

---

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Vicens Yagüe, Sara; Alcalde, Rosa, dir. Els estils motivacionals de les mares marroquines, immigrants a Catalunya, en l'educació dels seus fills i filles. Una anàlisi comparativa entre capitals culturals. 2017. 31 pag. (847 Grau en Educació infantil)

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/190850>

under the terms of the  license

# **Els estils motivacionals de les mares marroquines, immigrants a Catalunya, en l'educació dels seus fills i filles. Una anàlisi comparativa entre capitals culturals.**

Sara Vicens Yagüe, TFG UAB 2016-2017. Dirigeix: Rosalina Alcalde

## **Resum**

Es presenta, a continuació, un estudi qualitatiu, en què analitzem els estils motivacionals que les mares marroquines, residents a Catalunya, transmeten als seus fills i filles durant l'escolarització infantil i primària. Els resultats de la investigació, analitzats en funció del nivell d'estudis de les famílies, posen sobre la taula l'elevat grau d'interès i expectatives que aquestes dipositen vers l'educació i, ens permeten veure de quina manera motiven i encoratgen als seus fills/es a estimar l'escola, per assolir la felicitat.

*Paraules clau:* Estils motivacionals, motivació intrínseca, motivació extrínseca, mares marroquines, expectatives, capital cultural, educació

## **Abstract**

We are going to present a qualitative study, where we analyse the motivational styles that the Moroccan mothers, resident in Catalonia, transmit to his children during the childhood and primary education. The results of the research, were analysed according the level of studies of the families. This information shows the degree elevated of interest and expectations that families have in the education and, leaves us see how they do to motivate and encourage to his children to love the school and attain the happiness.

*Key words:* Motivational styles, intrinsic motivation, external motivation, Moroccan mothers, expectations, level of studies, education

## **1. Introducció: una aproximació a la investigació**

"Cuando los padres se plantean tener hijos se proponen amarlos, cuidarlos, alimentarlos y facilitarles los aprendizajes necesarios para que puedan convertirse en personas, en seres sociales, responsables, seguros de sí mismos, etc., en una palabra: felices" (Durán, Tébar, Ochando, Martí, Bueno, Pin, Cubel i Genís, 2002, p.23).

Tanmateix, aquest terme no és percebut igual per a totes les famílies i, així encara que, superficialment, pot semblar que cerquen el mateix, la realitat és que la felicitat depèn de la trajectòria personal de cadascuna d'elles. Això permet explicar les eleccions tan heterogènies del camí a seguir, quan davant d'aquestes famílies se'ls presenten múltiples alternatives, ja que, en el fons, les metes que persegueixen són distintes.

Des que els infants obren els ulls a la vida, inicien un procés de socialització que els porta a convertir-se en persones. A través de la interacció amb els altres, especialment, amb el seu pare i mare, interioritzen i desenvolupen maneres de pensar, d'actuar i de sentir, fonamentals per conviure en societat. En definitiva, els transmeten la seva pròpia visió del món, els seus valors, les seves creences, els seus costums, les seves actituds, els seus desitjos, les seves expectatives... que repercutiran de ple en els objectius de vida que s'imposaran als infants en créixer, i en les conductes que adoptaran per satisfer dites fites, és a dir, en la seva motivació.

Com a mestres ens interessa estudiar com aquests estils motivacionals tan diversos, que passen per herència de pares/mares a fills/es, són un mirall d'allò que succeeix en els contextos educatius. A totes les aules hi ha diversitat d'alumnes i, per tant, diversitat de motivacions, alumnes motivats per ells mateixos i d'altres que necessiten motivacions externes per desenvolupar el seu aprenentatge, ja que els seus interessos difereixen els uns dels altres. No obstant això, sembla que una motivació de tipus intrínsec, pot conduir més cap a l'èxit educatiu que no pas l'extrínsec. És per aquesta raó, que incrementar la motivació per aprendre és una de les missions dels professionals de l'educació. De fet, l'actual moviment d'escoles innovadores té en compte aquesta situació i organitza l'acció educativa de manera personalitzada, partint de les motivacions i interessos dels propis infants.

Totes aquestes qüestions ens porten a plantejar-nos quin pes té la família en la motivació cap als estudis dels seus fills/es i què és el que empeny a les famílies a mostrar interès cap a l'escola?, què els motiva cap a l'educació dels seus fills/es? Com fan per estimular en ells l'interès i l'esforç per avançar? ... I, en conclusió, què els impulsa a assumir estils motivacionals tan variats? L'anhel de trobar aquestes respostes és el que ha fet néixer la present investigació.

Si fem recerca, ens adonem que hi ha infinitat d'estudis que tracten el tema de la motivació vers l'ensenyament, però pocs que ho facin des del punt de vista de la família i, encara menys, des del de determinats col·lectius com els d'origen immigrant, la qual cosa resulta estranya a causa de l'elevat nombre d'alumnes al·lòctons matriculats als centres educatius. És per això que he volgut unir aquestes dues perspectives en un mateix estudi i més, tenint en compte el paper que juga la família com a primer agent educatiu i el creixement de la immigració en els últims anys.

El treball se centra a analitzar les variables que determinen que una família adopti un estil motivacional o un altre cap a l'educació dels seus fills/es, així com les seves característiques i conseqüents repercussions, però focalitzant en les mares marroquines, per comparar-les amb les espanyoles. La finalitat d'aquesta comparativa és investigar què els pesa més a les famílies a l'hora d'educar els seus fills/es: l'origen, la cultura i la pròpia història personal o, altres aspectes, independents, al procés migratori, com ara el nivell d'estudis o les experiències educatives de les mares.

La tria d'aquest col·lectiu ha estat motivada perquè són els/les alumnes marroquins/es els estudiants estrangers que major presència tenen a les aules catalanes. A més, indagar en el seu context sociocultural ens ajudarà a conèixer millor a les dones i mares marroquines, gairebé desconegudes per la nostra societat, per poder ajustar les nostres intervencions com a mestres a la seva realitat i per a alliberar-la de les etiquetes i estereotips als quals s'ha vist sotmesa.

## **2. Hipòtesis i objectius de la investigació**

### **2.1 Hipòtesis inicials**

Entenem com a hipòtesi principal de treball, que els estils motivacionals de les famílies influeixen en l'orientació educativa dels seus fills/es.

D'aquesta primera hipòtesi es desprèn que, **les expectatives** que les mares, de les dues nacionalitats analitzades, dipositen en vers les possibilitats de futur dels seus fills/es, **determinen el tipus de motivació** que els transmeten. Aquestes expectatives, a la vegada, es veuen influenciades pel capital cultural (nivell d'estudis) de les seves mares i les experiències educatives que hagin viscut.

Aquesta hipòtesi, que guia la nostra investigació, és fruit de les idees d'autors com Bourdieu (1997), també citat al marc teòric, qui exposa que **existeixen factors socioculturals, com el capital cultural de les famílies, que influeixen en la seva visió cap a l'educació** i, en conseqüència, en la concepció d'expectatives de futur i actituds diverses davant l'escola. Tal com manifesta Comas i Pujades (1991) les famílies transmeten les seves experiències als seus fills i filles, a partir d'aquestes, projecten les seves expectatives i busquen anar teixint el futur dels seus infants.

D'aquesta manera, considerem que **a major capital cultural de les mares**, tant autòctones com marroquines, **més elevades seran les expectatives posades en l'educació dels seus fills/es i, conseqüentment, assumiran estils motivacionals basats en el coneixement** i en la voluntat que els seus infants aprenguin pel gust i el plaer d'aprendre, ja que coneixen el sistema educatiu i s'identifiquen amb la seva cultura.

Així, creiem que les famílies amb capitals culturals alts, amb cert recorregut escolar, hauran desenvolupat recursos, arran de la seva pròpia experiència com a alumnes, que possibilitaran l'adopció d'estratègies de qualitat per acompanyar als seus fills/es al llarg del seu procés educatiu, com ara: mostrar una actitud i implicació positiva davant l'escola, destinar temps i suports per ajudar-los a comprendre els continguts de treball de manera significativa, proposar i revisar els objectius escolars, per tal de fomentar la responsabilitat en els seus fills/es i, fins i tot, mostrar-los confiança, reconeixent els seus èxits.

Totes aquestes mesures ajudaran als infants a trobar-li el sentit a l'escola, alhora que els serviran de guia per autoregular-se i organitzar-se. Aquestes bones ajudes i el fet de valorar els avenços dels

seus fills/es, farà que el seu autoconcepte i la seva autoestima s'elevi, i que se sentin encoratjats a continuar potenciant les seves pròpies capacitats, per ells mateixos. En conclusió, la motivació intrínseca dels seus fills/es augmentarà, la qual cosa es traduirà en un major èxit educatiu.

En canvi, **com més baix és el capital cultural de les mares, espanyoles i marroquines, i menors són les seves experiències educatives, més baixes seran les expectatives posades en l'educació dels seus fills/es.** El fet de no compartir la mateixa cultura que impera a les escoles i d'haver de cobrir unes necessitats diferents per millorar les seves condicions de vida, farà que no s'identifiquin amb la institució educativa i que, **per tant, adoptin estils motivacionals basats en el rendiment**, amb l'objectiu d'estudiar per refer la seva vida i obtenir la mobilitat social.

Si especulem una mica més, pensem que el fet que la trajectòria educativa d'aquestes famílies sigui menor, comportarà un desconeixement del currículum escolar dels seus fills/es, dels continguts de les matèries que s'imparteixen, de l'organització del centre, així com de recursos per potenciar l'autoregulació i perquè els infants superin les dificultats davant les tasques acadèmiques. És per aquest motiu, que hauran d'utilitzar estratègies com el control o els premis i els càstigs, que generaran una motivació de tipus extrínsec, amb menys interès pels estudis i, per tant, amb menor èxit educatiu.

Aquesta hipòtesi principal s'obre a d'altres tangencials, com el fet que els estils motivacionals de les mares marroquines són diferents dels de les espanyoles en funció del seu nivell d'estudis. Per tant, des del nostre punt de vista, **el pes o la influència d'un capital cultural alt és més gran que el de l'origen i les tradicions, ajudant a superar les diferències i a trencar barreres.** Tanmateix, els nostres testimonis són, majoritàriament, mares marroquines i, únicament disposem de quatre casos de control de mares espanyoles, fet que determina que no puguem comprovar la nostra hipòtesi de forma indiscutible.

## **2.2 Objectius proposats**

L'objectiu principal que ens hem imposat per la realització d'aquest estudi és l'anàlisi de les variables qualitatives i personals, externes al sistema educatiu, que influeixen en el rendiment acadèmic dels infants. Específicament, focalitzarem la nostra investigació en l'anàlisi dels estils motivacionals cap a l'ensenyament, produïts per les expectatives i el capital cultural de les mares, que els transmeten als seus fills i filles en la interacció amb ells.

**Objectiu específic 1.** Estudiar els estils motivacionals de les mares marroquines, considerant l'existència de dos tipus:

Objectiu operatiu 1.1 Estudiar si presenten estils motivacionals de rendiment.

Objectiu operatiu 1.2 Estudiar si presenten estils motivacionals de coneixement

**Objectiu específic 2.** Analitzar quins factors determinen l'adopció d'un estil motivacional basat en el rendiment o en el coneixement.

Objectiu operatiu 2.1 Analitzar la incidència del capital cultural (nivell d'estudis i trajectòria escolar) de les mares marroquines en el seu estil motivacional.

Objectiu operatiu 2.2 Analitzar les expectatives educatives i metes de futur que les mares marroquines dipositen en els seus fills i filles.

**Objectiu específic 3.** Conèixer com les mares marroquines conceben l'educació i com s'enfoquen cap a l'experiència educativa dels seus fills i filles.

### **3. Marc teòric: diferents visions al voltant de la investigació**

#### **3.1 La motivació vers l'educació. Estils motivacionals, capital cultural i expectatives socials i educatives**

Tal com expliquen Fernandes, Coronado, Pérez i Quiroga (2008):

Etimológicamente motivación viene de "motivo", y motivo procede del verbo latino movere, motum, de donde también proceden móvil, motor, e-moción, terre-moto. La palabra designa una fuerza motriz, psicológica (...) En este orden de ideas, la motivación es el trasfondo psíquico, impulsor, que sostiene la fuerza de la acción y señala su dirección (p.48).

En aquest sentit, la motivació és un dels factors determinants en la qualitat de l'aprenentatge i l'acompliment de les feines escolars. Tot i que existeixen múltiples visions al voltant de la motivació, els autors coincideixen en definir aquest concepte com "el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (González Cabanach, Valle, Núñez i González-Pineda, 1996, p.46).

Com senyalen González Cabanach et al. (1996) i Alcalde (2014) acadèmicament, la motivació rep influències del context social i familiar com, per exemple: el tipus d'interaccions que s'estableixen, els missatges que transmeten les famílies i els mestres..., que contribueixen a configurar les motivacions dels estudiants. Així doncs, ens trobem amb alumnes amb diferents motivacions davant les mateixes activitats, la clau resideix en trobar l'estil motivacional de cadascú (Carretero, 1993).

Existeixen diversos patrons de motivació en funció a les metes que s'esperen assolir, aquestes estan basades en creences i sentiments i guien les reaccions i actituds dels estudiants cap al seu compromís amb la tasca, la qualitat de la seva execució i els resultats d'èxit i fracàs. Autors com Cabanach et al. (1996) i Fuentes Arias (2004) vinculen la motivació a les següents metes i objectius:

a. Metes relacionades amb la tasca o metes d'aprenentatge o domini: basades en la motivació intrínseca. El que determina les actuacions dels alumnes és la millora de les pròpies competències, la satisfacció personal, les ganes d'aprendre i, l'adquisició d'autonomia.

b. Metes relacionades amb el "jo" o l'autovaloració o metes de rendiment i actuació: Relacionades amb l'autoconcepte i l'autonomia. L'objectiu dels alumnes és obtenir l'èxit per rebre valoracions positives i evitar el fracàs.

c. Metes relacionades amb la valoració social: Els estudiants esperen aconseguir l'acceptació social i evitar ser marginats a causa de la seva conducta en els aspectes relacionats amb l'escola.

d. Metes relacionades amb la consecució de la recompensa externa: Basades en l'obtenció de premis i, per tant, en la prevenció de càstigs.

L'anàlisi de les distintes metes i objectius acadèmics dels alumnes, ens porta a concloure que existeixen algunes amb un valor més intrínsec i d'altres amb components més extrínsecs. D'aquesta manera, autors com Anderman i Maerh (citats per Fuentes Arias, 2004) han diferenciat entre aquells estudiants interessats a abordar nous reptes en el seu aprenentatge, d'aquells que se centren en el seu rendiment acadèmic i en aconseguir valoracions positives, evitant les negatives.

Els estils motivacionals cap a l'estudi estan íntimament vinculats amb les metes i objectius acadèmics. D'una banda, les metes motivacionals d'aprenentatge porten a l'alumne a assumir un patró anomenat "de domini", caracteritzat per l'alt grau d'implicació en les activitats acadèmiques. Els alumnes amb aquest estil motivacional entenen la intel·ligència com quelcom variable, que es va modificant a través de l'esforç i la constància.

D'altra banda, les metes de rendiment condueixen a un patró "d'indefensió", que es caracteritza per la necessitat de l'estudiant de deixar constància de les seves pròpies competències. Els estudiants que presenten aquest patró veuen la intel·ligència com un concepte fix o innat, que no depèn de l'esforç. Així, aquests alumnes quan no obtenen els resultats esperats, es frustren i consideren que no tenen prou capacitats, la qual cosa s'acaba traduint en la disminució de la implicació (González Cabanach et al., 1996).

Tot el contrari succeeix amb aquells estudiants que cerquen l'aprenentatge, amb patrons de "domini", ja que entenen l'error com a una eina necessària per aprendre i, aquest els estimula a incrementar els esforços, l'autoregulació i a buscar solucions per superar les dificultats (González Cabanach et al., 1996). Aquesta motivació cap a l'èxit depèn, segons Carretero (1993): tant de la intensitat de la

motivació, com de les expectatives d'aconseguir-ho i la quantitat o intensitat del que esperem aconseguir. Com indica el propi autor "las personas somos una mezcla de lo que creemos ser, lo que queremos ser y lo que realmente somos" (Carretero, 1993, p.75).

En definitiva, a les aules conviuen alumnes de tot tipus, amb famílies diferents, cadascuna d'elles somia a assolir unes metes i uns objectius distints, que condicionen la seva conducta vers l'educació. Són famílies amb fills i filles que tot i estar al mateix punt, estudiant els mateixos continguts, no tenen una aspiració comuna, ni una mateixa finalitat educativa. Però, que és el que els impulsa a adoptar estils motivacionals tan diversos?

Múltiples autors han tractat aquesta qüestió i han coincidit en el paper protagonista de les famílies en la motivació dels seus fills/es cap a l'escola. Segons Espitia i Montes (2009) les famílies elaboren estratègies d'acompanyament escolar en funció del tipus de metes a què aspiren. Aquestes són interioritzades pels seus fills/es i acaben reflectint-se en la seva visió cap a l'aprenentatge i, cap al futur (Espitia i Montes, 2009).

Seguint amb aquesta línia, el nivell de formació, la professió i les expectatives dels pares i mares davant de l'educació dels seus fills i filles són variables que es tenen en compte a l'hora d'estudiar els estils motivacionals de les famílies. Tal com manifesten Torio, Hernández i Peña (2007): "las influencias educativas que la familia ejerce son perentorias" (p.560).

Per autors com Bourdieu o Bernstein (citats per Martínez Garcia, 2014) la cultura que impera a les escoles és la de la classe mitjana, en detriment de les classes populars, que han de superar més dificultats per poder arribar a l'èxit educatiu, tenint en compte que ni el seu capital cultural, ni els seus *habitus*, ni codis lingüístics s'aproximen als de les escoles.

En un primer moment, podria semblar que les famílies amb expectatives acadèmiques més elevades són les que tenen pares i mares amb estudis universitaris i, les més baixes, aquelles amb progenitors sense formació elemental (Torio et al., 2007). Tanmateix, el cert és que per considerar si les expectatives socials i educatives són altes i favorables, no podem oblidar el punt de partida de cada família.

Aquesta idea, la sostenen els estudis realitzats l'any 2003 per David Molero, segons els quals les famílies amb capitals econòmics i culturals baixos donen molta importància a l'educació, ja que aquesta és vista com a ascensor social i motor de canvi. No obstant això, el seu desconeixement del sistema educatiu els porta a fer servir el control i a centrar-se en el rendiment i en la valoració social, més que no pas en l'aprenentatge en si mateix, la qual cosa desencadena de forma prioritària en motivacions de tipus extrínsec. (Collet-Sabé i Tort, 2011).



En canvi, les famílies amb nivells d'estudis superiors, disposen dels suficients recursos culturals per a adoptar estratègies de qualitat, que permetin estirar la motivació intrínseca (Escaño i Serna, 2008). Per tant, les famílies amb capitals culturals elevats assumeixen els patrons anomenats de "domini" i les metes d'aprenentatge, fomentant l'autoregulació dels seus fills/es i un interès propi per l'educació, inculcant-los el valor del coneixement pel coneixement (González Cabanach et al., 1996).

A tall de conclusió, podem afirmar que els autors han definit dos estils motivacionals molt diferenciats entre si: aquells orientats als resultats o "d'indefensió", d'aquells orientats a l'aprenentatge o "de domini", establint-se una estreta relació entre els estils motivacionals de les famílies, el seu capital cultural i les expectatives que dipositen en l'educació dels seus fills i filles, tal com intentarem verificar o refutar en el nostre estudi.

### **3.2 L'educació en famílies d'origen estranger i particularitats de les famílies i dones marroquines**

Històricament Catalunya sempre ha estat un important receptor d'immigrants d'origen marroquí. Tal com posa de manifest l'estudi realitzat per la Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania (2016) un 2,8% del 14,1% de població estrangera a Catalunya, l'any 2016, era d'origen marroquí.

Aquesta circumstància es fa visible a les escoles, ja que els centres educatius són un reflex de l'entorn en què estan situats. D'aquesta manera, si seguim amb les dades aportades per la Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania (2016) observem que el curs 2014-2015, d'un total de 52.484 alumnes marroquins matriculats als diversos nivells del sistema educatiu, la majoria, 38.084 cursaven l'Educació Infantil o la Primària.

Malauradament, múltiples estudis han posat sobre la taula l'escletxa educativa existent entre l'alumnat al·lòcton i l'alumnat autòcton és el cas, per exemple, dels informes PISA realitzats els anys 2000,2003,2006 i 2009 (citats per Martínez Ambite, s.d.) els quals mostren que aquest alumant assoleix pitjors resultats acadèmics. A més, dades aportades pel Departament d'Educació de la Generalitat a l'estudi de Serra i Palaudàries (citats per Martínez Ambite, s.d.) demostren que un 30% de l'alumnat estranger abandona l'escolarització, més del doble que el natiu, situat sobre el 12%. Els obstacles amb què s'enfronten aquests col·lectius són principalment la llengua i la cultura de l'escola que els acull, que difereix de la materna, sumat a la manca de formació del professorat en l'educació multicultural (Carrasco, Pàmies i Ponferrada, 2011).

Prendre consciència de l'elevat nombre d'estudiants marroquins que ocupen les nostres aules i de les condicions que els predisposen al fracàs escolar ens porta a voler conèixer amb profunditat i deteniment aquestes famílies. El primer que ens interessa abordar és què els ha portat a creuar les fronteres fins a arribar al nostre país, quina és la seva estructura familiar i per últim, el paper de la dona dins d'aquest entramat.

En primer lloc, l'estat civil determina, en moltes ocasions, la trajectòria migratòria de les dones marroquines. D'una banda, les dones casades emigren del seu país d'origen amb la finalitat de seguir al seu marit i/o a la seva família. En canvi, els motius pels quals emigren les dones marroquines solteres o divorciades responen a la cerca d'oportunitats econòmiques, laborals i, en definitiva, a la voluntat de millorar les seves vides. Per tant, la posició socioeconòmica, professional i/o cultural és diferent per a cada dona marroquina, fet que influeix en gran mesura en les expectatives i metes de futur que es puguin formar (Alcalde, García, Moreno i Ramírez, 2002).

En segon lloc, un cop hem revisat els diferents factors que justifiquen els moviments migratoris de les famílies marroquines és important, per tal de conèixer les variables que expliquen la seva posició i actitud cap a l'escola, aprofundir en les relacions i els rols que s'estableixen dins del nucli familiar.

La tradició familiar musulmana és patriarcal, les principals decisions familiars són una prerrogativa de l'autoritat masculina, quan les dones marroquines es casen passen a tenir un paper concret en la seva societat: esposa i mare Terron (citada per Llorent i Terron, 2013). És important matisar, que el perfil de dones que integra el nostre estudi es correspon amb dones casades, amb fills/es nascuts a Catalunya, o bé que van emigrar abans de complir l'any.

Dins d'aquesta cultura patriarcal, el paper de la dona es redueix a tenir cura de la família i les tasques domèstiques, mentre que l'home és qui ocupa els espais públics i qui aconsegueix els mitjans econòmics per mantenir la família (Ejbari, 2013). Malgrat això, els moviments migratoris i la inserció en altres cultures afavoreixen l'accés de la dona al treball, qui reclama el seu propi espai públic, modificant, gradualment, els rols establerts. És el cas, d'algunes mares del col·lectiu entrevistat, concretament, 13 de les 38, que treballen en l'actualitat.

El fet que les mares marroquines siguin les principals responsables de la criança dels seus infants, fa que siguin elles les que realitzin el seguiment i control dels estudis dels seus fills/es, tot establint relacions amb l'escola i esdevenint motor de canvi, ja que consideren que l'educació és de vital rellevància pel futur professional dels seus fills/es a Espanya i per poder obtenir una titulació acadèmica, que els garanteixi l'accés a un lloc de treball de qualitat (Terrón, 2008).

En conclusió, després d'analitzar el col·lectiu femení marroquí podem dir que se'ns han trencat alguns dels mites que des dels països occidentals sempre han acompanyat a aquesta població. D'aquesta manera, hem vist que tot i que les dones marroquines són considerades com a dèbils, submises i sense un projecte propi, aquesta concepció està impregnada d'estereotips i, la realitat és que són un exemple de canvi social. El cert és que són les dones marroquines les que impulsen la transformació del seu col·lectiu, implicant-se activament, malgrat les dificultats econòmiques i culturals, en l'educació dels seus fills/es, amb l'objectiu d'obtenir millors condicions de vida i l'ascens social. Fins i tot, actualment, algunes d'elles inicien les migracions soles i es converteixen en les caps de família, per després reagrupar-se amb els seus (Ejbari, 2013).

## 4. Metodologia

### 4.1 Mostra

La present investigació s'ha desenvolupat durant el curs 2016-2017, sota la direcció de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tanmateix, aquesta anàlisi és la continuació dels estudis que es van dur a terme a la mateixa universitat, com a motiu del treball de fi de grau, entre el 2015 i l'actualitat, la qual cosa ens ha permès anar millorant l'instrument d'anàlisi i modificar el qüestionari inicial.

En aquesta recerca s'ha utilitzat una metodologia qualitativa basada en l'estudi de cas. Per dur a terme les entrevistes, hem comptat amb un total de 38 testimoniatges: 34 de mares marroquines amb filles i fills nascuts a Espanya o que van arribar a edats molt primerenques i, 4 casos de mares espanyoles com a casos de control. A més, en el moment d'analitzar les dades, segons els capitals culturals de les mares, hem establert el següent criteri: 11 mares amb estudis universitaris, universitaris sense finalitzar o post-universitaris, 15 mares amb estudis secundaris, tant obligatoris, com post-obligatoris i sense acabar i, per últim, 12 mares amb estudis primaris i sense estudis.

Hem decidit centrar el nostre focus d'atenció en aquest perfil de dones marroquines, en considerar que es tracta d'un cas diferent del de dones i mares que emigren amb fills en edat escolar, i que s'incorporen al sistema educatiu espanyol en cursos avançats de l'educació primària o secundària.

<b>Variables d'homogeneïtat per a la mostra</b>	<b>Variables d'heterogeneïtat per a la mostra</b>
Dones immigrants marroquines	Nivell d'estudis
Amb almenys tres anys de residència a Catalunya.	Gènere del fill sobre el qual s'anaven a realitzar les preguntes.
Que residissin a la ciutat de Barcelona i àrea metropolitana.	
Amb fills escolaritzats entre els 0 i 12 anys.	

Així, el 2015 es va treballar una mostra de 14 casos; el 2016 es van sumar 17 casos més a la mostra inicial i, el 2017 es van afegir 7 casos més – quatre d'ells de mares espanyoles, amb l'objectiu de comparar i valorar fins a quin punt l'experiència migratòria i la pròpia cultura determinen les actituds parentals vers l'educació.

Per abordar l'estudi de les estratègies d'implicació parental, es va ampliar i definir aquest concepte de tal forma que recollís indicadors de motivació, de nivell i tipus de participació en el procés d'aprenentatge, de reforç de conductes, d'insistència i perseverança, de recursos i mitjans per a l'autoregulació i de pressió cap a l'èxit.

## 4.2 Tècnica de recollida d'informació i explotació de dades

La tècnica de recollida de dades que s'ha utilitzat per poder analitzar els resultats de l'estudi, ha estat de tipus qualitatiu, concretament, l'entrevista dirigida. El qüestionari que els hi hem presentat a les mares que han participat en la nostra investigació, estava format inicialment per 17 preguntes i en la seva versió final per 24 qüestions, que combinaven preguntes amb respostes múltiples i tancades, pròpies de l'enquesta, amb altres qüestions obertes. Aquest fet ens ha permès recollir indicadors altament sensibles de les nostres variables d'estudi i, combinar-los amb l'anàlisi dels discursos sobre les pràctiques i creences educatives, cosa que ens ofereix una visió molt més àmplia i completa.

Pel que fa a l'anàlisi de la informació, s'ha realitzat una anàlisi qualitativa multinivell (ACM) que combina l'anàlisi quantitativa i qualitatiu. Aquest tipus d'anàlisi s'aplica a recerques com aquesta, en les quals es recopila informació procedent de guions d'entrevistes estructurades o semiestructurades. L'objectiu fonamental de l'ACM és sistematitzar la informació de les entrevistes en profunditat, per obtenir dades que puguin ser utilitzades en procediments analítics quantitius (amb variables categòriques, algunes d'elles quantitatives). Es tracta, per tant, d'un model de reducció de la informació qualitativa a dades que, si més no, poden ordenar-se en rangs, segons posseïxin major o menor «quantitat» del tret de l'atribut.

El resultat final, que combina l'anàlisi de respostes obertes, amb indicadors, ha estat la construcció d'una matriu de dades en Excel que conté, d'una banda, les unitats d'anàlisi i, per un altre, les variables categòriques o atributs d'aquelles unitats d'anàlisi. En concret es van recollir 149 indicadors corresponents a les següents variables:

Dades sociodemogràfiques	Nivell de pressió cap a l'assoliment
Nivell d'estudis	Orgull i valoració del fill/a
Control i norma en el procés de socialització familiar	Coneixement del fill/a
Nivell i tipus de participació en l'aprenentatge	Motivació per l'aprenentatge transmesa al fill/a
Reforç conductes, insistència i perseverança en condicions adverses en el procés d'aprenentatge de les filles/fills	Seguiment de la rutina escolar del fill/a
Imatge del fill/a com a estudiant	Valoració de la filla/o com a estudiant i expectatives educatives
Expectatives educatives i socials	Nivell d'autoregulació de l'estudi del fill/a
Temps que la mare passa amb el fill/a i activitats que realitzen	Seguiment del rendiment escolar del fill/a
Control i sobreprotecció exercida sobre el fill/a	Valor atorgat a l'educació
Comprensió i suport al fill/a	Autopercepció del seu paper com a educadora
Càstig	Recursos educatius a la llar

D'aquesta manera, s'han pres en consideració, tant els discursos, com la freqüència d'aparició de determinades categories i indicadors. Al mateix temps que hem pogut valorar el grau d'acord entre les nostres entrevistades en determinades actituds i opinions.

Un exemple concret seria la categoria *motivació per l'aprenentatge transmesa al fill/a*. Aquesta variable d'estudi es construeix després de l'anàlisi de la informació, considerant la freqüència amb què es realitzen activitats com la lectura de contes, de revistes, la discussió i el diàleg sobre temes d'interès, sortides culturals i pràctiques esportives, entre d'altres. A partir d'aquesta informació qualitativa extreta de les entrevistades, es va poder construir una nova categoria sobre el grau de motivació cap a l'aprenentatge.

L'anàlisi del discurs sobre aquestes actituds ens ha ajudat a comprendre les accions i valors de les mares entrevistades. Aquest mètode, també ha possibilitat considerar en l'anàlisi les variables contextuais de les entrevistades. Raó per la qual, hem pogut estudiar de quina forma els elements socioeconòmics, demogràfics i formatius contextualitzen les actituds i discursos.

## **5. Anàlisi i interpretació de les dades**

### **5.1. Anàlisi de la motivació i interès cap a l'aprenentatge**

Tenint en compte que la investigació gira al voltant de la motivació, amb l'objectiu d'estudiar quins estils motivacionals presenten les mares marroquines, el primer que farem serà analitzar en quina mesura aquest col·lectiu fomenta en els seus fills i filles l'interès per l'aprenentatge.

Per poder entendre l'anàlisi, cal reprendre una de les preguntes que es va realitzar al qüestionari, concretament, aquella que responia a la freqüència en què les mares animaven als seus fills/es a realitzar diferents activitats de caràcter educatiu. Alhora, hem de tenir present que el valor màxim dels diferents indicadors és de 38, corresponent al total de dones entrevistades.

En mirar el gràfic 1, el primer que ens crida l'atenció és l'elevat nombre de mares que motiven als seus fills/es en la lectura de llibres, concretament un 73,68% de les respostes, seguit d'un destacable 63,16%, pertanyent a la discussió de temes d'actualitat i de la vida escolar i quotidiana.

Les dades obtingudes posen de manifest l'elevat interès que les mares dipositen en l'educació dels seus fills i filles, ja que els engresquen amb freqüència a endinsar-se en el món de la literatura i a adquirir el gust i l'hàbit de llegir. A més, moltes d'elles veuen en els contes infantils, la possibilitat de transmetre als infants coneixements i valors, necessaris per habitar en societat.

Majda: "Cojo cuentos de un sitio de mi barrio que se llama *Punt llibre* y le leo un cuento cada noche, porque así aprende los peligros de la vida, le enseñan una serie de valores" (38 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

A més, la immensa majoria de famílies atorga un important valor als diàlegs i a les converses quotidianes amb els seus fills i filles. Generalment, parlen sobre el dia a dia, l'escola, intercanvien anècdotes i s'expliquen com es troben i com s'han sentit al llarg de tota la jornada. Aquests moments tan especials i que són viscuts amb naturalitat per mares i fills/es, esdevenen veritables recursos educatius, ja que la comunicació permet als nens i nenes reflexionar per buscar, en ells mateixos, diferents formes d'expressió, que els serveixin per manifestar idees, sentiments, pensaments, etc. I, alhora, els ajuden a enfortir els vincles afectius amb els seus progenitors i a conviure i a tolerar la resta. Tal com ens relata Franco (1994):

Comunicarse es entrar en contacto con alguien, es penetrar de algún modo en el mundo del otro. Es darle al otro participación en lo mío. La comunicación supone un contacto, una relación entre las personas que participan en ella (...) Nos realizamos como personas en la medida en que nos comunicamos. Ser persona supone vivir mi vida con los demás -convivir-. Quien convive acepta a los demás como un bien en sí mismo (p.22).

No obstant això, els percentatges disminueixen significativament pel que fa a la resta de qüestions i, de fet, un 44,73% de les respostes afirmen que mai animen als seus fills/es a mirar revistes. A més, un 63,16% declara que tan sols participen en activitats culturals algunes vegades, mentre que un 13,15% mai realitza aquestes activitats. Per últim, només un 42,10% dels casos, assegura animar als seus fills/es a practicar esport amb freqüència i, un notable 21,05% no ho fa mai. Malgrat els percentatges obtinguts, hem de tenir present que la nostra mostra és reduïda i que, per tant, no acaba de ser representativa a escala quantitativa.

Aquests resultats podrien explicar-se pel fet que bona part de les famílies entrevistades es troben sota el llindar de la pobresa. Si donem per vàlida aquesta possibilitat, podríem pensar que la manca de recursos econòmics els dificulta apuntar als seus fills a extraescolars esportives o anar a visitar museus, espectacles al teatre, musicals..., ja que els pocs ingressos que reben els han de destinar a suplir altres necessitats bàsiques per la supervivència. Tanmateix, sí que intenten formar part d'activitats més enllà de les escolars i pròpies de la seva cultura, per no perdre la seva identitat, com ara anar a classes d'àrab o a la Mesquita.

Altrament, poden entrar en joc altres variables, com els ideals i les creences marroquines, en què estan molt arrelats els sentiments de por que els seus fills/es prenguin mal. És per aquest motiu, que a vegades tendeixen a la sobreprotecció, tal com ens han anat comentant les mares al llarg de les entrevistes i, com es veu reflectit en l'indicador de participació en tasques esportives:

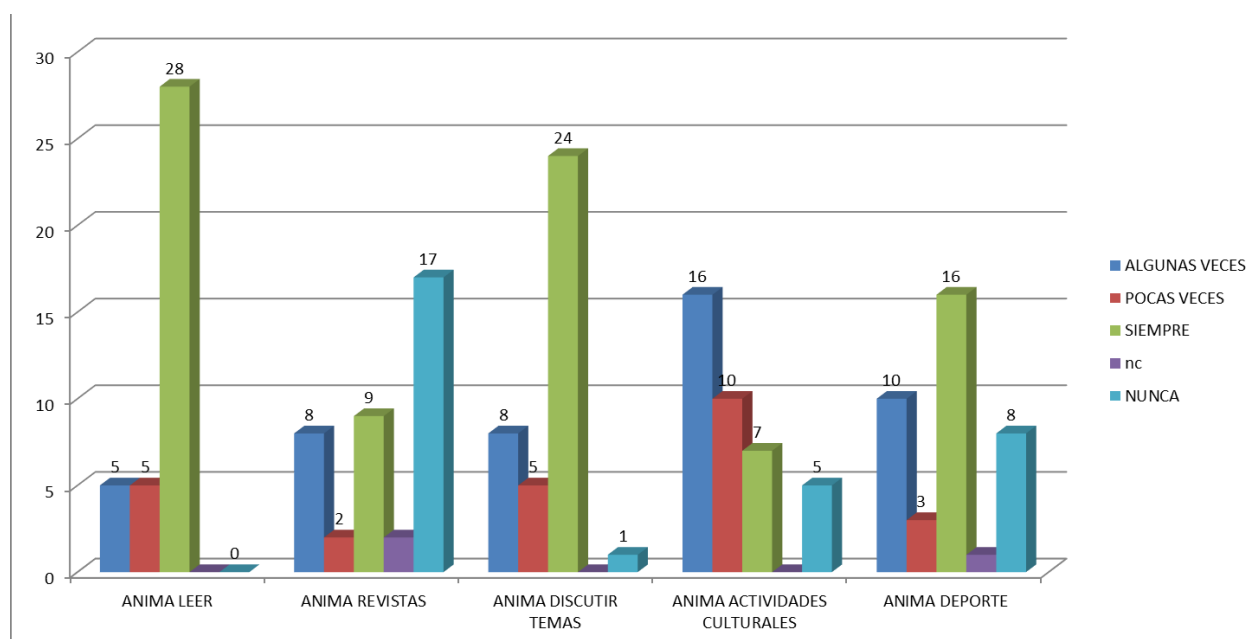
Suhayla: "Me da miedo que les pueda pasar algo malo a mis hijos y por eso estoy muy encima de ellos (...) Alguna vez se van con la bici a dar una vuelta, pero me da miedo que se hagan daño" (38 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

D'aquesta manera, no podem afirmar que la baixa presència dels infants en activitats culturals, esportives o, en la lectura de revistes, siguin rellevants pel que fa a la motivació de les mares en l'educació dels seus fills/es.

Finalment, els resultats obtinguts també poden justificar-se en funció dels diferents capitals culturals de les famílies, tal com analitzarem al gràfic 2, amb l'objectiu de comprovar fins a quin punt, el nivell d'estudis, condiona l'adopció d'un estil motivacional o un altre i, en definitiva, l'interès cap a l'aprenentatge.

**Gràfic 1.**

## Motivació cap a l'aprenentatge



(Alcalde, 2017)

### 5.1.1 Anàlisi de la motivació segons capitals culturals

En el gràfic 2 es veuen representades les activitats que realitzen, sempre o algunes vegades, les mares entrevistades, amb l'objectiu d'estimular l'aprenentatge dels seus fills/es. Com podem apreciar, els percentatges més elevats corresponen a aquelles amb estudis superiors i, fins i tot, en algunes de les activitats, com animar a llegir o a discutir temes quotidians arriben al 100%, la qual cosa fa palès el fet que la cultura està integrada en la vida d'aquestes famílies i constitueix un hàbit, que abraça tots els àmbits, en lloc d'estar reduïda, únicament, a l'escola.

En canvi, les famílies amb estudis primaris, tot i que animen en percentatges significatius, especialment, a llegir i a dialogar sobre temes d'interès, no potencien tant la participació dels seus fills/es en altres manifestacions culturals, com sortides al teatre i museus o la pràctica de l'esport.

Pel que fa a les famílies amb estudis secundaris, aquestes es mantenen en un segon pla en tots aquests paràmetres, excepte el que fa referència a l'esport, en què, fins i tot, arriben a superar en 7,27 punts a les d'estudis universitaris. Una possible explicació a aquest fet és que aquestes mares no tenen tan assumides en el seu dia a dia certes activitats culturals com la lectura de revistes o les visites a museus, exposicions, teatre, etc. Per contra, sí que aposten per l'esport com un complement indispensable per la formació integral dels seus fills/es.

Respecte a les activitats esportives, hem observat que els percentatges més elevats de participació corresponen als nens, en totes les famílies, independentment del seu nivell d'estudis. Aquest fet ens podria fer pensar en diferències de gènere, però el cert és que analitzant les circumstàncies de les mares entrevistades, ens trobem que el que determina o marca la diferència és el nivell econòmic i la situació laboral de cadascuna de les famílies. Així observem que els fills i filles de les mares que treballen fora de casa realitzen activitats esportives sempre o quasi sempre, mentre que els fills/es de mares amb situacions més precàries, no practiquen esport amb tanta assiduitat.

Seguint el fil conductor sobre motivació cap a l'aprenentatge i capitals culturals, ens adonem que els resultats obtinguts reforçarien les teories de Bourdieu o Bernstein (citats per Martínez Garcia, 2014) segons les quals la cultura que prima als centres educatius és la de les classes mitjanes, per sobre de les classes més desfavorides, que com no han tingut accés a la cultura, poden sentir-se amb poca confiança i baix autoconcepte, per ajudar amb solvència als seus fills/es en el seu procés d'aprenentatge, la qual cosa també reverteix en la motivació dels infants, que veuen debilitada la seva motivació intrínseca.

Tanmateix, és de subratllar l'esforç que realitzen aquestes famílies per dotar als seus fills de recursos i d'una cosa tan preuada per ells, com és l'educació, ja que en menor o major mesura, cerquen la forma de superar els seus obstacles i d'inculcar-los la necessitat d'aprendre. El testimoni de la Majda, de 38 anys, amb un fill de 4 anys i estudis primaris, esdevé un clar exemple d'aquesta determinació de les mares amb capitals culturals baixos, per superar les barreres i apropar-se el màxim possible al sistema educatiu.

Majda: "Yo no tuve un seguimiento por parte de mi familia y no quiero que mi hijo pase por lo mismo. Por eso lo apoyo en todo, le programo sus tareas y le doy libros de su edad para que vaya haciendo ejercicios" (Estudis primaris. Origen marroquí).

La Suhayla, també amb estudis primaris i un fill de 3 anys, ens serveix de model de com aquest col·lectiu, amb majors dificultats per implicar-se en l'educació, se les enginya per mostrar als seus fills/es el seu suport incondicional i, l'interès per aquelles activitats d'un caire més educatiu, com la discussió de temes, l'intercanvi i la comunicació amb els infants. En definitiva, al marge de la seva trajectòria personal, saben que la interacció amb els fills/es, ja des d'edats primerenques, els



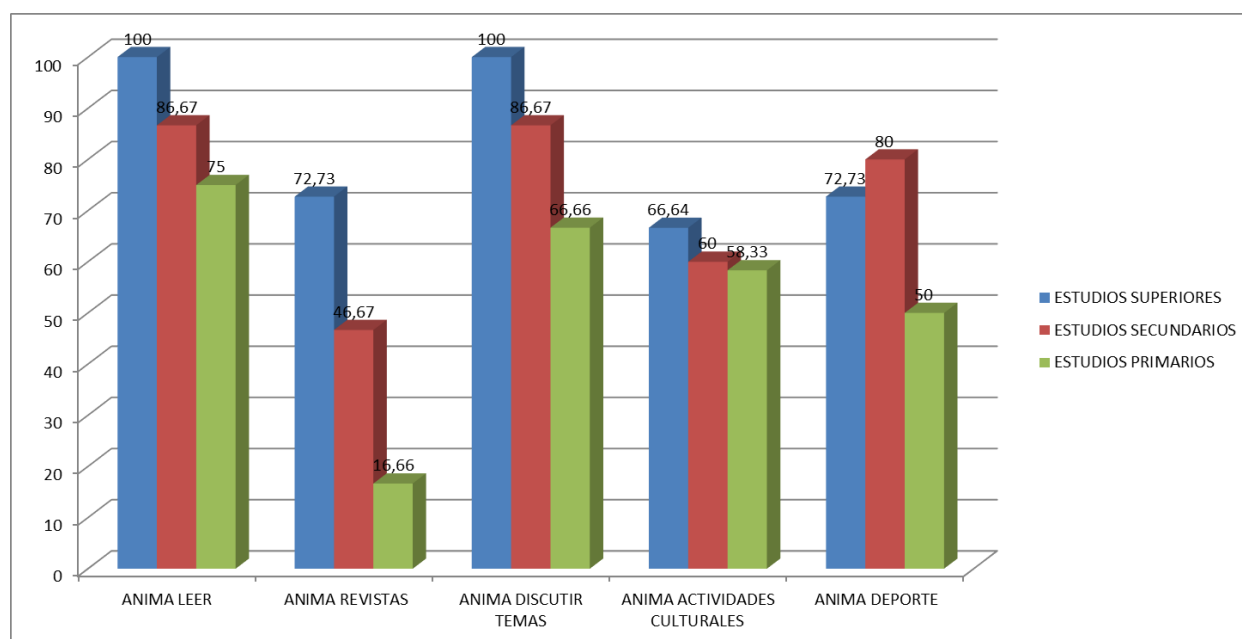
proporcionarà una confiança, altament beneficiosa per acompanyar-los al llarg de tota l'escolarització i, de la vida.

Suhayla: "Considero que es importante hablar y preguntarle cada día que han hecho, que han comido, que han aprendido... para que cuando sean mayores sigan teniendo esa confianza en mí" (38 anys, Estudis primaris. Origen marroquí).

En definitiva, l'anàlisi de les dades mostra que el nivell d'estudis i experiències educatives de les mares influeix en els estils motivacionals cap a l'aprenentatge, de manera que són les mares amb capitals culturals més elevats aquelles que animen amb major freqüència als seus fills/es a participar en activitats de caràcter educatiu, per transmetre'ls el valor de l'aprenentatge. No obstant això, les mares amb estudis primaris i secundaris, tot i que en un menor nombre de casos, també inciten als seus fills/es a destinar part del seu temps a realitzar aquestes activitats, que els faran enriquir-se i despertar en ells les ganes de conèixer.

Gràfic 2.

## Motivació cap a l'aprenentatge i capitals culturals



Font: elaboració pròpia

### 5.2 Anàlisi de les expectatives de futur, metes i objectius vers l'educació

Amb l'objectiu de verificar o refutar la hipòtesi inicial que afirma que les expectatives de futur que les mares dipositen en els seus fills/es influeixen en la motivació, en aquest apartat revisarem què és el que les famílies desitgen pels seus descendents i fins a on voldrien que arribessin.

Un cop llegides i analitzades amb deteniment les entrevistes, ens adonem que les expectatives que presenten les mares vers l'educació dels seus fills/es són, veritablement, molt elevades, independentment, de l'origen de les famílies, del seu capital cultural i del gènere dels infants.

De fet, 34, de les 38 dones entrevistades, declaren la seva voluntat que els seus fills/es cursin estudis universitaris. Pel que fa a la resta, 2 d'elles, encara aspiren més enllà, i la seva ambició és que els seus fills/es realitzin, quan siguin grans, màsters o estudis post-universitaris. Tan sols 1 de les mares ha contestat que voldria que el seu fill estudies fins a l'ESO i, l'última mare, ens ha explicat que encara no ho sap, i que es conforma amb què el seu fill sigui una bona persona, feliç i treballadora.

Malgrat que, tal com hem vist, totes les famílies anhelan que els seus fills/es realitzin estudis superiors, sí que hem pogut observar algunes diferències en el seu discurs, produïdes pels diferents nivells culturals, que a continuació detallarem amb profunditat.

En primer lloc, totes les mares amb estudis superiors o universitaris esperen que els seus fills/es assoleixin, com a mínim, el mateix nivell d'estudis que elles. Fins i tot, algunes d'elles, amb estudis universitaris, ens parlen de la possibilitat que aconseguixin estudiar estudis post-universitaris, com màsters o doctorats, ja que conceben que, avui dia, el fet de tenir un grau universitari ja no és un valor afegit ni, per tant, garantia de res. Prenent de referent el cas de Majda, de 38 anys, amb un nen de 4: " Me gustaría que hiciera un doctorado y que llegará al máximo posible (...) La universidad es una cosa primaria para mí (...) En Marruecos si tú no tienes bachillerato, no tienes nada" (Estudis universitaris. Origen marroquí) .

Un altre exemple és el de la Maria, de 42 anys i amb una filla de 10: "Llegará hasta que ella quiera, hasta ser doctora, hasta la universidad, al menos licenciada" (Estudis post-universitaris, màster. Origen marroquí).

A més a més, en l'argument d'aquestes mares apareix molt la idea que els seus fills/es, tenen el criteri i el poder de decisió com per decidir per ells mateixos quin camí volen triar. El seu paper serà el de donar-los suport amb la decisió que prenguin i ajudar-los en tot allò que estigui a les seves mans. En aquest sentit, mostren una actitud optimista i, destaquen la confiança que aboquen en els seus fills/es i en les seves possibilitats d'arribar fins a la universitat. Les paraules de Laia són una bona mostra d'això: "Que siga estudiando. Quiero que termine su carrera. No lo voy a obligar a hacer nada pero que estudie. Lo puedo ayudar y dar consejos pero que él estudie lo que le apetezca" (43 anys, Estudis universitaris, Origen marroquí).

Respecte a les expectatives professionals, la major part de les mares entrevistades amb estudis universitaris no defineix una professió concreta, i deixa oberta la possibilitat que els seus fills/es escullin a què els agradaria dedicar-se quan creixin i disposin de més eines per poder decidir lliurement.

Nis: " Ella tiene que escoger lo que quiera, le dejamos libertad. Si los padres eligen y los hijos no quieren, después es culpa de los padres" (40 anys, Estudis universitaris, Origen marroquí).

No obstant això, d'altres mostren les seves preferències per activitats professionals de prestigi: cirurgia, advocat, metge, pilot d'avió, etc.

Majda: "Piloto de avión. O cirujano, médico o alguna cosa de prestigio" (38 anys, Estudis universitaris, Origen marroquí).

A tall de síntesi, la revisió de les dades permet verificar la hipòtesi plantejada durant l'anàlisi, la qual afirmava que a major capital cultural, més autonomia atorguen les mares als seus fills/es per triar i decidir el seu futur. Tanmateix, algunes de les mares amb estudis superiors, adopten conductes similars a les de les mares amb estudis primaris i secundaris evidenciant, així, el seu desig que els seus descendents estudiïn i es dediquin a professions altament qualificades i valorades, ja que són conscients que el fet de tenir una bona posició social et permet aquesta llibertat de decidir què fer i com orientar la teva vida.

En segon lloc, si analitzem les expectatives de les mares amb estudis secundaris, ens adonem que, pràcticament la totalitat de les mares entrevistades voldria que els seus fills superessin els seus nivells d'estudis i arribessin a la universitat. Així, només una de les mares, amb estudis secundaris sense finalitzar, ens va indicar que la seva aspiració seria que el seu fill arribés a finalitzar l'ESO. De totes maneres, hem de matisar que malgrat aquestes elevades expectatives, el discurs d'aquestes mares és una mica més derrotista que el de les mares universitàries i, separen entre el que són les seves metes i el que creuen que aconseguiran els seus fills en realitat.

Amal: "Hombre a mí me gustaría que hiciera una carrera. ¿Hasta dónde crees que estudiará? Yo creo que, a un grado superior, yo creo que sí. No la veo en una carrera porque la Firdaws es igual que el Samir (Su hermano) y de momento no. A lo mejor luego hace el cambio y le encanta estudiar, pero no es una niña... no es como la Sara, que desde pequeña siempre le ha gustado estudiar siempre está con libros, ya lo ves. La Firdaws es igual que el Samir, le cuesta hacer deberes, les cuestan las mates, cuando los está haciendo, los hace porque sabe que lo tiene que hacer, pero empieza a bufar... no es que le encante, es como un alma libre ella. La Firdaws es muy inteligente pero no le gusta. En el cole no le cuesta, no te pienses, pero no le gusta y si no te gusta ya... porque en el cole la profe me dice: "Molt bé les matemàtiques, molt bé l'angles..." y yo pienso: Molt bé? Y en casa está todo el día bufando, tiene como el respeto al profesor, el saber estar en el cole. Yo creo que llegará al superior, pero con mucho empuje, arrastrándola vaya" (34 anys, Estudis secundaris post-obligatoris, Origen marroquí).

En definitiva, desitgen que els seus fills i filles tinguin un futur millor que el d'elles, fins i tot, tenim el cas de la Somaya, de 29 anys, en què ella mateixa es posa com un exemple en negatiu, perquè el seu fill no reproduïx l'esquema familiar i, gràcies als estudis aconseguix tenir un millor nivell de vida:

“Cuando veía que no quería estudiar me frustraba porque pensaba no va a llegar a ningún lado. Pero me he dado cuenta que no, que le tengo que dejar, ir detrás de él... cada vez va a mejor y es más responsable en los estudios. Pero no le presiono porque he visto que no es lo correcto. Ya se verá. Le aconsejo, le digo, tienes que estudiar para tener un buen futuro, le pongo el ejemplo de su padre o mío no hemos estudiado y le digo que tiene que estudiar para no quedar excluido, para ser alguien en la vida, tener un buen trabajo...” (Estudis secundaris obligatoris. Origen marroquí).

Si ens centrem en les expectatives professionals, veiem que més del 70% de les mares entrevistades amb estudis secundaris, en concret, un 71,42%, específica en quines professions, considerades, socialment, d'alt prestigi, els hi agradaria que treballessin els seus fills/es: metge, farmacèutic, enginyer, investigadora criminalista, advocat, dentista, policia, entre d'altres. Bona part de les mares, ens indiquen que aquestes feines són també el desig dels seus fills/es, la qual cosa posa de manifest com les expectatives es traspassen de pares a fills i es retroalimenten.

Houda: “Mi sueño es que mi hija sea dentista. - *Proyecta lo que a ella le hubiera gustado, ya que en Marruecos trabajaba de ayudante en una clínica dental* – El niño quiere ser futbolista y yo le digo que tiene que ser “algo”, como ingeniero” (36 anys, Estudis secundaris obligatoris, Origen marroquí).

La resta de les mares que no anomena una professió en concret, manté aspiracions elevades respecte a carreres professionals ben valorades, amb l'objectiu de cercar la mobilitat social, però no traslladen als seus fills/es aquests models i semblen confiar més en el seu criteri, esperant que cursin estudis superiors i que puguin decidir per si mateixos més endavant, quan siguin més madurs.

Per últim, totes les mares entrevistades amb estudis primaris, excepte una, afirmen que la seva meta és que els seus fills arribin a la universitat, concebuda com l'instrument que els proporcionarà l'ascens social. Així doncs, veiem com les pròpies mares es postulen com a exemple del que no voldrien que els seus fills arribessin a ser.

Anisa: “Me gustaría que mis dos hijos estudiaran en la universidad. De esta manera tendrán oportunidades que yo no he tenido por no estudiar. Creo que los estudios son importantes porque harán que en un futuro puedan trabajar de lo que deseen y no en un sitio por obligación” (36 anys, Estudis primaris, Origen espanyol).

Aquestes mateixes pautes es reproduïxen també en les expectatives professionals i, el total de mares amb aquest nivell d'estudis, excepte la Karima, qui valora més aspectes socials i de convivència, expressen el seu anhel que els seus fills/es treballin en professions que elles mateixes defineixen com “algo importante”:

Suhayla: “Quiero que sea algo importante, medico, abogado o profesor” (38 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

D'aquesta manera, voldrien que els seus infants fossin: advocats, metges, enginyers, policies, professors, jutges, pilots d'avió, banquers...

Aya: "Me gustaría que trabajara en un buen trabajo, por ejemplo en una oficina, o en un banco" (29 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

En conclusió, a la vista de les respostes i les dades obtingudes, podem confirmar que totes les famílies entrevistades, al marge del seu origen, la seva extracció social i el seu bagatge cultural, dipositen en els seus fills/es les més altes expectatives, assimilant aquestes al fet d'arribar a estudis universitaris i, fins i tot, de post-grau. Tanmateix, quan se sol·licita a les mares que exposin amb detall aquestes aspiracions, surten a la llum diferents actituds, depenent del capital cultural de les famílies.

Així, les mares amb un major nivell d'estudis, valoren la cultura en si mateixa i confien que els seus fills/es arribaran allà on es proposin. A més, hi ha un marge més ampli de llibertat per triar què estudiar i a què dedicar-se. En canvi, les mares amb estudis secundaris i, especialment, primaris, no valoren tant l'educació com una adquisició de coneixement, sinó com una via per obtenir l'èxit social i l'oportunitat d'assolir una "bona feina". Aquestes famílies valoren molt l'esforç i el sacrifici i marquen als seus infants uns models concrets i arquetípics de les feines que ells consideren prestigioses.

Tal com hem vist, les famílies amb capitals culturals elevats permeten als seus fills/es imposar-se les seves pròpies metes i objectius, fet que afavoreix l'autoregulació i una motivació de caràcter intrínsec, ja que al cap i a la fi, estudiaran el que han triat i, per tant, allò que els motiva.

En aquesta línia, autors com Collet-Sabé i Tort (2011) exposen que les famílies de capitals culturals elevats, que eduquen per la felicitat, adopten un paper de suport, que afavoreix la motivació dels seus fills/es, en lloc de tractar d'influir-los, ja que saben, per la seva experiència, que si t'ofereixen models ja establerts, anul·len la teva capacitat per cercar respostes pròpies. El que és fonamental, és que els progenitors ofereixin als seus descendents l'autoconfiança perquè puguin proposar-se quin camí seguir:

No puedes moldear tu hijo a tu gusto. Debe ser él que tenga unas inquietudes, una motivación... tienes que apoyarle en tu medida. Pero es él el que ha de ir creando su tendencia. Tú lo que tienes que hacer es darle un refuerzo, ayudarle por aquí, por allá. Pero debe ser él, con su personalidad el que guíe (p.7)

En contraposició, les famílies amb menys capital cultural, tracten de transmetre als seus fills/es el que consideren més beneficiós per ells i busquen que siguin allò que ells no han pogut ser: professionals exitosos, amb carreres que els permetin tenir un bon nivell econòmic. Per tant, traslladen als seus fills/es aquestes expectatives i els influeixen, de manera que acabaran entenent l'educació com quelcom que els facilitarà l'ascens social. Aquestes metes, basades en

la valoració i el reconeixement social condueixen a motivacions de tipus extrínsec i, a estils motivacionals de rendiment.

### 5.2.1 Anàlisi de la importància de l'estudi segons capitals culturals

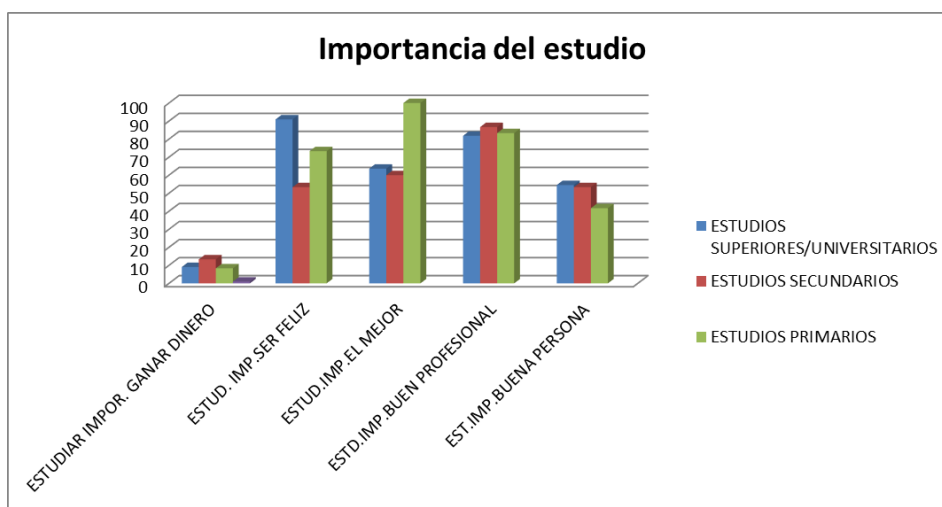
Per la realització del gràfic 3, s'han tingut en compte totes aquelles respostes en què les mares han declarat estar molt d'acord o bastant d'acord.

En el gràfic, podem veure que globalment totes les mares entrevistades no estan d'acord que estudiar sigui el més important per guanyar diners i, en canvi, estan força d'acord en creure que és important per ser feliç. Si fem un cribratge pel nivell d'estudis de les mares, observem que no hi ha grans diferències entre elles, creient que estudiar és important per ser feliç, per sobre de guanyar diners o ser bona persona.

D'inici, podríem creure que això és contradictori amb el que hem estat comentat anteriorment, sobre els estils motivacionals, en funció del capital cultural de les famílies. No obstant això, si baixem al detall de les respostes, entenem que el que consideren com felicitat algunes de les mares amb estudis primaris (tenir una bona feina, un prestigi, ser el millor...) es pot traduir, perfectament, a "guanyar diners" i, en definitiva, a superar el seu estatus social. Mentre que per les mares amb estudis superiors, la felicitat té més a veure amb el fet d'adquirir coneixements i de poder triar amb llibertat dedicar-se a allò que més els realitzi com a persones, la qual cosa, tal com hem anat apuntant, es relaciona amb la motivació intrínseca i els estils motivacionals de coneixement. Prenent les idees de Raffini (1998):

La necesidad de autonomía y autodeterminación de los alumnos influye de manera significativa en la motivación intrínseca de aprender en clase. Los alumnos desean ser libres de decidir por sí mismos qué actividades emprender y qué conductas adoptar. Esta necesidad de controlar las decisiones que afectan la propia vida residen en la base de la motivación intrínseca (27).

Gràfic 3.



Font: elaboració pròpia

El gràfic número 4, també vinculat a les expectatives i la pressió cap a l'èxit, ens mostra la importància que li donen a les notes les mares amb diversos nivells d'estudis.

Com hem anat veient, durant l'anàlisi del treball de camp, les mares amb estudis superiors cerquen l'excel·lència i, per tant, un 100% consideren que les notes són molt importants en el procés d'ensenyament dels seus fills/es. És probable, que aquest protagonisme que atorguen a les bones notes es fonamenti en la seva visió "d'educar per la felicitat" (Collet-Sabé i Tort, 2011), ja que opinen que amb un alt nivell d'estudis els seus fills/es podran gaudir de la llibertat d'escollir què fer amb el seu futur. Parafrasejant a Maria, de 42 anys, amb estudis post-universitaris:

"Ahora está acostumbrada hacer sus cosas, ella está preocupada: el viernes por la tarde quiere hacer sus deberes para así tener el sábado y el domingo libre. Le decimos: si sacas buenas notas, no solo ahora, en el futuro tú tienes muchas oportunidades para elegir muchas cosas. Pero si tienes poca nota no tienes oportunidades para elegir lo que te gusta" (Estudis post-universitaris, màster. Origen marroquí).

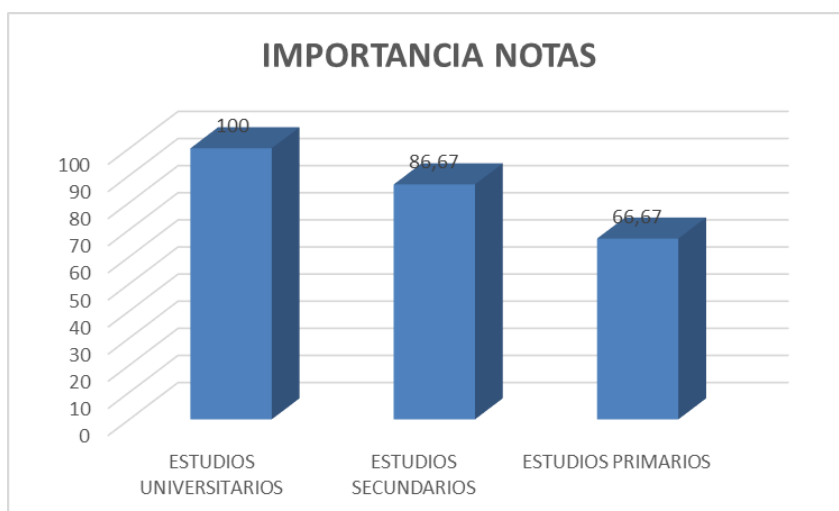
A més, la importància que se li dóna a les bones notes podria ser vista com un reflex del valor que se li atribueix a l'educació en el si d'aquestes famílies, així aquests elevats resultats acadèmics serien una mena de baròmetre de l'interès per induir aquesta cultura de l'esforç als seus fills/es, un reconeixement i una forma d'estímul que afavoriria l'autoregulació i la motivació.

Aquesta visió de l'educació que transmeten les mares amb estudis universitaris, ofereix als infants la idea que la intel·ligència va evolucionant gràcies al treball i a la constància i que, per tant, es requereix implicació i estratègies per aconseguir els reptes educatius que se'ls plantegin, la qual cosa es relaciona, segons González Cabanach et al. (1996) amb els estils motivacionals de coneixement o de "domini".

L'interès per obtenir aquestes altes qualificacions, tot i estar en els 3 casos per sobre de la mitjana, es redueix a mesura que disminueix el capital cultural de les mares entrevistades, especialment, en les d'estudis primaris, amb un 66,67%.

Les mares amb un baix nivell cultural entenen l'educació com una possibilitat de millorar, socialment i econòmicament, però al mateix temps els hi és desconeguda, la veuen com quelcom difícil i són conscients que no disposen dels recursos suficients per motivar als seus fills/es intrínsecament. Per aquest motiu, el fet que arribin a obtenir una titulació acadèmica, ja és un èxit, perquè els ajudarà a la seva carrera professional, encara que les seves notes no estiguin entre les millors.

**Gràfic 4.**



Font: elaboració pròpia

### **5.3 Anàlisi del suport i implicació parental. Reforç i recompensa**

#### **5.3.1 El reforç positiu i la motivació**

Observant el gràfic 5 podem apreciar l'alt grau d'implicació parental de les famílies marroquines i espanyoles en l'educació dels seus fills i filles, amb independència del seu capital cultural i del gènere dels seus descendents.

De fet, les dades enregistrades, recullen les freqüències "alguna vegada" i "sempre" en què les mares participen en el procés d'aprenentatge dels seus fills/es i, no hi ha cap indicador per sota del 75%, la qual cosa evidencia el paper de les mares marroquines com a responsables de l'educació dels seus fills/es i com a motor de canvi.

Com podem veure, tots els percentatges són força semblants i l'únic que destaca a primera vista és el paràmetre de fixar objectius. En primer lloc, perquè és el que obté en els tres tipus de capitals culturals un resultat més baix i, en segon lloc, perquè aquest valor es va reduint en funció de la disminució del nivell d'estudis de les mares i, així passem d'un 81,82% de les mares amb estudis superiors, a la lleugera reducció del 80% pel que fa als secundaris i, al 75% als primaris.

Una justificació a aquests percentatges és el fet que les mares universitàries tenen un major coneixement del currículum i d'estratègies d'estudi, a causa de la seva pròpia experiència personal. També, tal com he explicat anteriorment, presenten un major nivell d'exigència, raó per la qual revisen l'agenda dels seus fills/es i els ajuden a fer que aprenguin a planificar-se i a ser autònoms.

Laia: "Cada día fijamos lo que lleva en la agenda i sobre todo es importante la confianza" (43 anys, Estudis universitaris, Origen marroquí).



Maria: "Antes cuando era más pequeña yo le ayudaba para coger una norma de hacer los deberes, ahora lo hace todo sola, yo solo voy para corregirlos. Si tiene examen ella ya lo sabe y se lo prepara una semana antes. Por ejemplo, en "medi" necesita aprender todo el libro, no la libreta, sino todo el libro para sacar 9 o 10 porque no quiere sacar menos de un 8" (42 anys, Màster, Origen marroquí).

En el cas de les mares amb un nivell d'estudis més baix, no solen tenir clar quins objectius acadèmics han de fixar als seus fills/es ni com fixar-los i, el grau d'exigència és menor, encara que si s'aprecia com aquestes mares estableixen obligacions de tipus domèstic, que beneficiaran, l'autoregulació dels infants.

Aya: "Acostumbro a fijarle los objetivos. Intento que saque más de 7, pero no siempre puede ser así" (29 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

Anisa: "Siempre fijo objetivos de autonomía para que el niño aprenda que las cosas las tiene que hacer por sí mismo y que no se las haga nadie. Marco mucho estos objetivos en cuanto las actividades más cotidianas: quitarse la ropa al llegar a casa y no tirarla al suelo, sino recogerla y ponerla en su sitio..." (36 anys, Estudis primaris, Origen espanyol).

Shalila: "A ver, yo objetivos de esos no pongo...no sé... sí que intento que en casa me ayude en cosas que pueda hacer ella sola, que a veces escriba su nombre o lo que quiera (...)" (29 anys, Estudis primaris, Origen espanyol).

Respecte a la motivació i la lloança dels èxits dels infants, no s'observen gaires diferències entre les mares de capitals culturals diversos. D'aquesta manera, totes elles tracten de motivar als seus fills/es amb el diàleg, l'escolta, el reconeixement, fent-los sentir orgullosos i, de tant en tant, premiant-los amb regals i activitats que els hi agradin.

Suhayla: "Le digo que estoy muy contenta con él, que es un buen niño y a veces le hago algún regalo para que él se dé cuenta" (38 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

Nur: "La felicito y le digo que tiene que seguir así. A veces también le hacemos regalos o hacemos actividades que ella quiere hacer, como ir a un sitio o a otro. Pero sobre todo la abrazo. Yo abrazo mucho a mis hijos, porque así entienden que estoy orgullosa de ellos. Intento motivarlos así" (48 anys, Estudis universitaris sense finalitzar, Origen marroquí).

Pel que fa al suport familiar, en positiu, veiem que no hi ha asincronies notables entre les mares amb estudis universitaris, secundaris, ni primaris. Moltes d'elles, utilitzen els premis, que, en un principi, estarien més orientats a les motivacions de tipus extrínsec, però també fan servir l'afecte, l'amor i, tracten de potenciar aspectes com la responsabilitat en els seus fills/es, elements essencials per a la motivació intrínseca.

Sara: "Si hace algo bien la felicito y le doy cariño. También, cuando hace algún trabajo, por ejemplo, de tipo artístico en la escuela, yo la felicito y la alago y, después buscamos juntas algún sitio en casa para que se vea" (41 anys, Estudis secundaris, Origen marroquí).

Fatima: "Cuando se portan bien le doy mucho cariño, abrazos y besitos" - *Explica que su hija está pendiente y a la espera de este momento, porque se pone muy contenta-* (35 anys, Estudis universitaris sense finalitzar, Origen marroquí).

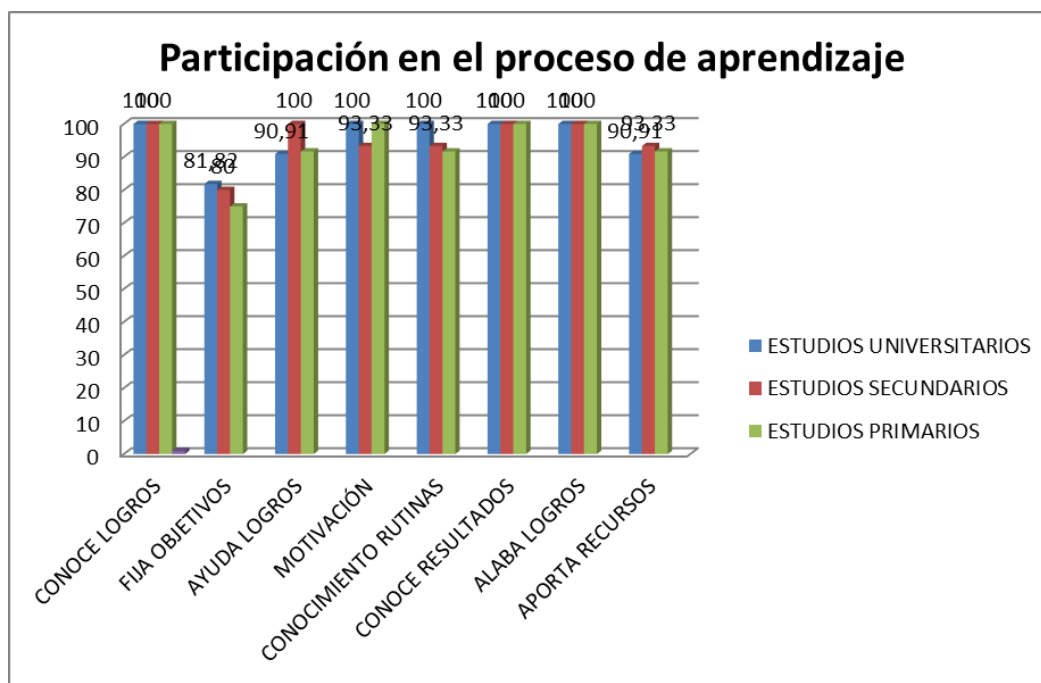
Aquest conjunt d'actituds que desenvolupen les mares, són importants perquè fan sentir als seus fills/es capaços i competents, a la vegada que contribueixen a incrementar una autoimatge positiva, fonamental per la motivació intrínseca. Tant és així, que autors com Stevenson i Stigler (citats per Surís, 2005) han destacat en els seus informes, que l'avaluació personal que un fa d'ell mateix, en relació a les seves capacitats, dóna rellevants resultats en la voluntat d'aprendre.

En aquesta direcció, segons Raffini (1998), també citat en varies ocasions al llarg del treball:

Rober White fue uno de los primeros psicólogos que afirmó que todos los seres humanos tienen la necesidad innata de sentirse capaces (1959) (...) Consideraba que el deseo de dominar era el que impulsaba las conductas de exploración, de investigación y conquista del medio. (...) El deseo de sentirse capaz es a veces tan intenso que empuja a persistir en actividades que resultan difíciles y penosas. Los niños pequeños no desisten de aprender a caminar porque se caen; los adultos no abandonan el deseo de comprender una idea o resolver un problema porque es complejo o inapresable (p.16).

I, en aquest punt, és sens dubte on resideix la clau de l'èxit acadèmic.

**Gràfic 5.**



Font: elaboració pròpia

### 5.3.2 El reforç negatiu i la motivació

Ara bé, quan passem a analitzar el reforç negatiu, ens trobem que hi ha diferències entre les mares amb estudis superiors, les quals, estan bastant i totalment d'acord en el càstig freqüent, només en un 36,36%; les mares amb estudis secundaris, de les quals un 40% admeten fer servir el càstig de manera recurrent i, les mares amb estudis primaris, qui en un 41,67% declaren necessitar el càstig en determinades ocasions.

Aquestes dicotomies s'accentuen quan preguntem per les crítiques i els crits, tal com podem apreciar al següent gràfic número 7.

En aquesta ocasió, la distància entre les mares amb estudis superiors i les d'estudis secundaris i primaris és força notable. Un 18,18% de les famílies amb capitals culturals elevats manifesten recórrer a les crítiques i als crits en alguna ocasió, amb una distància de 21,82 punts sobre el següent col·lectiu, qui en un 40% manifesten estar, bastant o totalment d'acord, en utilitzar les crítiques i els crits sobre els seus fills/es. La separació entre aquest grup i el d'estudis primaris no és gaire significativa, ja que tan sols els allunya un 1,67%.

Del treball de camp realitzat i de les entrevistes, podríem deduir que, probablement, la manca de recursos i d'estratègies per part d'aquestes famílies, fa que es vegin més avocades cap a les crítiques o els crits, que cap a potenciar el raonament per part dels infants, a través del diàleg, tal com fan les famílies amb capitals culturals elevats.

Fatima: "Si hay malos resultados hablas con ella e intentas averiguar el problema y hacerla querer la asignatura, porque si no le gusta la materia no puede mejorar" -*Así, la madre les habla y les explica la importancia de estudiar, y busca el problema para solucionarlo* - "Sobre todo cuando me hacen firmar los exámenes, veo los errores e intento trabajarlos el mismo día y corregirlos. Cuando les dan los exámenes no lo corrigen y me gustaría que la escuela tuviese esta pedagogía. No solo quedarse con el resultado, trabajar conjuntamente con los fallos" (35 anys, Estudis universitaris sense finalitzar, Origen marroquí).

Anisa: "A veces llegan informes malos y entonces lo castigo sin *Tablet*. También le regaño para que entienda porqué está mal sacar malas notas o portarse mal en clase" (36 anys, Estudis primaris, Origen espanyol).

Suhayla: " Le regaño y le digo que lo que pone en el informe no está bien. Le digo que tiene que portarse bien y hacer caso a la profesora. Entonces lo castigo sin ver la TV o con algo que a él le guste porque le cuesta mucho hacer caso. No me gustan los comentarios negativos, quiero que mi hijo sea bueno y estudie" (38 anys, Estudis primaris, Origen marroquí).

Segons la literatura especialitzada, "el castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las posibilidades de que esa conducta se vuelva a dar" (Soriano, 2001, p.8). Així, les persones aprenen el valor negatiu de les punicions, aquesta informació

els serveix per avaluar si han d'evitar un determinat correctiu o càstig i, per por i condicionament clàssic, acaben modificant les seves conductes.

Tanmateix, tal com exposen els experts, aquests incentius, amenaces, càstigs o menyspreus, únicament tenen la funció d'alimentar una motivació extrínseca, que com que no beu, ni es fonamenta en una necessitat i un interès propi, és molt fàcil perdre. Fins i tot, alguns infants poden acabar rebel·lant-se o frustrant-se, deixant de banda el seu compromís vers la tasca. Donant veu a Raffini (1998):

Otros se apoyan en amenazas de castigos o sobornos para motivar a aprender. Sin embargo, en su gran mayoría, los alumnos se resisten a ser controlados por aquellos (...) "No puede obligarme a hacer esto". Otros manifiestan apatía y falta de compromiso. Otros realizan las tareas con el mínimo esfuerzo posible que les permitirá ganar las recompensas y evitar los castigos (...) Se los puede incentivar al estudio con la promesa de medallas de oro o la amenaza de quedarse después de hora, pero con eso sólo se logra que su atención se concentre en ganar la medalla o evitar el castigo, no captarán el valor y el beneficio de la actividad (p.9).

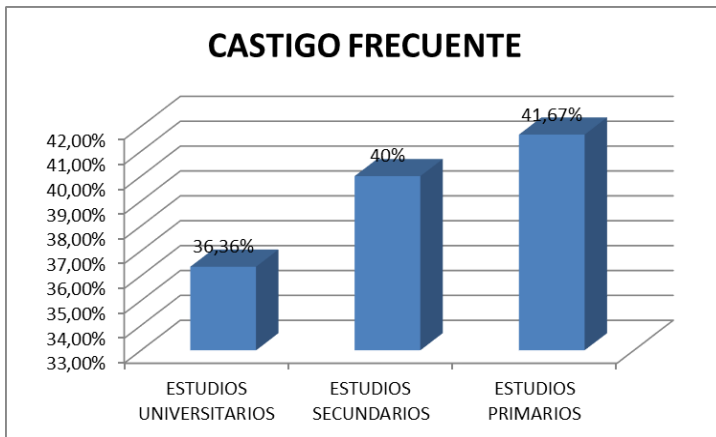
I, el mateix succeeix amb les recompenses, que debiliten la motivació intrínseca dels estudiants. Per boca del mateix autor:

Cuando por ejemplo se usan premios para sobornar a los alumnos para que lean, se vulgariza la lectura y se violenta la determinación del alumno: el motivo principal que los llevará a leer será obtener un premio (...) Con estas estrategias muchos jóvenes son empujados a dejar de lado el placer inherente de la lectura para aumentar el rendimiento, eligiendo los libros más cortos y simples (Raffini, 1998, p.10).

Aquestes circumstàncies conduïrien als nens i nenes a orientar les seves conductes cap a la prevenció de càstigs i, tal com apunten autors com González Cabanach et al. (1996) i Fuentes Arias (2004) aquestes metes, constitueixen un exemple de motivació extrínseca i, consegüentment, d'estils motivacionals de rendiment.

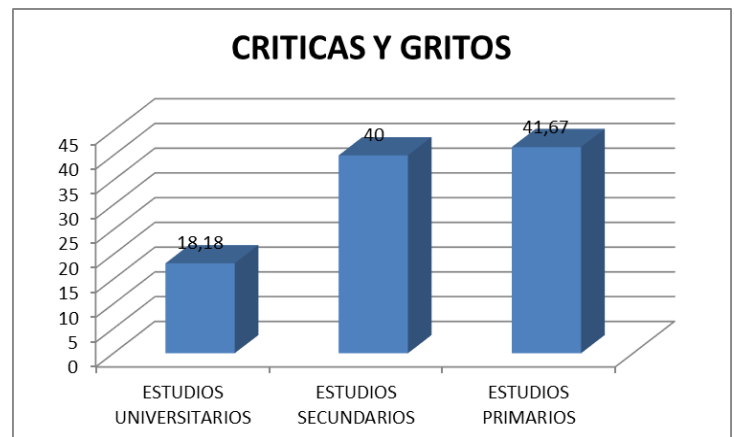
En conclusió, si bé pel que fa al reforç positiu no hem vist grans diferències entre les entrevistades, pel que respecta al negatiu, sí que es fan paleses les desigualtats entre les mares de diferent capital cultural, la qual cosa confirmaria la hipòtesi que a major nivell d'estudis, la motivació dels seus fills/es seria més intrínseca i, a menor nivell d'estudis, més de tipus extrínsec.

**Gràfic 6.**



Font: elaboració pròpia

**Gràfic 7.**



Font: elaboració pròpia

## **6. Conclusions**

Al llarg d'aquest treball ens hem proposat validar o refutar una sèrie d'hipòtesis inicials i, al mateix temps, aclarir què entenem per motivació, quin és el valor de l'estímul, quins són els diferents tipus de motivació i el paper, primordial, que la família juga en tot aquest procés.

Partim de la premissa que els estils de motivació de les famílies, en aquest cas de les mares, condicionen les conductes que els seus fills/es adoptaran a l'hora d'aprendre. Efectivament, la present investigació, que ha consistit a entrevistar a mares immigrants, d'origen marroquí, corrobora que, malgrat la seva procedència i el seu capital cultural, totes elles tenen un altíssim nivell d'expectatives dipositades en els seus fills i filles i s'interessen per motivar-los i que aconseguixin arribar el més lluny possible. Per elles, l'educació és el millor llegat que els hi poden deixar, un instrument valuós, carregat de futur.

Per tal de realitzar el nostre estudi, també s'ha inclòs la visió d'algunes mares catalanes i, el cert és que un cop contrastats els resultats de les entrevistes, no s'aprecien diferències significatives entre aquestes i les marroquines, a l'hora de motivar als seus fills/es. De totes maneres, hem de senyalar que tan sols comptàvem amb quatre casos de control de mares autòctones, per la qual cosa, els nostres resultats, en aquest paràmetre concret, només ens permeten establir tendències, però sense ser categòrics, ni fer afirmacions absolutes, que requeririen un estudi més ampli, amb més testimonis de mares espanyoles.

Tanmateix, la revisió de les dades obtingudes ha posat de manifest que el que determina un tipus de motivació o un altre és, tal com havíem avançat a les nostres hipòtesis, el capital cultural, les experiències educatives prèvies i, la seguretat que els hi dona a aquestes mares el coneixement del currículum escolar.

Altrament, hem pogut verificar, reflexionant sobre els valors obtinguts que, tot i que totes les famílies són conscients de la importància de motivar als seus fills/es cap a l'estudi, les maneres de fer-ho varien, tal com hem anticipat, en funció del nivell d'estudis assolit per les mares. Així, aquelles amb estudis universitaris i post-universitaris, conceben l'educació com una riquesa per si mateixa i, a més, disposen d'estratègies per motivar als seus fills/es de manera intrínseca, perquè ells mateixos també sentin la necessitat i el desig d'obtenir l'èxit. Això queda clar, en el fet que aquest col·lectiu fixa més objectius i metes als seus fills/es, transmet la importància d'obtenir unes notes elevades, fomenta l'autonomia i la regulació, inverteix més en sortides de tipus cultural i, utilitza recursos dialògics, en contra dels càstigs.

En canvi, aquelles famílies amb capitals culturals baixos, amb estudis primaris, sense estudis o, fins i tot, secundaris, adopten mesures d'estimulació extrínseca, com els premis i els càstigs, el control, per sobre de la fixació d'objectius i, encara que de manera indirecta, els projecten un model de què haurien de ser, per superar el seu propi estatus i ser "millor que ells". Això reflecteix la inseguretats i la manca de coneixement, que aquestes famílies tenen al voltant del sistema educatiu.

En definitiva i, malgrat les diverses tàctiques emprades per les famílies, és de ressaltar la rellevància que per tothom té la motivació, per promoure la cultura de l'esforç i aconseguir que els nens i nenes vulguin aprendre, obtenir bons resultats i, sobretot mantenir aquestes ganes de continuar formant-se, al llarg de tota la vida.

Finalment, durant la realització d'aquest treball se'ns han obert altres possibilitats, que valdria la pena explorar i que podrien ser objecte de noves investigacions. Entre elles, es podria incloure a l'anàlisi la visió vers l'aprenentatge, tant dels discents com dels docents, que permetria entendre d'una manera integral els processos motivacionals. Un altre aspecte sobre el qual es podria aprofundir de manera més ampla, seria la repercussió de les diferències de gènere en els estils motivacionals. Encara que en el nostre treball no s'aprecien desigualtats en funció del sexe dels infants, per poder descartar aquest primer raonament, caldria fer un seguiment més exhaustiu del context social de cada família.

Per últim, no vull acabar sense el meu reconeixement cap a aquestes mares marroquines, que trenquen estereotips i lluiten dia a dia, per donar el millor als seus fills/es i per motivar-los a trobar el seu propi camí, convertint-se així, en veritables agents educatius.

"Cuando se habla de educación, es necesario recordar tres cosas: la primera es la motivación, la segunda es la motivación y la tercera es la motivación" Terrell Bell, Ex secretari d'educació d'Estats Units (citats per Raffini, 1998, p.9).

## **7. Referències bibliogràfiques**

- Alcalde, R. (2014). *La recompensa del esfuerzo. Implicación educativa y efectos en la motivación hacia el estudio en los jóvenes inmigrantes de origen dominicano residentes en Nueva York y en Barcelona*. Recuperat de: <https://goo.gl/8crBzGht>
- Alcalde, R. García, C. Moreno, R. i Ramírez, M. (2002). *Las mujeres marroquíes en Cataluña: entre la transgresión y el cambio*. doi: 10.2436/20.3005.01.6
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Méjico: Siglo XXI editores.
- Carrasco, S., Pàmies, J. i Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Collet-Sabé, J. i Tort, A. (2011). *¿Para qué educan las familias de clase media-alta y alta? Los vínculos entre autonomía y felicidad en el modelo de socialización hegemónico. Debates, riesgos y tensiones*. Recuperat de: <https://goo.gl/xw4qte>
- Comas, D. i Pujadas J.J. (1991). Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. *Papers*, (36).
- Durán, A., Tébar, M.D., Ochando, B., Martí, M.A., Bueno, F.J., Pin, G., Cubel, M.M., i Genís, M.R. (2002). *Manual didáctico para la escuela de padres*. Alicante: Fundación para el estudio, prevención y asistencia a las drogodependencias.
- Ejbari, N. (2013). *El rol de la familia marroquí en la educación de los hijos antes y después de la migración* (Tesi doctoral). Recuperat de: <https://goo.gl/W8Vw4L>
- Escaño, J. I Serna, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: Horsori.
- Espitia, R. i Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperat de: <https://goo.gl/YovNxX>
- Fernandes, Y., Coronado, F., Pérez, L. I Quiroga, L. (2008). *Los estilos de aprendizaje y las categorías motivacionales: un estudio de sus relaciones en estudiantes universitarios*. (Trabajo de investigación). Recuperat de: <https://goo.gl/mOv4FC>
- Franco, G.E. (1994). *La comunicación en la familia*. Madrid: Hacer familia.
- Fuente Arias, J. (2004) Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

- González Cabanach, R. et al. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Llorent, V., i Terrón, M.T. (2013). La inmigración marroquí en España: Género y educación. *Estudios sobre educación*, 24,37-59.
- Martinez Ambite, E. (s.d.). *Trayectorias formativas del alumnado inmigrante*. Recuperat de: <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/TRAYECT-ALUMNADO-INMIGRANTE.pdf>
- Martínez García, J. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo. *RASE*, 7(2), 449-467.
- Molero, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *REOP*, 14 (1), 61-82.
- Raffini, J. (1998). *150 maneras de incrementar la motivación en la clase*. Argentina: Editorial troquel.
- Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania. (2016). *Les 40 principals nacionalitats estrangeres presents a Catalunya. 1 de Juliol de 2016*. Recuperat de: <https://goo.gl/PVuZOU>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales*, 1-21.
- Surís, P. (2005). *Aprenentatge i motivació*. Recuperat de: <https://goo.gl/cjuZHK>
- Terrón, M.T. (2008). La perspectiva de las madres marroquíes sobre la educación de sus hijas e hijos en Huelva y en las zonas de origen. *Revista española de educación comparada*, 14, 103-135.
- Torio, S., Hernández, J. i Vicente, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 334, 559-586.