



LA RELACIÓ FAMÍLIA ESCOLA A EDUCACIÓ INFANTIL. ESTUDI COMPARATIU ENTRE LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA QUE S'ESTABLEIX AL 1r I 2n CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Universitat Ramón Llull.

Grau d'Educació Infantil. Treball de Fi de Grau. Curs 2016-2017

Autora: Núria Vilanova Cladellas

Tutora: Elena Sofia Ojando

RESUM

Els principals contextos de desenvolupament dels infants són el familiar i l'escolar i, una bona relació entre aquests és fonamental. L'escola sense l'ajuda de les famílies està molt limitada, per a poder obtenir grans resultats, cal que aquestes dues institucions actuïn juntes (Rivas i Ugarte, 2014). Així doncs, amb aquest estudi ens proposem comparar la relació família escola al primer i segon cicle de l'educació infantil. La metodologia utilitzada en aquest estudi comparatiu és quantitativa i qualitativa. Han participat 3 escoles de les quals han respost a un qüestionari un total de 96 famílies, 12 mestres, i s'han entrevistat a 3 membres dels equips directius respectivament. Els principals resultats confirmen que no hi ha grans diferències en la relació família-escola a primer i segon cicle d'Educació Infantil. Tot i així, encara no ens trobem en els models de relació ni de participació òptims pel que fa a aquest contacte entre famílies i mestres.

Paraules clau: Educació Infantil, relació família-escola, família, escola

ABSTRACT

The main contexts of children development are home and school and a good relationship between both teachers and parents is crucial. If school doesn't take into account families, it won't achieve as good results as we expect, so it's important joint work between those two educational agents (Rivas i Ugarte, 2014). So, with this research we want to compare the relationship between family and school along pre-kindergarden and kindergarden. The methodology used is quantitative and qualitative. There have been 3 schools participating. Our questionnaires have been answered by 96 families, 12 teachers and 3 members of the managing teams have been interviewed. The main results confirm that there aren't many differences between family-school relationship at pre-

kindergarden and kindergarden. Anyway we are not in the optimum level of this relationship between teachers and parents, yet.

Keywords: Early childhood education, family-school relationship, family, school

1. INTRODUCCIÓ

Amb aquesta recerca ens proposem analitzar les relacions que s'estableixen entre les famílies i les escoles al llarg de tota l'etapa d'Educació Infantil. El fet que ens ha portat a voler investigar al voltant d'aquesta qüestió és que, a les escoles es poden observar molts tipus de relació entre els dos agents educatius més importants per als infants en aquesta primera etapa d'escolarització. Aquest fet ens porta a pensar que hi ha algunes diferències en la comunicació i relació amb les famílies entre el primer cicle d'infantil (0-3 anys) i el segon cicle de la mateixa etapa (3-6 anys).

Els principals contextos de desenvolupament dels infants són el familiar i l'escolar. Tal com diu la teoria ecològica de Bronfenbrenner (1987), ambdós microsistemes es troben dins del mesosistema de cada infant. Per tant, la interpretació que l'infant fa sobre el món es basa en aquests dos contextos, ja que el sistema familiar i educatiu són microsistemes en constant interacció quan situem a l'infant en el centre de l'acció o estudi (Espinoza, Baltierrez, Rodríguez, Hernández i Gaytán, 2013).

Tenint en compte la teoria ecològica, família i mestres comparteixen l'acció educativa i aquest és el principal motiu pel qual la relació entre els dos agents ha de ser present al llarg de tota l'escolaritat de l'infant. Tal com diu Pérez (2004), compartir i consensuar activitats o valors entre escola i família, reforça els dos microsistemes. Així doncs, cal que ens aturem a pensar què podem fer per a què aquesta relació sigui favorable i útil per a tots i, principalment, per als infants.

Els motius expressats anteriorment són el que ens han portat a investigar al voltant d'aquest tema, la relació família-escola. Si ambdós sistemes són imprescindibles per al desenvolupament dels infants, perquè s'observen diferències en aquesta relació entre els dos cicles d'Educació Infantil? Com a mestres, cal que pensem al voltant d'aquesta pregunta i que busquem la manera de millorar la nostra pràctica en aquest sentit, ja que si el nostre interès principal és el benestar dels infants, aquest n'és un punt fonamental.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Relació família-escola al llarg de la història

Al llarg del temps, el paper de l'educació ha anat variant en funció del context històric i social de cada època. Així doncs, en funció de la importància o el paper que ha jugat l'educació, també ha variat el tipus de relació que s'estableix entre els tutors dels infants i els seus educadors. López (2009) ens explica els diferents moments pels quals ha passat l'educació des que es considerava que era una responsabilitat que només pertanyia als pares de cada infant. En cas que hi hagués un mestre per a l'infant, aquest assumia totes les responsabilitats que s'atribueixen als pares.

Amb la Revolució Industrial, apareix la necessitat de trobar especialistes (mestres) que s'ocupin de la petita infància mentre pares i mares estan a la fàbrica treballant. Ara però, els mestres no reemplacen als pares ni familiars, com passava anteriorment, sinó que els pares assumeixen les seves responsabilitats envers els fills i filles. En aquest període van començar a aparèixer els tutors, figura que, al llarg del segle XIX, va anar desapareixent per donar pas a l'escola, acompanyada dels sistemes educatius tal com els coneixem avui en dia. Al llarg d'aquest procés, hi ha hagut moments de distanciament entre família i escola que, finalment, s'han anat solucionant en prendre consciència que tant l'escola com la família donen una importància absoluta als infants (López, 2009).

Actualment, tenim molt clar que la família i l'escola són els dos agents educatius principals per als infants. Per aquest motiu, mostrem interès i necessitat d'establir relacions positives amb les famílies, per tal d'arribar a acords que afavoreixin el desenvolupament dels infants (Bassedas, Huguet i Solé, 2007). Tal com diuen Rivas i Ugarte (2014), l'escola sense l'ajuda de les famílies està molt limitada, per a poder obtenir grans resultats, cal que aquestes dues institucions actuïn juntes.

2.2. Beneficis de la relació família-escola

Comas, Escapa i Abellán (2014) enumeren els efectes positius que té la implicació i participació de les famílies a l'escola. A escala general, si tenim en compte els diversos agents, a l'escola, podem observar que hi ha diverses millores. Una d'elles fa referència al rendiment educatiu dels infants i també hi ha canvis en el comportament dels alumnes vers l'escola, la relació entre pares i fills, la satisfacció i compromís dels mestres i el funcionament i la qualitat educativa dels centres.

Quan parlem del rendiment escolar dels infants en concret, hi ha diversos factors que hi incideixen directament i Collet i Tort (2011) defineixen cinc grups:

- Les característiques i recursos propis de l'individu: fa referència a factors intrínsecs, biològics i psicològics de cadascú.
- L'ambient social i cultural i els recursos de la família (context familiar): fa referència al nivell sociocultural de les famílies, a la dedicació i expectatives dels pares en l'aprenentatge dels

fills, factor que incideix directament en el tipus de relació que s'estableix amb l'escola.

- Els elements de context: sistema educatiu, econòmic, laboral, territorial... En aquest punt destaca que l'homogeneïtat en l'escola, porta a reproduir desigualtats.
- Les característiques del centre educatiu: aquí entren en joc les infraestructures, la qualitat del personal docent així com els mètodes pedagògics, el PEC, l'organització escolar i la relació i importància que es dona a les famílies.
- Les característiques de l'aula i del professorat singular: el nivell educatiu general de grup i l'interès que mostra en els estudis provoca l'anomenat "efecte contagi" entre els infants. Per altra banda, la relació entre mestre i alumne, influeix en la vida a l'aula i en els resultats.

Tot i que les famílies no són un factor com a tal, en aquesta classificació es pot observar que, en dos dels cinc grups hi tenen una clara incidència o efecte. Així doncs, veiem que és imprescindible aquesta relació i que, tal com diu Bassedas et al. (2007), la participació de les famílies apropa els dos mons en els quals es mou principalment l'infant i, a més a més, s'afavoreix un aprenentatge mutu molt enriquidor, ja que tothom pot aportar coses a l'aula i a l'escola.

A més a més, la participació familiar no només aporta coses positives als infants, sinó que també té efectes sobre pares i mestres, tal com recull Pérez (2004) en la Taula 1.

Taula 1

Efectes de la participació familiar

Efectes sobre els infants	Efectes sobre els pares	Efectes sobre els mestres
-Progrés acadèmic significatiu	-Actituds més positives cap a l'escola i el personal escolar	-Major competència en les activitats professionals i instruccionals
-Menor nombre de problemes de conducta	-Major suport i més compromisos comunitaris	-Major dedicació de temps a la institució
-Increment d'habilitats socials i autoestima	-Actituds més positives cap a ells mateixos i major autoconfiança	-Major compromís en el currículum, més centrats en l'alumne
-Major assistència a l'escola	-Percepció més satisfactòria de la relació pares- fills	
-Millors hàbits d'estudi i actituds cap a l'escola	-Increment del nombre de contactes família-escola	
	-Desenvolupament d'habilitats i formes més positives de paternitat i de reforç	

Efectes de la participació familiar (García Bacete, 1994) citat a Pérez, 2004, p.83

Per tots els motius expressats al llarg d'aquest apartat, és molt important que pares i mares es preocupin i generin unes condicions favorables per a l'estudi i, les famílies ho fan, transmeten als fills els valors de la responsabilitat i l'esforç. Tot i així, la implicació escolar és baixa (Comas, Escapa i Abellán, 2014) i aquest és un factor molt important que influeix en l'èxit o el fracàs dels infants, com ja hem vist anteriorment. Així doncs, és important animar als pares a participar i oferir diverses maneres de participació, de les quals parlarem més endavant.

2.3. Tipus de relació família-escola

Com ja hem vist en l'apartat anterior, diverses investigacions han demostrat que la implicació de les famílies en la comunitat educativa té efectes positius en l'actitud de pares i mestres envers l'escola i afavoreix el rendiment dels estudiants. Així doncs, ara cal parlar sobre quins tipus o models de relació hi ha entre les famílies i els centres docents. Això ens permetrà analitzar on ens trobem i en quina direcció hem d'avançar per assolir el nostre objectiu: afavorir una bona relació família-escola.

Collet i Tort (2011) parlen dels models de relació que van establir Cunnigham i Davis l'any 1988 però que, considerem que encara són vigents avui en dia. Aquests models són tres i s'anomenen model d'expertesa, model de trasplantament i model d'usuari. En el primer el paper del docent és d'expert, ell és qui ho sap i decideix tot el que fa referència a l'educació dels infants. Té tendència a fer ús de noms i teories expertes i això el permet mantenir una gran distància amb les famílies. El model de trasplantament entén que la relació amb pares i mares és necessària i es demana a aquests que segueixin o "trasplantin" el model educatiu que proposa l'escola a casa, ja que es considera que el millor model és el del docent i cal seguir-lo a casa per a afavorir l'educació de l'infant. Per últim, trobem el model d'usuari que reconeix que els pares saben com educar els infants i que ells són els primers referents i educadors de l'infant. Es considera els pares i docents com a persones amb unes capacitats, sabers i competències que es complementen i es posen al servei de l'educació dels infants.

Per tal d'avançar cap al model de relació d'usuari i de construir una relació família-escola, basada en la confiança i que vagi més enllà d'un simple traspàs d'informació, cal detectar quines són les discrepàncies o el malestar que ha sorgit entre ambdós agents. Segons Collet i Tort (2011) hi ha cinc creences que generen aquest malestar:

- La creença que les famílies no són una part essencial de l'escola, sinó que estan vinculades a aquesta mitjançant els fills i filles.
- La creença que les causes de molts problemes escolars tenen origen en les famílies.
- La creença que un nombre important de progenitors ha dimitit d'educar.
- La creença que les famílies deleguen a l'escola l'ensenyament dels continguts, la socialització i també l'educació dels infants.
- La creença que les famílies critiquen i menysvaloren els docents, posant els infants en

contra de l'escola.

Per trencar amb aquestes creences i dirigir-nos cap a un model de relació d'usuari, cal identificar quines són les maneres que tenen de relacionar-se les famílies i l'escola. Ramis (2016) ha identificat cinc nivells d'anàlisi en la relació família-escola.

- Informar-se: nivell bàsic de comunicació, està regulat per llei. Les famílies han d'estar informades de tot el que afecta l'educació dels infants.
- Intercanvi d'informació entre pares i docents: tant l'escola com els pares han d'estar informats sobre què li passa a cada infant particularment. Per altra banda, la societat també ha d'estar informada sobre el projecte educatiu de l'escola.
- Participació en les activitats de l'escola: la participació dels pares en les activitats que es realitzen a l'escola és una bona manera de conèixer el centre, ja que és una gran oportunitat per a relacionar-se amb les persones de l'escola, pares i mestres. Per altra banda, aquesta participació mostra als infants que els pares i mares donen valor a les activitats que els infants realitzen, ja sigui una participació anecdòtica puntual o bé més continuada. Per a afavorir aquesta participació de les famílies, és important que l'escola doni possibilitats de participació en diferents nivells.
- Implicació i col·laboració en l'escola: hi ha diverses maneres d'implicació a l'escola. Algunes d'elles estan regulades per llei, com ara el Consell Escolar; d'altres estan promogudes pels centres, tot i que no són obligades, com ara l'AMPA; finalment n'hi ha que sorgeixen de les necessitats de cada centre, com grups de reflexió o xerrades, que per sort, cada vegada són menys instructives i fomenten el debat i la reflexió. Cal informar a la comunitat educativa del funcionament i participació en tots aquests òrgans i activitats. A més a més, cal que tothom se senti convidat a participar-hi, tenint en compte que no cal cap preparació ni capacitació prèvia per a formar-ne part.
- Compromís en l'educació: comprometre's vol dir involucrar-se en l'educació dels infants, mostrar-los que els estimem, que ens interessa allò que els passa i que tenim altes expectatives i confiança en ells. Una bona part de l'educació dels infants es porta a terme a l'escola i, per aquest motiu, és tan important que les famílies s'involucrin i formin part de l'escola.

Ens centrarem en els nivells de participació i implicació, que tot i no ser l'ideal segons la classificació que proposa Ramis (2016), creiem que avui en dia es pot assolir i s'ha d'assolir per a avançar cap a aquest últim nivell de compromís que proposa l'autora. Així doncs, en primer lloc, cal saber què vol dir participar. Segons Comas et al. (2014) la participació es pot classificar de diferents maneres segons:

- El tipus d'acció (individual o col·lectiva): si l'acció està vinculada simplement a objectius personals i individuals o bé implica una acció o objectius conjunts i comuns amb els altres.
- El nivell d'institucionalització (formal o informal): entenent com a accions formals aquelles que tenen lloc en el consell escolar o l'AMPA i com a accions informals festes i activitats

puntuals.

- El grau d'accés a la presa de decisions: hi ha diferents graus que van des de donar i rebre informació, fins a cogestionar i autogestionar.

La participació suposa, generalment, dos tipus d'implicació. Per una banda trobem les activitats i actituds de casa i, per l'altra, les activitats que es realitzen a l'escola. En aquesta recerca, ens centrarem en el segon tipus d'implicació, és a dir la que fa referència a les activitats que es realitzen als centres educatius (Comas et al., 2014). Trobem tres tipus de participació que són la implicació individual formal, la participació informal a nivell individual i a nivell col·lectiu i la participació en òrgans formals. Aquests tipus de participació els reprendrem més endavant per a analitzar o classificar les diferents activitats que es porten a terme a les escoles.

Taula 2

La implicació de les famílies a l'escola en diferents moments al llarg del temps.

	EPSTEIN (1990)	COMAS et al. (2014)	RAMIS (2016)
Mestre	El mestre s'encarrega de la criança dels infants.	---	---
Família	Hi ha comunicació amb el centre.	Implicació individual formal.	Les famílies s'informen. Hi ha un intercanvi d'informació entre les famílies i el centre.
Activitats família-escola	Es realitzen activitats voluntàries a l'escola. Es realitzen activitats de l'escola a casa.	Participació informal a nivell individual i a nivell col·lectiu.	Es participa en les activitats de l'escola Hi ha implicació i col·laboració amb l'escola.
Participació i compromís	Es prenen decisions en els òrgans col·legiats. Es participa en la comunitat educativa.	Participació en òrgans formals	Hi ha compromís amb l'educació dels infants.

Elaboració pròpia, 2017

En la Taula 2 trobem diferents classificacions sobre la implicació de les famílies a l'escola i, tot i haver estat elaborades en diferents moments, l'últim nivell coincideix sempre. Així doncs, podem

afirmar que cal treballar per a arribar a un nivell de compromís i participació en l'escola, ja que tal com diuen Rivas i Ugarte (2014) la participació de les famílies suposa afavorir el desenvolupament de l'infant a nivell acadèmic, social i motivacional i, per altra banda, suposa un benefici per a famílies, mestres i la comunitat educativa.

Basant-nos en els models de relació i participació que proposa Comas, et al. (2014), podem parlar de diferents tipus de famílies. Així doncs, trobem famílies informades que intercanvien informació amb el centre; famílies presents, que intercanvien informació i fan acte de presència en les activitats que s'organitzen; famílies col·laboradores, que participen en l'AMPA o bé formen part d'alguna comissió, ajuden i donen suport; i famílies representants, que ostenten un càrrec en l'AMPA o bé en el Consell escolar i, per tant, es responsabilitzen de les activitats o alguns aspectes de gestió.

2.4. Mecanismes i accions legals per promoure la relació amb les famílies

Les diferents Lleis i Decrets que estan en vigència a Catalunya, tenen en compte la participació de les famílies i la comunitat escolar a diferents nivells, de manera genèrica en la gestió dels centres i de manera més específica pel que fa a l'atenció de cada infant i la seva família en particular. A continuació en fem una breu recopilació.

Segons el decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, els òrgans de participació de la comunitat escolar pel que fa al govern i a la gestió dels centres, són el consell escolar i el claustre de professorat. Aquests dos òrgans són imprescindibles i han d'existir en qualsevol centre que formi part del Servei d'Educació de Catalunya.

En aquest cas, com que parlem de la participació de les famílies, ens centrarem en el consell escolar i les seves funcions, que tal com queda patent en la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC) són les següents:

- Aprovar el projecte educatiu del centre i/o les modificacions que s'hi facin.
- Aprovar la programació i avaluar-la pel que fa al desenvolupament i resultats.
- Aprovar les propostes d'acords de col·laboració amb entitats o institucions.
- Aprovar les normes d'organització i funcionament.
- Aprovar la carta de compromís.
- Aprovar el pressupost del centre.
- Participar en la selecció del director o directora.
- Intervenir en la resolució de conflictes i revisar les sancions si es considera necessari.
- Aprovar la programació d'activitats extraescolars i avaluar-les.
- Participar en l'anàlisi i avaluació del funcionament de centre i conèixer l'evolució del rendiment escolar.
- Aprovar criteris de col·laboració amb altres centres i l'entorn.
- Qualsevol altra funció que li sigui atribuïda per altres lleis o normes.

2.4.1. Accions de participació al 1r cicle

Segons el Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil, al llarg d'aquesta etapa, famílies i mestres han de cooperar per garantir una coherència educativa. Per fer-ho s'estableix que cal formular una carta de compromís i establir mecanismes de participació, col·laboració i informació a les famílies.

Dins de les accions a dur a terme pel que fa al traspàs d'informació entre famílies i escola, cal garantir dues entrevistes cada curs, una a l'inici i una altra al llarg del curs; una reunió col·lectiva a l'inici de cada curs; i altres mecanismes que serveixin per a una relació més periòdica, com per exemple informar de les activitats realitzades, rutines i d'altres elements del dia a dia.

Finalment, dir que aquest mateix decret diu que les famílies s'han de fer responsables del seguiment de les orientacions educatives, del coneixement de les normes i l'assistència a reunions i/o entrevistes.

2.4.2. Accions de participació al 2n cicle

Si parlem de l'educació dels 3 als 6 anys, trobem un nou decret, el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. Tot i ser un document diferent al qual regula els ensenyaments de 0 a 3 anys, podem observar com l'apartat que fa referència a la relació entre les famílies i el centre és idèntic (Taula 3), així doncs, s'exigeix el mateix.

Cal elaborar una carta de compromís i el centre ha d'establir mecanismes de participació, col·laboració i informació a les famílies. Dins d'aquestes accions és imprescindible garantir dues entrevistes cada curs, una a l'inici i una altra al llarg del curs; una reunió col·lectiva a l'inici de cada curs; i altres mecanismes que serveixin per a una relació més periòdica, com per exemple informar de les activitats realitzades, rutines i d'altres elements del dia a dia.

Finalment, dir que, un cop més, el decret diu que les famílies s'han de fer responsables del seguiment de les orientacions educatives, del coneixement de les normes i l'assistència a reunions i/o entrevistes.

2.5. Mecanismes o activitats per a la participació familiar

Si tornem als tipus de participació dels quals parlen Comas et al. (2014), trobarem un conjunt d'activitats que formen part de cadascun dels nivells d'implicació i participació dels quals parlen. Dins de la implicació individual formal, podem parlar de les reunions privades i reunions informatives de principi de curs, les quals estan contemplades en els decrets que regulen el primer i segon cicle de l'Educació Infantil.

Les reunions privades, més conegudes com a entrevistes, són l'únic espai de relació formal a nivell individual. Són moments especials per parlar sobre el procés educatiu dels infants, per aquest motiu és molt important preparar-les bé, deixar de banda els prejudicis i buscar solucions als problemes o desacords que puguin sorgir (Ramis, 2016). Estan regulades per llei i, com a mínim cada família n'ha de poder tenir dos, tal com estableixen els corresponents Decrets. Tot i no ser una activitat relacionada directament amb la participació, són molt importants per tal d'adquirir informació sobre l'infant i arribar a acords amb la família. Tal com diu Pérez (2004) l'entrevista és un moment clau per al treball motivacional amb la família i de coneixement mutu en el qual pares, mares i/o tutors es poden expressar tranquil·lament, amb claredat i sinceritat. És una gran oportunitat perquè hi hagi un feedback important en la comunicació entre l'escola i la família.

En segon lloc, dins de la implicació individual formal, també trobem les reunions de principi de curs. De nou, és un punt de comunicació regulat per llei i, habitualment, són trobades informatives en les quals el tutor o tutora del grup explica als pares diferents aspectes de la tasca educativa com ara els objectius més generals, la metodologia i el funcionament general del curs escolar. Aquestes reunions, segons Pérez (2004) permeten un major coneixement i contacte amb les famílies, cosa que permet transmetre la informació que afecta la col·lectivitat del grup de manera més directa i, tot i que el nivell de control de feedback és baix, les famílies tenen l'oportunitat de donar la seva opinió sobre aspectes educatius que afecten directament als infants de l'aula. Tal com diu Ramis (2016), són una oportunitat de participació que fa que la institució escolar millori amb les aportacions de tots. Per altra banda, també afirma que és una manera de mostrar als fills que ens impliquem i comprometem amb la seva educació.

Pel que fa a la participació informal, ja hem dit que podia ser a nivell individual i a nivell col·lectiu. En el primer cas ens centrem a veure com actua i es comporta el fill/a en qüestió i en el segon, les famílies participen conjuntament i col·laboren en l'activitat. Dins d'aquest nivell trobem tres tipus d'activitats les festes i activitats lúdiques obertes a les famílies; xerrades, cursos formatius o Escola de pares i les comissions de treball, ja siguin de pares i mares o bé mixtes, en les quals també hi ha mestres.

Les festes i activitats lúdiques són espais de comunicació no formal entre mestres i pares i, dins d'aquesta comunicació no formal es poden incloure els contactes que es produeixen a les entrades i sortides (Pérez, 2004). Aquestes trobades informals són imprescindibles perquè la comunicació és espontània, directa i personal i la informació és bidireccional. A més a més, Ramis (2016) afegeix que l'assistència a les festes escolars té dues funcions: conèixer i donar valor a l'activitat dels infants i conèixer l'entitat mitjançant la socialització amb mestres i pares d'alumnes. Respecte a les Escoles de pares, tal com defineix el Departament d'Ensenyament (2016), són espais d'informació i formació, on es poden intercanviar experiències i reflexions per tal de millorar la tasca educativa i trobar estratègies per a afavorir el desenvolupament integral dels infants. Les principals activitats que es porten a terme en les Escoles de pares són xerrades, debats, taller

d'interès per a les famílies i, en algunes ocasions, mòduls formatius. En algunes ocasions aquestes activitats formatives, informatives o de debat les organitza l'AMPA i en d'altres, la mateixa escola n'és l'organitzadora. Tot i així, cal remarcar que amb una activitat d'aquest tipus no n'hi ha prou, sinó que en calen de periòdiques per tal que es vagi formant un grup en el qual hi hagi confiança per poder parlar cada vegada amb més sinceritat d'allò que preocupa a pares i mares (Ramis, 2016).

Finalment, cal parlar de la participació en òrgans formals que es porta a terme mitjançant el Consell Escolar i l'AMPA. En ambdós casos cal tenir en compte que formar part de qualsevol d'aquests òrgans és una activitat voluntària dedicada a afavorir a tercers i també cal tenir present que no cal cap mena de preparació ni capacitació prèvia (Ramis, 2016). En el cas del Consell Escolar, trobareu les funcions més amunt en l'apartat titulat Accions que fa l'escola per promoure la relació amb les famílies. Per altra banda, l'AMPA, la podríem definir com una associació sense ànim de lucre a la qual els pares i mares s'uneixen voluntàriament amb la finalitat de participar en la gestió del centre per tal de millorar l'educació. Les funcions i característiques principals (Pérez, 2004) són:

- Organitzar les activitats extraescolars
- Organitzar activitats per a les famílies
- Plataforma de reivindicació social
- Estar alerta sobre situacions de desigualtat social
- Atendre els associats en les qüestions educatives
- No tenen poder executiu sobre la gestió del centre
- No tenen representants de la institució escolar

3. OBJECTIUS I HIPÒTESIS O INTERROGANTS

L'objectiu general d'aquesta recerca és comparar la relació família escola al primer i segon cicle de l'educació infantil. Per a assolir-lo, ens plantegem els tres objectius específics següents:

- Analitzar el model de relació entre l'escola i les famílies que tenen fills en l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle.
- Identificar quines accions realitzen les escoles per a afavorir la relació amb les famílies a l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle.
- Identificar les necessitats que té la família envers la relació amb l'escola i/o el mestre tutor a l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle.

4. DISSENY

4.1. Metodologia

La metodologia de la recerca és mixta, quantitativa i qualitativa a la vegada. Per una banda, la informació qualitativa ens permetrà explicar qüestions com ara les necessitats i/o expectatives de les famílies amb infants de 0 a 6 anys, cosa que no podríem fer mitjançant una recerca quantitativa (Pérez, 1994). Per altra banda, la informació de caràcter quantitatiu ens permetrà analitzar alguns aspectes més específics com ara els models de relació entre famílies i mestres i les accions que es duen a terme pel que fa al treball amb les famílies a l'etapa d'educació infantil.

En segon lloc, aquest treball serà de tipus descriptiu-comparatiu, ja que em proposo analitzar la relació que s'estableix entre famílies i mestres al primer cicle i al segon cicle de l'etapa d'Educació Infantil (Dankhe, 1986). Finalment, com que l'estudi i la recollida de dades es realitzaran en un moment determinat i en una situació natural, és a dir en la realitat de cadascuna de les escoles, direm que es tracta d'una recerca transversal i de camp (Latorre, Del Rincón i Arnal, 2005).

4.2. Participants

Per dur a terme la recerca, hem seleccionat tres escoles, prenen com a principal criteri la seva oferta educativa. Hem buscat escoles que ofereixin escolarització durant tota l'etapa d'educació infantil, dels 0 als 6 anys. Així doncs, les escoles que han accedit a participar són:

- Escola 1: és una escola de titularitat concertada situada a la ciutat de Berga, comarca del Berguedà. És una escola de tres línies l'oferta educativa de la qual abraça des dels 0 fins als 16 anys. Hem comptat amb la participació de la coordinadora de l'etapa d'educació infantil, 26 famílies (9 de primer cicle i 17 de segon cicle) de l'etapa d'infantil i 7 mestres (4 del primer cicle i 3 de segon cicle) d'aquesta mateixa etapa.
- Escola 2: és una escola de titularitat concertada situada al municipi de Sentmenat, al Vallès Occidental. És una escola d'una línia, l'oferta educativa de la qual abraça dels 0 als 12 anys. Hem comptat amb la participació del director del centre, 40 famílies (10 de primer cicle i 30 de segon cicle) de l'etapa d'infantil i 3 mestres de segon cicle d'aquesta mateixa etapa.
- Escola 3: és una escola de titularitat concertada situada al poble de Moià, comarca del Moianès. És una escola d'una línia l'oferta educativa de la qual abraça dels 0 als 12 anys. Hem comptat amb la participació de la directora del centres, 21 famílies de l'etapa d'infantil (3 de primer cicle i 18 de segon cicle) i 2 mestres (un de primer cicle i un de segon cicle) d'aquesta mateixa etapa.

Per tant, en aquest estudi han participat un total de 3 representants de l'equip directiu de les escoles, 95 famílies (22 de primer cicle i 74 de segon cicle) i 12 mestres (5 de primer cicle i 7 de segon cicle) d'educació infantil.

4.3. Instruments

Per dur a terme la recollida de dades, hem utilitzat dos instruments diferents. Per una banda, hem fet ús de l'entrevista semi-estructurada dirigida a membres dels equips directius de les escoles participants (Annex 1), la qual ens ha permès recollir dades qualitatives i de caràcter general de cada centre referents a les següents categories del quadre de comandament (Annex 2): models de relació, família, participació i comunicació.

Per altra banda, per tal de recollir informació provinent de famílies i mestres, hem fet ús de qüestionaris, ja que són de fàcil aplicació i ens han permès recollir dades tant quantitatives com qualitatives. El qüestionari dels mestres (Annex 3) consta de 10 preguntes de les quals 3 són obertes i 7 tancades. El qüestionari dirigit a les famílies (Annex 4) consta de 13 preguntes: 3 obertes i 10 tancades. Ambdós qüestionaris donen resposta a les categories: models de relació, família, participació i comunicació; a més a més el qüestionari de les famílies també respon a la categoria: expectatives.

4.4. Procediment

Per tal de dur a terme aquesta recerca, el primer que hem fet ha estat una cerca documental mitjançant el catàleg de la biblioteca que ens ha proporcionat llibres i articles que ens han permès elaborar el marc teòric. Seguidament, un cop ja ens hem endinsat en el tema hem buscat escoles que compleixin un únic requisit indispensable: que ofereixin escolarització, com a mínim dels 0 als 6 anys i ens hi hem posat en contacte mitjançant el correu electrònic i trucades telefòniques. Un cop confirmada la participació de les diferents escoles, s'ha demanat que els directors/es i/o els coordinadors/es signin el consentiment informat (Annex 5). Finalment hem elaborat tals instruments de recollida de dades adhoc (detallats en l'apartat anterior). Aquests han estat validats per experts i administrats als dos cicles de l'etapa d'Educació Infantil de totes les escoles que formen la nostra mostra. La recollida de dades s'ha dut a terme de manera simultània en dos dels centres. En el primer lloc s'han fet les entrevistes al director i coordinadora d'etapa i, posteriorment s'han administrat els qüestionaris, deixant de marge 3 setmanes per a respondre. En el tercer centre la recollida s'ha realitzat amb 3 setmanes de diferència amb les primeres escoles, i en aquest cas, primer s'han administrat els qüestionaris a mestres i famílies i, posteriorment, s'ha realitzat l'entrevista amb la directora del centre.

Un cop recollides les dades, ens hem disposat a analitzar-les. Per un costat, les dades qualitatives han estat transcrits i, a continuació codificades, procurant agrupar tota la informació

recollida en les diferents categories del quadre de comandament. Un cop codificada la informació mitjançant un mètode combinat (deductiu i inductiu) hem integrat la informació al marc teòric per tal d'extreure conclusions. Pel que fa a les dades quantitatives, un cop recollits els qüestionaris, hem agrupat les dades mitjançant freqüències absolutes (recomptes) i relatives (percentatges). Finalment, gràcies a totes les dades recollides i analitzades, hem elaborat la discussió i les conclusions de la recerca.

4.5. Limitacions del disseny i condicions ètiques

Les limitacions d'aquesta recerca han estat diverses. En primer lloc, cal tenir en compte que els resultats obtinguts no són generalitzables, ja que la mostra no és prou àmplia. Per altra banda, la recerca no s'ha pogut dur a terme en les escoles seleccionades en primera instància, ja que no s'ha obtingut resposta o bé aquesta resposta ha estat negativa. Finalment, cal dir que hem obtingut el 100% de participació dels membres dels equips directius (coordinadors i directors) i de les famílies. Pel que fa als mestres no hem arribat al 50% de participació, tot i que hem superat el 30%.

Per altra banda, aquesta recerca segueix els principis ètics de la investigació, els quals són autonomia, justícia, beneficència i no maleficència. Per tal que es compleixi, el principi d'autonomia, s'ha elaborat un consentiment informat que es farà arribar a totes les escoles que participin en aquesta recerca. El principi de justícia el garantirem utilitzant els mateixos mecanismes de recollida de dades en totes les escoles participants en la recerca. Finalment, els principis de beneficència i no maleficència es compliran, ja que aquesta recerca té com a objectiu comparar i analitzar la relació família-escola per a poder veure com millorar aquest aspecte a l'escola, cosa fonamental però molt difícil de dur a terme una bona pràctica.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

Un cop recollides les dades, hem procedit al seu anàlisi comparant els resultats obtinguts dels qüestionaris a famílies i mestres i les entrevistes als membres dels equips directius de les 3 escoles que han participat en la recerca.

Pel que fa a la categoria **concepció de la família**, el 96,9% de les famílies enquestades consideren que la família ha de formar part de l'escola. Per part dels mestres, el 100% opina el contrari i queda recolzat per la opinió dels equips directius els quals defensen que "els mestres sols no poden fer res, cal que avancem tots junts", idea que ja defensen Rivas i Ugarte (2014) els quals fan ressò de les limitacions de l'escola sense l'ajuda de les famílies i adverteixen de la importància d'aquesta relació per a que els mestres es puguin adaptar a les característiques de

cada infant. Això posa de manifest que una àmplia majoria dels enquestats veuen la importància del treball conjunt entre famílies i mestres per a afavorir el desenvolupament dels infants en diferents nivells com són el rendiment educatiu dels infants, el comportament dels alumnes vers l'escola, la relació entre pares i fills, la satisfacció i compromís dels mestres i el funcionament i la qualitat educativa dels centres (Comas, Escapa i Avellán, 2014).

A continuació, en relació als **models de relació família-escola**, i seguint la teoria de Cunnigham i Davis (1988), veiem que en ambdós cicles, per part dels mestres hi ha la creença que s'actua mitjançant un model d'usuari, ja que el 100% dels mestres enquestats s'ha posicionat en aquest model, considerat com òptim, ja que reconeix que els pares saben com educar els infants i que ells són els primers referents i educadors de l'infant que es complementen amb l'escola i es posen al servei de l'educació dels infants. Contràriament, les famílies tenen una visió força diferent del nivell en el qual es troba la relació, ja que, la majoria (69,8%) consideren que la relació es basa en un model de transplantament. Tot i que, entre les famílies del segon cicle d'educació infantil, un 5,4% dels participants considera que encara ens trobem en un model en el qual el docent es mostra com a expert, mentre que al primer cicle ningú té aquest punt de vista. Així doncs, basant-nos en els resultats obtinguts dels qüestionaris administrats, podem afirmar que segons la percepció de les famílies ens trobem en un model de trasplantament segons Cunnigham i Davis (1988) (citada a: Collet i Tort, 2011), ja que el 81,82% de les famílies del primer cicle i el 65,75% de les famílies del segon cicle indiquen que els mestres traspassen tota la informació necessària per a que a casa es puguin seguir les mateixes línies i models educatius que segueix l'escola. Això demostra que ens trobem en un pas intermedi entre un model d'expertesa en el qual el mestre és qui decideix tot el que fa referència a l'educació dels infants i un model d'usuari en el qual es reconeix que els pares també saben com educar als infants i és té en compte que ells són els principals referents. Tot i així, veient els resultats dels qüestionaris respostos per les famílies, podem afirmar que, seguint la classificació de Cunnigham i Davis (citada a Collet i Tort, 2011) al segon cicle d'infantil, ens apropem més a un model d'usuari amb un 28,7% de respostes mentre que al primer cicle d'infantil, només el 18,1% afirma prendre decisions conjuntament amb els mestres sobre alguns aspectes de l'educació dels seus fills.

Per altra banda, també dins de la categoria models de relació i basant-nos en la participació que proposen diversos autors com Epstein (1990); Comas, Escapa i Avellán (2014) i Ramis (2016), hem pogut identificar diferents **tipus de famílies**. Per tal d'identificar en quin nivell es troben les famílies actualment, s'ha preguntat a mestres i famílies quin creuen que ha de ser el paper de la família a l'escola. De més bàsic a més complex, aquests nivells són:

- Informades: intercanvien informació amb el centre.
- Presents: intercanvien informació i fan acte de presència en les activitats que s'organitzen.
- Col·laboradores: participen en l'AMPA o bé formen part d'alguna comissió, ajuden i donen suport.

- Representants: ostenten un càrrec en l'AMPA o bé en el Consell escolar i, per tant, es responsabilitzen de les activitats o alguns aspectes de gestió.

En base als resultats, dins d'aquest ventall de possibilitats, els mestres del primer cicle d'educació infantil (40%) situen a les famílies en nivells més bàsics de la relació (famílies presents) que els mestres de segon cicle (14,2%).

Pel que fa a les famílies, aquesta tendència s'inverteix. Tot i que el 19,1% de les famílies de segon cicle es situen en el nivell de *representants*, davant del 18,1% de respostes entre les famílies de primer cicle; en la resta de nivells, es pot observar com, les famílies de segon cicle es situen en els més bàsics amb un 43,8% en el nivell *presentes* i un 34,2% en el nivell *col·laboradores*. En canvi, en el cas de les famílies de primer cicle, es situen en nivells més complexes amb un 27,2% en el nivell *presentes* i un 54,5% en el nivell *col·laboradores*. Tot i així, és un fet força significatiu que ningú no hagi sel·leccionat l'opció *informades*, això ens indica que hem avançat respecte la concepció de l'escola des de que els mestres assumien totes les responsabilitats que comporta educar a un infant (López, 2009).

Taula 3

Quin paper han de jugar les famílies a l'escola?

Nivell d'anàlisi	Mestres primer cicle	Mestres segon cicle	Famílies primer cicle	Famílies segon cicle
		0%		0%
INFORMADES	0%	0%	0%	0%
		25%		39,6%
PRESENTS	40%	14,2%	27,2%	43,8%
		58,3%		39,6%
COL·LABORADORES	60%	57,1%	54,5%	34,2%
		8,3%		18,8%
REPRESENTANTS	0%	14,2%	18,1%	19,1%
		8,3%		2,1%
CAP DE LES ANTERIORS	0%	14,2%	0%	2,4%

Elaboració pròpia, 2017

Per altra banda, tal i com s'observa a la taula 3, hi ha un tendència cap al nivell de famílies col·laboradores, és a dir, el 39,6% de famílies i el 58,3% de mestres enquestats tenen clar que la família ha d'ajudar i donar suport a l'escola. La segona opció més vàlida per a mestres (25%) i famílies (39,6%) seria: famílies presents, un nivell inferior a la més votada. En aquest nivell es considera que només cal intercanvi d'informació i fer acte de presència a l'escola. Tot i així, sembla que la tendència és anar escalant nivells, ja que el 8,3% dels mestres i el 18,8% de les famílies que han situat la relació en el nivell de més complexitat i, en canvi, ningú no s'ha situat en el nivell més bàsic de família informada.

Seguidament, passem a analitzar a categoria **participació** i, per començar, podem afirmar que només una de les famílies de primer cicle, considera que l'escola no espera ni demana participació. Pel que fa a la resta de famílies i mestres, tothom considera que hi ha d'haver algun tipus de participació per part de les famílies, ja sigui en nivells d'implicació individual formal, informal individual i/o col·lectiva o bé de participació en òrgans formals.

Taula 4

Tipus de participació en la vida escolar.

tipus de participació		Mestres primer cicle	Mestres segon cicle	Famílies primer cicle	Famílies segon cicle
cap	no se n'espera	0%	0%	1%	0%
individual formal	reunions i entrevistes	23,5%	17,5%	18,9%	26,2%
individual i col·lectiva informal	aportació de materials				
	activitats puntuals	64,7%	52,5%	40%	65,9%
	activitats lúdiques				
	escola de pares				
en òrgans formals	Ampa consell escolar	11,7%	30%	40%	7,7%

Elaboració pròpia, 2017

Seguint la classificació de Comas et al. (2014), en aquest estudi es posa de manifest que la participació més freqüent entre els mestres de primer cicle amb un 64,7% i els mestres de segon cicle amb un 52,5% és la participació individual i col·lectiva informal. Aquest nivell inclou un àmpli ventall de possibilitats de participació, com és l'assistència en les festes lúdiques o en

activitats puntuals realitzades a l'aula, l'aportació de materials i l'assistència a l'Escola de pares. Pel que fa a les famílies, aquest tipus de participació també és el més freqüent tot i que, al segon cicle ho és amb un 65,9% i a primer cicle amb un 40%, situant aquest tipus de participació en el mateix nivell que la participació en òrgans formals, tal i com s'observa en la taula 4. Aquest col·lectiu (famílies de primer cicle) és l'únic que situa aquest tipus de participació al mateix nivell que la participació en òrgans formals, mentre que entre els altres tres grups enquestats (mestres de primer i segon cicle i famílies de segon cicle), aquesta opció es situa clarament per damunt de la resta d'opcions. En aquest punt, en la participació informal, també és on els equips directius (n=3) veuen el major punt fort de la relació família-escola, ja que valoren molt positivament el fet de que mestres i famílies es puguin trobar en qualsevol moment i puguin parlar d'allò que els preocupa de manera planera i sense mostrar una gran separació de posicions entre famílies i mestres.

El segon tipus de participació més freqüent entre famílies de segon cicle amb un 26,2%, mestres de primer cicle amb un 23,5% és la participació individual formal, la qual inclou entrevistes individuals i reunions de pares. Pel que fa a les famílies del primer cicle, la participació individual formal es situa en tercer lloc amb un 18,9%, ja que en les dues primeres posicions trobem la participació informal i en òrgans formals tal com s'observa en la taula 4. El mateix passa amb els mestres de segon cicle amb un 30% en el nivell de participació en òrgans formals davant un 17,5% de participació individual formal. Per altra banda, cal tenir en compte que, tot i ser el segon tipus de participació més important per a les famílies, aquelles que consideren que reben poca informació per part de l'escola (n=8) han expressat que necessiten més trobades amb els mestres i més informació sobre els objectius que es plantegen en cada curs, així com recursos per treballar les mancances o dificultats que puguin tenir els infants a l'hora d'assolir-los.

Finalment, cal parlar de la participació en òrgans formals, la qual es porta a terme mitjançant el Consell Escolar i l'AMPA i permeten intervenir directament en l'escola treballant conjuntament amb aquesta. Aquest és el tercer tipus de participació per a mestres de primer cicle amb un 11,7% i per a famílies de segon cicle amb un 7,7%. En el cas de mestres de segon cicle i famílies de primer cicle, aquest tipus de participació es troba en primera posició amb el mateix percentatge que la participació informal, tal com hem comentat anteriorment. Referent als mestres de segon cicle aquest tipus de participació es troba en segona posició amb un 30%. Així doncs, podem afirmar que mestres de segon cicle (30%) i famílies de primer cicle (40%) consideren més important la participació en òrgans formals, gràcies a la qual les famílies poden treballar conjuntament amb l'escola que la participació individual formal, gràcies a la qual hi ha un intercanvi d'informació sobre l'infant.

A continuació analitzarem la categoria de **comunicació** dins de la qual hem considerat imprescindible crear dos subcategories per saber si les famílies consideren important la informació que reben per part de l'escola i amb quina freqüència s'ofereix aquesta informació. Pel que fa a la informació rebuda, el 92,7% de les famílies d'ambdós cicles consideren que la informació que

intercanvien amb els mestres sobre els seus fills és rellevant, la resta (7,3%) opina que no ho és. Tot i així, el percentatge de famílies que opinen que la informació és rellevant és més elevat al primer cicle (95,4%) que al segon cicle (91,7%) de l'etapa d'infantil. Per altra banda, el percentatge de famílies que consideren que la informació que s'intercanvia és insuficient també és més elevat al segon cicle d'infantil, amb un 9,5%, mentre que al primer cicle només un 4,5% consideren insuficient la informació que ofereixen els mestres.

Pel que fa a la primera subcategoria, la **freqüència en quant a la comunicació** amb la qual es rep o es traspasa la informació, en funció de si parlem del primer o del segon cicle d'educació infantil podem observar algunes diferències. Al primer cicle tant famílies (77,2%) com mestres (100%) diuen que aquest intercanvi d'informació és diari. En canvi, al segon cicle, tant famílies (39,7%) com mestres (57,1%), han coincidit en seleccionar l'opció *altres* per indicar que tot i que el contacte no és diari, la comunicació es pot donar en qualsevol moment quan pares o mestres ho considerin necessari. Aquest fet coincideix amb el que diuen els equips directius (n=2), al segon cicle s'intenta donar més autonomia i això fa que la relació família-escola no sigui tan intensa com al primer cicle. Tot i així, cal remarcar que moltes de les famílies (n=17) i mestres (n=4) enquestats així com membres dels equips directius (n=3) defensen que sempre que la família o l'escola ho considera necessari, s'estableix un moment de trobada.

Per altra banda, a part d'aquesta comunicació més informal, trobem les entrevistes regulades pel decret 101/2010 pel que fa al primer cicle i el decret 181/2008 pel que fa al segon cicle. En tots dos casos, les entrevistes obligatòries que cal fer al llarg d'un curs acadèmic són 2. Tot i així, un 12,3% de les famílies de segon cicle d'infantil, diuen tenir menys de 2 entrevistes. Les famílies de primer cicle comparteixen aquesta opinió en un 27,2%. Per altra banda, també hi ha famílies que afirmen que les entrevistes per curs són més de 2, concretament el 22,7% de famílies del primer cicle i el 20,5% de les famílies del segon cicle comparteixen aquesta opinió. De totes maneres, la opció més votada per ambdós grups ha estat la de 2 entrevistes cada curs acadèmic amb un 50% al primer cicle i un 67,1% al segon cicle.

Pel que fa als **mecanismes de comunicació**, el més utilitzat al primer cicle d'infantil és l'agenda o llibreta amb un 40,6%, mentre que al segon cicle el més utilitzat per les famílies és el correu electrònic (43,5%) tot i que el segueix de ben a prop l'agenda o llibreta amb un 42,5%. No cal perdre de vista, però que en ambdós cicles tant famílies (n=13) com mestres (n=2) consideren que el contacte diari i directe és fonamental. Per altra banda, s'ha preguntat als pares quins mecanismes de comunicació els facilitarien més les coses a l'hora de rebre informació. Una àmplia majoria de les famílies (n=65) està satisfeta amb les vies de comunicació que utilitza l'escola en aquest moment. Tot i així, en aquest estudi, les famílies han proposat canvis, dins dels quals estan molt presents les noves tecnologies. Les demandes més comuns dins d'aquest col·lectiu són rebre la informació via correu electrònic (n=39), whatsapp (n=3) o plataformes digitals com ara blogs (n=6). Per altra banda, cal tenir en compte que una de les famílies també ha demanat tornar al paper: *"l'agenda diària i moltes comunicacions només està disponible via mail,*

les poques persones que no disposen queden aïllades" (F1).

Finalment, hem volgut saber quins són els punts forts i febles de la relació família-escola des del punt de vista dels mestres i quines diferències entre els dos cicles perceben les famílies respecte a aquesta relació. Des de la posició dels mestres, podem afirmar que el que consideren el seu major punt fort són el contacte diari i proper que mantenen amb les famílies (n=9), seguit de la col·laboració entre ambdós agents (famílies i escola) (n=1) i la diversitat de possibilitats de participació (n=1). De totes maneres, també troben alguns punts febles, entre els quals hi ha la incompatibilitat horària de mestres (n=1) i famílies, la poca col·laboració (n=4) i la sobreprotecció (n=3) dels infants per part dels progenitors. Davant d'això, la millora que oferirien els mestres és procurar animar a les famílies a col·laborar en les activitats de l'escola i oferir-ne un ventall més ampli (n=8).

Per últim, hem volgut saber si les famílies perceben grans diferències en la relació-família escola al primer i segon cicle. En primer lloc dir que de totes les famílies enquestades, només el 31,2% han viscut aquesta relació com a pares d'ambdós cicles. Basant-nos en les opinions de totes aquestes famílies respecte les diferències de la relació família-escola a primer i segon cicle d'infantil, podem afirmar que la major diferència està en el contacte i seguiment diari (n=19) que es fa a l'escola bressol i desapareix al segon cicle. Per altra banda, les famílies també tenen en compte que aquesta disminució de contacte amb les mestres és per donar més autonomia als infants que, poc a poc van creixent i necessiten ser més autònoms (n=5).

6. CONCLUSIONS

Un cop finalitzada aquesta recerca, podem donar resposta a l'objectiu general que ens ha guiat al llarg de tot el procés: *comparar la relació família escola al primer i segon cicle de l'educació infantil*. Actualment, i basant-nos en les dades recollides, estem en condicions d'afirmar que, tot i que hi ha nombroses diferències en la relació família-escola a primer i segon cicle d'Educació Infantil, no són extremadament importants. La principal diferència és la pèrdua progressiva del contacte diari a favor de l'autonomia dels infants.

Pel que fa als objectius que ens han permès arribar a donar resposta a l'objectiu general, del primer d'ells *Analitzar el model de relació entre l'escola i les famílies que tenen fills en l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle.*, es posa de manifest que actualment ens trobem en un model de trasplantament, en el qual s'entén que la relació amb pares i mares és necessària i es demana a aquests que segueixin o "trasplantin" el model educatiu que proposa l'escola a casa. Tot i així, al 2n cicle les famílies mostren una tendència més important a avançar cap a un model d'usuari que les famílies del 1r cicle. Per altra banda, també podem afirmar que els nivells de relació i participació ens trobem en el nivell de famílies col·laboradores, ja que una bona part de famílies i

mestres afirmen que la família ha d'ajudar i donar suport a l'escola. Tot i que aquest no és un nivell òptim de participació, sembla que la tendència és anar escalant nivells, ja que una petita part de la mostra s'ha situat en el nivell de participació de més complexitat (família representant) i, en canvi, ningú no s'ha situat en el nivell més bàsic de família informada. D'aquesta part de la mostra que constata que el nivell de relació avança cap a família representant. De nou aquest fet està més extès entre les famílies de segon però, de totes maneres, la diferència entre ambdós cicles és inferior que pel que fa als models de relació.

Respecte al segon objectiu específic: *Identificar quines accions realitzen les escoles per a afavorir la relació amb les famílies a l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle*, en primer lloc cal dir que dins de la relació família-escola, encara no hem arribat als nivells òptims de participació que plantegen els diferents autors (Epstein, 1990; Comas et al., 2014; Ramis, 2016). Tot i així, hi ha indicis que la tendència és a anar avançant cap als nivells de participació més complexes, ja que al segon cicle hi ha força famílies que participen activament en l'AMPA i Consell Escolar, dos òrgans que permeten prendre algunes decisions dins del centre escolar. Al primer cicle hi ha menys famílies que formin part dels òrgans esmentats anteriorment i, hem vist que, fins i tot, hi ha una família que considera que la participació d'aquestes no és important. Per altra banda, amb els resultats obtinguts podem veure que el tipus de participació més freqüent és aquella que abraça més possibilitats o accions per dur a terme. Així doncs, possiblement aquest és un fet rellevant que també reafirmen els mestres per tal d'afavorir la participació de les famílies: oferir un ventall ampli d'accions o possibilitats en cada nivell.

Arribat aquest punt, ja podem donar resposta al nostre últim objectiu específic: *Identificar les necessitats que té la família envers la relació amb l'escola i/o el mestre tutor a l'etapa d'Educació Infantil al 1r i al 2n cicle*. En aquest cas podem afirmar que, per a les famílies, allò més important és poder tenir informació sobre els seus infants de manera periòdica. Les famílies que han tingut fills escolaritzats al primer i segon cicle d'Educació Infantil expressen que la pèrdua de contacte directe amb la mestra és molt evident i, en alguns casos resulta angoixant. Per tant, valoren molt positivament la possibilitat de contacte diari amb la mestra però, en molts casos troben a faltar més trobades formals. Aquest fet és generalitzable als dos cicles, així com el fet que les famílies consideren que el correu electrònic es una bona eina que facilita la comunicació amb l'escola.

6.1. Futures línies d'investigació

Tenint en compte que hem observat que el tipus de participació més freqüent entre les famílies és aquella que abraça més possibilitats o activitats, seria interessant investigar en aquesta direcció.

Així doncs, pensem que per afavorir aquesta relació família-escola podríem estudiar quins mecanismes i activitats afavoreixen més aquest contacte per a que les famílies es sentin part activa de l'escola i, poc a poc, poder avançar per a que passin d'estar presents o bé col·laborar a representar la institució escolar.

8. REFERÈNCIES

Bassedas, E., Huguet, T. i Solé, I. (2007). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Editorial Graó

Catalunya. Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil, *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5 d'agost 2010, núm. 5686, pp. 61472-61484.

Catalunya. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5 d'agost 2010, núm. 5686, pp. 61485- 61519.

Catalunya. Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol 2008, núm. 5216, pp. 68256-68272.

Catalunya. Directoris de centres educatius, Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperat a <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>

Catalunya. Llei 18/2003, de 4 de juliol, de suport a les famílies, *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol 2003, núm. 3926, pp. 14212-14219.

Catalunya. Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol 2009, núm. 5422, pp. 56589-56682.

Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M., Escapa, S. i Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola?: Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Cruz, A. (2008). *Teoría Ecológica de Bronfenbrenner*. Recuperat a <https://almazcruz.wordpress.com/teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/>

Dankhe, G. (1986). *Metodología de la investigación*.

Departament d'ensenyament, Generalitat de Catalunya (2016). *Escola de pares i mares*. Recuperat a <http://familiaiescola.gencat.cat/ca/escolaritat/formacio-families/escola-pares-mares/>

Espinoza, M., Baltierrez, B., Rodríguez, N., Hernández, K. i Gaytán, K. (2013). *Urie Bornfenbrenner y la teoría ecológica*. Recuperat a <http://es.slideshare.net/KatiaGaytan/teoria-ecologica-16658847>

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

López, S. (2009). *La relación familia-escuela: Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.

Pérez, R. (1994). *El estudio de casos: diseños de caso único*. In *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Ediciones Rialp.

Pérez, R.M. (2004). *Les relacions entre família i escola: Una anàlisi psicosocial*. Lleida: Pagès editors.

Ramis, A. (2016). *Famílies i mestres, entendre'ns per educar*. Vic: Eumo.

Rivas, S. i Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, vol. 27, pp. 153-168.