	Si	24
	No	1
Tots els teus mestres et motiven per estudiar?	Si	16
	No	9



## ANNEX 10: Resultats test Raven subjecte N1.



### MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

Escala GENERAL (SPM)

Hoja de puntuaciones

Apellidos y Nombre:  Fecha: 7/2/11  
 Edad: 10 años Fecha de nacimiento: Lugar de Examen:

FORMA DE PUNTUAR: Se consideran respuestas correctas todos los círculos marcados, a excepción de los que contienen un aspa (X), o más de una respuesta a la misma pregunta.

Cuente el número de respuestas correctas en cada parte del test y anote el resultado en las casillas marcadas en AZUL en la base de la hoja.

Hora de comienzo

CUMPLIMENTE UNICAMENTE LAS ZONAS MARCADAS EN AZUL.

9:20

A	B	C	D	E
A1 <input type="radio"/>	B1 <input type="radio"/>	C1 <input type="radio"/>	D1 <input type="radio"/>	E1 <input type="radio"/>
A2 <input type="radio"/>	B2 <input type="radio"/>	C2 <input type="radio"/>	D2 <input type="radio"/>	E2 <input type="radio"/>
A3 <input type="radio"/>	B3 <input type="radio"/>	C3 <input type="radio"/>	D3 <input type="radio"/>	E3 <input type="radio"/>
A4 <input type="radio"/>	B4 <input type="radio"/>	C4 <input type="radio"/>	D4 <input type="radio"/>	E4 <input type="radio"/>
A5 <input type="radio"/>	B5 <input type="radio"/>	C5 <input type="radio"/>	D5 <input type="radio"/>	E5 <input type="radio"/>
A6 <input type="radio"/>	B6 <input type="radio"/>	C6 <input type="radio"/>	D6 <input type="radio"/>	E6 <input type="radio"/>
A7 <input type="radio"/>	B7 <input type="radio"/>	C7 <input type="radio"/>	D7 <input type="radio"/>	E7 <input type="radio"/>
A8 <input type="radio"/>	B8 <input type="radio"/>	C8 <input type="radio"/>	D8 <input type="radio"/>	E8 <input type="radio"/>
A9 <input type="radio"/>	B9 <input type="radio"/>	C9 <input type="radio"/>	D9 <input type="radio"/>	E9 <input type="radio"/>
A10 <input type="radio"/>	B10 <input type="radio"/>	C10 <input type="radio"/>	D10 <input type="radio"/>	E10 <input type="radio"/>
A11 <input type="radio"/>	B11 <input type="radio"/>	C11 <input type="radio"/>	D11 <input type="radio"/>	E11 <input type="radio"/>
A12 <input type="radio"/>	B12 <input type="radio"/>	C12 <input type="radio"/>	D12 <input type="radio"/>	E12 <input type="radio"/>

Punt. A 12 Punt. B 14 Punt. C 8 Punt. D 9 Punt. E 8  
 Discr. 0 Discr. 0 Discr. -1 Discr. -1 Discr. +2  
 TOTAL (A+B+C+D+E) 48 CENTIL 30 Hora de terminación