

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CONSTRUIR RELACIONES EN ENTORNOS
EDUCATIVOS PARA LA INFANCIA (0-6):
LA ENTREVISTA EN LA ESCUELA INFANTIL

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR
M^A JOSÉ INCHAUSTI GABILONDO

DIRIGIDA POR EL DOCTOR
ENRIQUE ARRANZ FREIJO

AÑO 2010



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO 1: REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA	25
1.1. La mirada sobre la infancia	26
1.2. Infancia y crianza	32
CAPÍTULO 2: LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO	43
2.1. Estructura y Funciones	45
2.2. Perspectiva evolutivo-educativa	53
CAPÍTULO 3: LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ESCUELA INFANTIL	61
3.1. Las Escuelas Infantiles	62
3.2. Legislación de la Etapa de Educación Infantil	66
3.3. Implantación y regulación de la Escuela Infantil	74
CAPÍTULO 4: DE LA DISCONTINUIDAD A LA CONVERGENCIA ENTRE CONTEXTOS	81
4.1. El estudio de cada contexto	81
4.2. La valoración de los contextos	89
CAPÍTULO 5: LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA	97
5.1. Marco teórico general	98
5.2. Interacción, participación, relación	99
5.3. Familia y Escuela: modelos de interacción	104
5.4. Familia-escuela: modalidades de interacción	112
5.5. La entrevista en Educación Infantil	116
CAPÍTULO 6: PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE ESTUDIO	125
6.1. Antecedentes	125
6.2. Interés, justificación de la investigación	131
6.3. Objeto de estudio de la investigación	133
6.4. Objetivos de la investigación	134
6.5. Fases y secuencia temporal de la investigación	135

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	141
7.1. Metodología cualitativa educativa	142
7.2. Enfoques, bases conceptuales y aplicaciones	145
7.3. Procedimientos metodológicos	149
7.3.1. Selección de la muestra: interlocutores cualificados	150
7.3.2. Selección de instrumento: la entrevista como estrategia de obtención de información	156
7.4. Análisis de contenido	162
7.4.1. Transcripción: voz y texto	164
7.4.2. Conceptualización y fases del análisis de contenido	167
7.5. Verificación-Confiability	170
CAPÍTULO 8: ESTUDIO PILOTO	183
8.1. Preparación del guión	183
8.1.1. Selección de preguntas	184
8.2. Entrevistas del estudio piloto	187
8.2.1. Contacto con el sujeto del estudio piloto	187
8.2.2. Realización de las entrevistas	188
8.2.3. Herramientas	189
8.2.4. Transcripción	190
8.2.5. Valoración de las preguntas	190
8.3. Análisis de contenido y categorías	191
8.3.1. Establecimiento de categorías	191
8.3.2. Contraste de categorías	193
8.3.2.1. Primera sesión de contraste	194
8.3.2.2. Segunda sesión de contraste	195
8.3.2.3. Tercera sesión de contraste	197
8.4. Definición de las categorías	198
8.4.1. Categorías y contenidos	198
8.4.2. Codificación y decisiones de aplicación	202

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	207
9.1. Presencia y comportamiento de las categorías	208
9.2. Sujetos y categorías	218

9.2.1 Sujeto 1	220
9.2.2 Sujeto 2	228
9.2.3 Sujeto 3	235
9.2.4 Sujeto 4	244
9.2.5 Sujeto 5	252
9.2.6 Sujeto 6	260
9.3. Conclusiones	270
9.3.1. Conclusiones: Respecto a los objetivos de la investigación	271
9.3.1.1. Representaciones del profesorado sobre la familia y otras temáticas relacionadas con ella	272
9.3.1.2. Estructura organizativa: un soporte frágil	277
9.3.1.3. De las reflexiones individuales a los acuerdos colectivos	279
9.3.1.4. Diversificación y complementariedad de las modalidades de interacción con las familias	284
9.3.1.5. La entrevista: fundamentación desde la experiencia	289
9.3.1.6. Entrevistar con diferentes objetivos	293
9.3.1.7. Constatación de efectos tras la realización de las entrevistas	296
9.3.1.8. Los guiones de las entrevistas: recursos y utilidad	297
9.3.1.9. La preparación de la entrevista: un requisito necesario	298
9.3.1.10. La realización de la entrevista	299
9.3.1.11. Recoger por escrito	303
9.3.1.12. Asistencia a las entrevistas y análisis del tipo de participación de las familias	305
9.3.1.13. En los casos problemáticos: proceso, entrevista, recursos y respuesta familiar	307
9.3.2. Conclusiones sobre la metodología	310
9.4. Aportaciones sobre la entrevista educativa	313
9.5. Sugerencias y proyección futura	317

BIBLIOGRAFÍA	327
---------------------	-----

ANEXOS	351
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral es el resultado de un proceso investigador contextualizado en la Educación Infantil, Etapa Educativa que abarca la educación de las personas durante un periodo crucial para su experiencia vital. Sin embargo, esta premisa incuestionable para un amplio sector de la población que reivindica la implementación de una educación integral desde las primeras edades, no se corresponde con las decisiones socio-políticas, que abarcan diversos aspectos; administrativos, socio-económicos y académicos, ni tampoco con los derroteros por los que discurre dicha labor educativa para conseguir la consolidación de la Educación Infantil.

Las medidas de política educativa que se han tomado durante las dos últimas décadas han supuesto un gran cambio en la creación de estructuras para incorporar a las edades más tempranas en el sistema educativo. Esto ha coincidido con el afianzamiento de la idea del potencial educativo de estas edades que, contando con intervenciones bien planificadas y adaptadas, a sus características pueden enriquecer el proceso de desarrollo humano. Sin embargo, la novedad de incorporar la población infantil al sistema educativo ha planteado diversos retos. No basta con una incorporación mimética, no sirven las condiciones de otras etapas educativas, no funcionan las mismas prácticas, ni el currículo, y mucho menos la formación inicial y continua de su Profesorado, ni la labor docente de sus Formadores Universitarios. Reconocer la importancia que tiene la educación durante los primeros seis años de la vida exige que el sistema educativo, en su conjunto, haga un esfuerzo de readaptación específica para esta Etapa Educativa.

Esta investigación se ubica en el marco de la práctica docente de la Etapa de Educación Infantil (0-6 años). Su objetivo consiste en aportar un tipo de conocimiento obtenido a través del análisis de la entrevista educativa, de donde se extraen significados relevantes para enriquecer su práctica. El estudio de campo se ha llevado a cabo a través de una metodología de investigación que recoge la experiencia de un grupo de docente de la Etapa Infantil sobre esta situación de comunicación con las familias. La información aportada por estas personas se analiza y contrasta a la luz de diversas teorías existentes al respecto. De esta manera, se establece un nexo entre el saber teórico que constituye el soporte de esta Tesis y la realidad en la práctica: los conceptos previos que se habían manejado han resultado reforzados por la experiencia profesional que, a su vez, ha contribuido a ratificar el interés general de la labor de educar durante los primeros seis años de vida.

La entrevista constituye la herramienta más importante en este estudio, en dos niveles: la entrevista como herramienta educativa de contacto con las familias y la entrevista con los docentes como instrumento de obtención de datos para la investigación.

En el primer nivel, la entrevista tiene como objetivo conseguir; mejorar la comunicación, incrementar la confianza, lograr acuerdos y con todo ello contribuir a la optimización del desarrollo infantil. La entrevista es en todas las Etapas educativas un momento clave de relación y comunicación entre la familia y el centro escolar. Enfocar su análisis por separado, poniendo de relieve los rasgos diferenciales de cada Etapa, permite evidenciar matices que ayudan a su comprensión.

Los nuevos Planes de Estudio otorgarán al futuro profesorado el título de Grado de Educación Infantil. Los docentes tendrán que desarrollar las competencias que se recogen en las fichas técnicas de esta titulación universitaria bajo la denominación de Familia y Escuela. Estos profesionales deberán adquirir un amplio bagaje de estrategias de relación con las familias, entre otras, la entrevista que se considera una modalidad privilegiada de interacción.

En el segundo nivel, la entrevista ocupa un lugar prominente como herramienta para la obtención de datos y como método de reflexión de los propios docentes. Por lo tanto, la entrevista se constituye en objeto de estudio que posibilita, por un lado,

rescatar y registrar la experiencia de los docentes y por otro, a través de sus palabras obtener una rica información sobre las familias. Además, los docentes a través de la experiencia de ser entrevistados, han reflexionado acerca de las entrevistas que realizan a las familias. Al vivenciar su papel como entrevistados, el cambio de rol les ha hecho tomar conciencia de la importancia de empatizar, les ha ayudado a cuestionarse lo que implica la entrevista.

El proceso empírico de la investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología comunicativa, dialógica, reflexiva y creativa. Los docentes son los interlocutores cualificados, los informantes. El punto de partida es la narración de su experiencia vivida, núcleo que centra la orientación metodológica en la fenomenología y la investigación cualitativa educativa. Las decisiones sobre los procedimientos que han guiado la investigación, se explicitan detalladamente como garantía de verificación y confiabilidad, donde ocupa un lugar destacado la colaboración de agentes externos en el estudio piloto.

Esta Tesis se estructura en tres partes. En la primera se desarrolla el marco teórico-conceptual que consta de seis capítulos. En el primero se explica la importancia de contribuir desde un compromiso crítico a la mejora y profundización del estudio de la infancia, para fortalecer sus derechos y lograr los recursos necesarios para desarrollarlos. Dicho compromiso se constituye en el eje de la investigación y se orienta dentro de una tradición en Psicología que ha resultado relevante ya que a través de las aportaciones de esta Ciencia sobre el desarrollo de las edades tempranas se han ido consolidando argumentos que han contribuido al cambio de concepciones sobre la infancia.

En el segundo capítulo se abordan aspectos relacionados con el microsistema de la familia que se constituye, en lo que se refiere a estas edades, en un contexto privilegiado de desarrollo. En la actualidad, la Escuela Infantil va tomando un papel relevante en la educación de las edades tempranas y por ello comparte con la familia inquietudes y preocupaciones en la labor educativa. Los cambios estructurales en la familia son patentes y reflejan un panorama donde domina una creciente diversidad. Las funciones de la familia también se han redefinido. Todo ello en un entorno social que oscila entre la tolerancia hacia esa diversidad estructural y la intolerancia a que la familia no sea capaz de autorregularse y cumplir sus funciones. De esta manera, la

sociedad se exculpa cómodamente de la responsabilidad que implica la educación y la crianza como compromiso colectivo. Cuando las funciones que llevan adelante las familias se desglosan en tareas se comprueba su exigencia y dificultad, y cuando se estudia la dinámica de las funciones se constata su complejidad. La comprensión psicológica de las dinámicas familiares ha ido definiendo nuevos modelos teóricos. La familia empieza a compartir con la Escuela la educación de las criaturas de edades tempranas, lo que conlleva una adecuada preparación del profesorado que deberá afrontar la comprensión psicológica de la heterogeneidad de las dinámicas familiares como un aspecto determinante que le permitirá alejarse de estereotipos.

En el tercer capítulo se analiza el proceso de consolidación de la Etapa de Educación Infantil, donde se alternan momentos de grandes expectativas, con otros decepcionantes. Ha sido una prioridad en esta investigación tomar la Etapa en su totalidad, mantener esta idea de unidad de la Etapa es clave para aminorar los efectos de las medidas que segregan al primer ciclo y contribuyen a su precarización.

Las Escuelas Infantiles como centros que se ocupan de atender la Etapa de Educación Infantil, tienen su propia historia que se examina en este capítulo, destacando los aspectos sociales, económicos y legislativos que han marcado su devenir. En lo que respecta a los cambios legislativos, se revisan los momentos en los que tanto el colectivo profesional como los movimientos de renovación pedagógica demandaban una legislación que regulara y ordenara el tramo 0-6 años. La ley LOGSE (1990) hizo una clara apuesta por desarrollar el carácter educativo de la Etapa Infantil. Paradójicamente, en pocos años, se han sucedido dos nuevas leyes educativas que han desdibujado algunos logros anteriores. Todo ello ha contribuido a generar un clima de preocupación y desánimo entre las personas que consideran la educación de las primeras edades como la piedra angular de la personalidad humana. El capítulo concluye con la revisión de la situación actual de las Escuelas Infantiles y la Etapa de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma del País Vasco, contexto en el que se lleva a cabo esta investigación.

En el capítulo cuarto se constatan las principales diferencias entre los dos micro-sistemas: Familia y Escuela. También, se expone la necesidad y el interés de seguir investigando en las características de cada uno de ellos. En la Escuela, la interacción en grupo, la utilización de diferentes sistemas de comunicación, la organización espacio-

temporal y los aprendizajes que se proponen; en la Familia, la interacción en situaciones cotidianas, las dinámicas, las tareas y las expectativas de la crianza. Además, hay que tomar en consideración, que la comunicación entre ambos contextos se debe plantear desde el reconocimiento de sus diferencias para evitar relaciones competitivas, dependientes, o incluso, de rivalidad. En este capítulo se revisan estudios acerca del tema de las interrelaciones entre la Familia y los profesionales de la educación. Se propone la importancia de entender la discontinuidad no como un obstáculo sino como la oportunidad de reconocer el protagonismo de ambos contextos en el desarrollo infantil, y de ahí, potenciar su convergencia.

En el capítulo quinto, se toma como referencia la variedad y características de los microsistemas Familia y Escuela, anteriormente expuesto. Si éstos reúnen las condiciones adecuadas, favorecen el desarrollo infantil, porque promueven vivencias significativas para los niños y las niñas. Dando un paso más en la optimización del proceso, se plantea reforzar la relación de ambos contextos entre sí. Es lo que en el modelo ecológico se define como mesosistema, en este caso, la importancia de consolidar la interacción entre la Familia y la Escuela, en las edades tempranas. La Familia y los efectos positivos de su participación en la educación formal se ha conformando como un enfoque que acapara ya un número importante de investigaciones. Los resultados recomiendan el fortalecimiento y la implementación de estas relaciones, pero, en lo que se refiere a estrategias concretas queda aún mucho por hacer. No se han investigado todas la Etapas Educativas por igual, concretamente, la Etapa de Educación Infantil, sobre todo su primer ciclo, a menudo, queda postergada. Si bien es cierto que, en la práctica, sus profesionales mantienen una relación cotidiana y cercana con las familias.

Se plantean algunos aspectos fundamentales para encauzar las relaciones entre la Familia y la Escuela: el clima de comunicación y los roles que pueden adoptar los interlocutores. Las diferentes situaciones de encuentro pueden condicionar dichas relaciones, lo que hace necesario profundizar en las características de cada una de ellas. En la Etapa de Educación Infantil se establece una gran variedad de modalidades de participación e interacción, pero, esta investigación se centra en una de ellas, la entrevista, por considerar que tiene el mayor potencial de relación y comunicación. Se analiza la entrevista, los rasgos más relevantes a la hora de realizarla y cómo responde a las exigencias de este estudio.

En el capítulo sexto de esta Tesis, se define el objeto de estudio. Se aportan los resultados de algunas investigaciones que se consideran válidos antecedentes, ya que ponen de relieve la importancia de investigar acerca de las relaciones entre la Familia y la Escuela. Inciden en el criterio de sus profesionales sobre dicha relación, sus valoraciones, reservas, y argumentos, ya que en definitiva, son las personas en las que recae esta responsabilidad. Es necesario contrastar en qué condiciones y con qué recursos cuenta el profesorado para realizarlas en su práctica educativa.

La segunda parte de esta Tesis consta de dos capítulos –séptimo y octavo- que abordan la metodología de esta investigación y el estudio piloto. En el capítulo séptimo se plantean una serie de aspectos relacionados con la metodología de la investigación. Se ha adoptado un enfoque fenomenológico, dentro de un marco de investigación cualitativa educativa. La fenomenología busca plantear una pregunta esencial que nace de una preocupación. Cada pregunta expresa una preocupación vinculada a la experiencia vital y resalta su importancia. En este caso, se trata de mantener la alerta continua sobre la Educación Infantil, sus estructuras, sus recursos y sus profesionales. Esta investigación trata de hacer una aportación en el ámbito concreto de las relaciones Familia-Escuela, a través del análisis de las entrevistas que los profesores hacen con las familias.

El planteamiento metodológico parte de un principio fenomenológico que trata el valor retrospectivo de la experiencia como vía de reflexión, pero también de enriquecimiento de la práctica sobre la que se ha narrado dicha experiencia. Para ello, se seleccionan interlocutores cualificados, se deja oír la voz de estos profesionales que relatan sus vivencias, a través de cuyo análisis se extraen significados esenciales para este estudio: se pretende poner en el centro la narración de una experiencia vivida. Pero, el rescate de la experiencia tiene que reunir garantía de riqueza del contenido, a lo que contribuye el instrumento utilizado para la recogida de información. La selección de la herramienta que cumpla de manera óptima las exigencias de esta investigación ocupa un apartado importante en este capítulo, donde se analizan los diferentes tipos de entrevistas, antes de optar por la entrevista semiestructurada en profundidad.

Se explica en este capítulo los criterios de elección de la muestra del estudio. Para construir el sentido de las narraciones, se selecciona una muestra de interlocutores

cualificados en la que se combina una serie de características diferenciales que aseguran la diversidad de discursos. Cada persona reflexiona acerca de su experiencia y narra sus vivencias. De esta manera, se establecen nexos entre las diversas narraciones, a fin de diferenciar significados que acrecienten su sentido. El análisis de la información que aportan todos los sujetos, la complementariedad o diversidad entre ellos permitirá una comprensión de la realidad, no desde la objetividad sino desde la subjetividad solidaria.

El capítulo octavo se dedica al estudio piloto. Se expone el proceso de elaboración del guión utilizado para realizar las entrevistas realizadas a los interlocutores. Así mismo, se define el sistema de categorización de los datos de análisis. Para definir el guión de las entrevistas y garantizar la verificación y confiabilidad de las mismas, así como del sistema de categorías, se ha recurrido a agentes externos que han llevado a cabo el contraste de este trabajo con la investigadora. En esta fase incipiente, es destacable la realización del estudio piloto, donde se ha contado con la colaboración de un sujeto que participó en las primeras entrevistas conducidas por los guiones elaborados al respecto, y que corroboran su pertinencia. Estas entrevistas constituyen el germen del estudio. Todas ellas fueron transcritas íntegramente y sobre su análisis se creó el primer diseño del sistema categorial. Una vez realizados los ajustes pertinentes, quedó establecido el sistema definitivo que consta de seis metacategorías y veinticinco categorías que engloban los temas relativos a la preparación y realización de la entrevista, los guiones, los principios prácticos que guían la acción del profesorado, su experiencia profesional y la reflexión retrospectiva sobre la misma, los aspectos estructurales de los centros, las diversas modalidades de comunicación y las situaciones en las que se plantean problemáticas específicas. La tabla donde se muestra el sistema de categorías completo puede verse al final del capítulo ocho.

La tercera parte de esta Tesis corresponde al estudio empírico y consta de un capítulo: El capítulo noveno, donde se presenta el resultado del análisis de los datos. Se ha organizado en cinco bloques. En el primero se trata la presencia y comportamiento de las categorías puestas en relación con cada una de las fuentes del estudio. El segundo bloque resume el discurso completo de cada sujeto, desglosado en categorías en cada una de las entrevistas realizadas. El tercer bloque se dedica a las conclusiones respecto a los objetivos de la investigación, la representación del profesorado sobre la familia, el análisis de la estructura organizativa de los centros, las reflexiones en

torno a su docencia, la interacción con las familias y los temas que versan acerca de la propia entrevista. Además, se abunda en la metodología de investigación educativa utilizada para la realización de esta Tesis. En el bloque cuarto se aporta material sobre la entrevista educativa que confirma su potencial para incentivar el intercambio bidireccional de información, el equilibrio de poderes, el consenso de metas y la confianza mutua, en la tarea de rescatar y utilizar la experiencia de las familias, como herramienta coadyuvante en la Educación Infantil. En el quinto y último bloque del capítulo noveno, se indican algunas sugerencias de proyección futura en el ámbito de la educación 0-6 años, al hilo del trabajo realizado en esta investigación. Entre otros, en temas relacionados con la comunicación Familia-Escuela, la implicación de las Instituciones Públicas en la crianza, la detección de necesidades, expectativas y preocupaciones de las familias y la formación de los educadores de la Etapa Infantil.

Esta Tesis concluye con dos apartados, la bibliografía y los anexos. El material que se aporta en los anexos se justifica en el primer bloque de capítulo noveno. Se adjunta en soporte informático recogido en un disco compacto -DVD-. Dicho material es el resultante del análisis exhaustivo de los datos de la investigación. Se ha constituido un documento que ha resultado funcional. Se aporta el material íntegro de las tres entrevistas de cada sujeto, renombrados: O1, O2, O3, O4, O5, O6. La letra N indica el número de referencia de las tres entrevistas: N1, N2 y N3. En el anexo 1 cada entrevista puede consultarse a través de dos entradas, una siguiendo el *orden cronológico* en el que se han presentado las categorías y otra siguiendo el *orden por categorías*, según la cual se visibiliza su agrupación. En el anexo 2 se presentan los registros de audio de las entrevistas. Para respetar la garantía del anonimato de los interlocutores se ha distorsionado su voz, lo que supone una pequeña modificación de algunos segundos en las marcaciones de tiempo, que no dificulta en ningún caso el acceso al documento sonoro. Ambos anexos son complementarios, en consonancia con el trabajo sobre la voz y su conversión a texto, que han constituido los pilares del análisis de la información. Por otra parte, el material que figura en los anexos contribuye a garantizar la confiabilidad de esta investigación. Para terminar quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que de manera desinteresada han aportado su experiencia y su colaboración en este trabajo, contar con ellas además de haber sido imprescindible para llevar adelante esta investigación ha resultado una experiencia enriquecedora y gratificante.

**CAPÍTULO 1:
REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA**

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA

Un primer paso necesario, en una investigación, es hacer explícitos los supuestos, los intereses y los conocimientos del investigador (Krippendorff, 1990). No se trata de hacer una exposición enciclopédica del conocimiento que se tiene sobre un determinado tema, pero sí de dejar expuesto el marco y el enfoque que se le quiere dar. Realizar una indagación de las aportaciones que sean relevantes, organizarlas y exponerlas, será un marco que ayude a la comprensión del objeto de estudio. Más allá de que esto sea un requisito a nivel metodológico, también es la vía para exponer deseos y valores (Sandín, 2003; Van Manen, 2003).

Esta investigación se propone contribuir a la mejora de la práctica educativa de los centros que se ocupan del tramo de 0-6 años, interviniendo en un foro que reúna características relevantes. Se trata de investigar sobre la infancia temprana y la atención que recibe, hacer públicos los resultados, someterlos a discusión y a contraste e incentivar debates que huyan de argumentos simplistas. Hacer interesantes los temas que tienen que ver con los más pequeños, buscando no trivializarlos, no empequeñecerlos, sino mostrar su potencial intelectual. En definitiva, contribuir a la idea de que el saber más sobre las edades tempranas, es saber más sobre los seres humanos.

En este primer capítulo se justifica la relevancia de investigar sobre la infancia, ya que esto ha permitido poner de relieve la entidad y la importancia de esta etapa evolutiva. Se exponen estos avances pero también su fragilidad ya que a la hora de

tomar medidas, a nivel social, que afectan a las condiciones de su educación y crianza, no siempre se hace pensando en sus intereses. De ahí la necesidad de seguir investigando desde un compromiso crítico. La escolarización temprana, la educación y la crianza son temas que se abordan en el segundo apartado, todos ellos presentan interrogantes que pueden ser tratados como oportunidades para mejorar las condiciones de vida de la infancia para favorecer su desarrollo.

1.1. LA MIRADA SOBRE LA INFANCIA

La historia de la infancia es la historia de la mirada que los adultos se han ido formando sobre este ciclo vital (De Mause, 1984). Cada época, a través de ciertas personas relevantes procedentes de muy diversos ámbitos (filosofía, medicina, religión, política, literatura, docencia...), ha establecido diferentes representaciones que, en general, han constituido los apoyos sobre los que se han tomado decisiones, sobre todo de índole educativo (Thadden y Bofill, 2001), desde pautas de crianza en las primeras edades hasta normas educativas ligadas a principios cívicos.

Es innegable y un hecho tan patente como crucial, que la infancia nunca ha podido tener sus propios portavoces y ha dependido de adultos más o menos interesados en ella para construir su identidad a nivel social (Borras Llop, 1996). Por otro lado, estos adultos que han tomado parte activa en configurar la representación del mundo infantil, no constituyen (ni han constituido) un grupo compacto, homogéneo o un sector concreto de personas o profesionales (Delval, 1988), por lo que sus aportaciones suponen piezas y fragmentos que no siempre resultan fáciles de ensamblar.

A esto hay que añadir que cualquier persona puede proyectar su mirada sobre la infancia haciendo reflexiones. La realidad pone en evidencia que todo el mundo ha tenido una infancia y se siente ligado a ella, un tiempo que se rememora, sobre el que se vuelve y se opina. Quizás el tipo de lazo afectivo que se mantenga con esas vivencias infantiles, sea el lugar natural desde el que se construyen las concepciones, pero este hecho quizás inevitable (e incluso lleno de riquezas) deja patente la dificultad de asegurar el ajuste de la mirada del adulto sobre el mundo infantil. Es posible que no se pueda evitar la proyección, pero es preciso analizarla, sobre todo, en medios profesionales. De ahí la necesidad de que adultos comprometidos con la infancia tra-

bajen para reconocer la especificidad de esta etapa y conseguir, así, los medios para respetarla, logrando una representación ajustada que además se pueda compartir en el entorno social. De acuerdo con Casas (1998), son variados los espacios sobre los que se puede incidir:

En las sociedades contemporáneas existen como mínimo tres grandes espacios privilegiados para la construcción de imágenes sobre la infancia. Se corresponden con tres amplios campos de investigación, que no sólo son de interés fundamental, sino que, además, deben ampliarse para poder adquirir más conocimiento relevante sobre las representaciones que los adultos nos hacemos sobre la población infantil:

- *las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres-hijos en distintas configuraciones familiares, estilos de crianza, expectativas y aspiraciones, sistemas de valores educativos –incluidas formas de estimular, motivar y premiar o de coaccionar, amenazar y castigar-, etc.);*
- *las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y niñas, y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas);*
- *las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación social (imágenes que privilegian del niño o la niña, imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia el niño como consumidor, valores que transmiten al niño y a la niña, etc) (Casas, 1998, p. 27).*

Al hablar de mirada no hablamos de lo que vemos, sino de lo que estamos preparados para ver, es decir, de aquellos aspectos que consideramos relevantes o no y de la interpretación que les damos. Esto es un proceso que se puede incentivar desde la formación y la investigación. Pero no se puede olvidar que, a veces, los intereses que guían las investigaciones buscan finalidades muy diversas.

Los cambios en la crianza de la infancia están marcados por elementos externos. Pero la infancia no es a este respecto pasiva, sino reactiva e incluso explícitamente activa. La infancia se expresa a través de diferentes lenguajes (somáticos, conductuales, psicomotrices, psíquicos) y nos habla de sus dificultades y esfuerzos de adaptación a entornos que no siempre son sensibles a sus características. El desarrollo infantil presenta (y los conocimientos que tenemos sobre él así lo avalan) una serie de necesidades y de requisitos para asegurarlo, ya que la plasticidad infantil no es inagotable. Puede que las necesidades sociales planteen retos a la crianza pero, por encima de dar por buena cualquier respuesta con tal de cubrirlas y satisfacer a los diversos agentes sociales -que tienen legítimo derecho en plantearlas- se impone el rigor de no olvidar la importancia de asegurar los mejores cuidados para las criaturas.

La infancia aunque sea de manera intermitente y difusa, está presente en la sociedad. Se puede recurrir a ella y utilizarla como elemento evocador (como se hace en publicidad) o puede aparecer como protagonista de hechos reales de gran dramatismo. A veces, la encontramos en polos opuestos: unas veces manipulando lo que puede evocar, con connotaciones positivas (felicidad, inocencia, suavidad, alegría, porvenir favorable, etc), y otras, representando a través de las noticias un grupo social victimizado (niños soldados, prostitución, trabajo infantil, hambre, venta de órganos). Esta familiaridad hace que esté presente, pero esto no implica que a la vez se esté construyendo un discurso coherente, consistente y ajustado sobre ella, tal como recoge este texto:

El discurso social sobre la infancia está impregnado de contradicciones entre las afirmaciones teóricas (sobre los derechos, por ejemplo) y las actuaciones prácticas (alto consenso teórico y baja intensidad en la acción) (Casas, 1998, p. 82).

Se podría decir que la población, en general, no se siente demasiado implicada en estos temas, aunque si comparte una serie de “representaciones”. Si las necesidades y problemas sociales que afectan a la infancia no se asumen como problemas colectivos, logrando así un reconocimiento social, no se movilizarán recursos para llevar a cabo acciones comunitarias intencionadas, es decir, políticas sociales. Los buenos deseos, tienen que estar respaldados con los medios necesarios, y eso exige un debate porque los recursos económicos son limitados y cada grupo social ejerce sus

presiones. La infancia y sus intereses han entrado en foros públicos de debate ¿es eso ya una garantía?

La Convención internacional de los Derechos del niño de las Naciones Unidas incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, se adoptó por unanimidad en Asamblea General en 1989 y España los ratificó en 1990. Ha sido, a lo largo de toda la historia de las Naciones Unidas, la Convención que ha contado con la aprobación de un mayor número de países. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto por los puntos de vista del niño. Al aceptar la Convención los gobiernos nacionales se han comprometido a proteger y asegurar los derechos de la infancia y han aceptado que se les considere responsables de este compromiso ante la comunidad internacional. Con anterioridad se cuenta con otros documentos como la Carta de la Infancia (1942) y la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Existen, también, foros nacionales e internacionales que se han constituido en voluntarios observatorios de la infancia y sus condiciones. Pero, pese a todo, sigue siendo difícil conseguir recursos para el desarrollo de políticas sociales consistentes y duraderas.

Buscar argumentos de peso se hace imprescindible, pero además hay que hacerlos públicos, para movilizar recursos -que son por otra parte limitados- es necesario que, además de estar bien fundamentados, logren un consenso social. Las Ciencias Humanas y Sociales han sido (y siguen siendo) imprescindibles para ello: lograr una comprensión de la realidad infantil que avance en una mejor representación de la infancia que, a su vez, movilice actitudes y que eso permita acceder a mayores recursos, es un objetivo de gran envergadura.

Este reto cuenta ya con contribuciones valiosas y con profesionales que, aunque no son muy numerosos, hacen su trabajo desde el rigor y el compromiso planteándose, después de muchos años de trabajo, preguntas esenciales y con espíritu crítico: ¿Cómo construimos el niño y la primera infancia?; ¿Cuál es nuestra concepción sobre quién es, quién puede ser y quién debe ser ese niño o niña?; (respecto a las instituciones para la primera infancia) ¿Cuáles son sus finalidades?, ¿Para qué pensamos que sirven? (Dahlberg, 2005).

Pero en este sentido, el panorama sobre el status de aquellos investigadores que se dedican a los problemas sociales de la infancia en Europa, con la salvedad de los Países Escandinavos, Holanda y Reino Unido, es poco optimista (Casas, 1998). Las razones que se apuntan son, que al contar con presupuestos muy bajos esto condiciona el desarrollo de las investigaciones y su reconocimiento, por lo que es un campo que generalmente abandonan pasándose a otros o intentan mantenerse compatibilizando varios.

Tal como se ha expuesto, el reto está planteado y aunque los obstáculos son importantes, las aportaciones también lo son. La infancia a la que se hace referencia en este trabajo (sin olvidar que existen otras situaciones muy diversas a nivel mundial) está inserta en una realidad social cambiante sometida a tensiones que ambas comparten. El desarrollo de las primeras edades ha quedado definido por rasgos que a veces colisionan entre ellos, su plasticidad no puede pasar por alto su vulnerabilidad. Por eso algunos autores han reflexionado sobre el hecho de tomar partido, no conformarse con construir teorías o argumentos a favor o en contra de ciertos temas, sino posicionarse sobre lo que es más conveniente saber para contribuir a la defensa de los intereses de la infancia. Este texto expresa esta preocupación y la opción que toma el autor:

Mis hipótesis se convierten en una petición de justicia para aquellos que no pueden hablar. Mi objetivo es ser un abogado fiel, alguien que concibe la verdad como, en la frase de James, «lo que es mejor que creamos». Concluyo que es más cierto, porque es mejor, para los científicos occidentales de hoy colocar la ansiedad infantil y el problema de la atención infantil en el centro de las preocupaciones científicas sobre la primera infancia (...). Paradójicamente, la concepción de la infancia más cercana al infierno viene a ser la hipótesis más noble (Bradley, 1992, p. 238).

También otros autores comparten este tipo de reflexiones Brazelton y Greenspan (2005) y Burman (1998) en sus respectivos trabajos asumen no sólo la necesidad de investigar, sino el compromiso de contribuir a una mejor y más justa comprensión de la infancia, aunque eso implique que los resultados no sean satisfactorios para algunos sectores y sus intereses.

La insistencia en la dimensión aplicada de la contribución teórica en el campo de la infancia y su crianza es el eje que sigue en su obra Schaffer (1994), quien recalca el peso que las investigaciones deben tener, sobre todo, a la hora de la “toma de decisiones”, más allá de los ámbitos privados. En lo que respecta a los cuidados compartidos señala lo siguiente:

El mensaje procedente de la investigación de que el cuidado diurno tiene un potencial considerable para alimentar el desarrollo del niño, desgraciadamente no ha llegado aún a muchos responsables de políticas educativas, administradores y público en general, incluyendo a los padres. En parte esto refleja la permanencia del prejuicio de que la madre no debería compartir el cuidado de sus hijos, de que la maternidad debe ser una tarea de jornada completa. Sin embargo, esto también es así en parte porque la calidad del cuidado diurno puede ser a veces tremendamente mala, y no es probable que aquellos que han tenido experiencias desafortunadas a este respecto vean favorablemente la idea del cuidado diurno en general. Sin embargo, la condena en conjunto a partir de tales efectos muestran que aún se necesita un esfuerzo enorme para elevar la calidad mediante la ampliación de los recursos, una mejor formación del personal y una revisión constante de las estructuras de organización (Schaffer, 1994, p. 159).

Este interés sobre la infancia desde un punto de vista científico debe tener en cuenta que, en ocasiones, puede resultar transgresor e incluso generar efectos que no se habían previsto. Basarse en los datos científicos para justificar intervenciones puede chocar con intereses externos, ajenos al mundo de la infancia que, sin embargo, tengan capacidad para ejercer presiones, tanto sobre los teóricos, como después sobre los niños y niñas y sus familias, por ello la responsabilidad de la tarea queda patente. Como ejemplo, resulta interesante la apreciación que realiza Garaigordobil, (2003) al analizar el juego desde una perspectiva histórica, pues constata que antes del siglo XVIII era una actividad que podía tener poca consideración, lo que dejaba un gran margen de libertad a los niños, ya que no había intervención, pero tampoco restricción. Posteriormente esto cambió:

Desde su punto de vista, la incipiente clase social burguesa que se empieza a desarrollar en este momento histórico, para constituirse y continuarse como clase se impone a sí misma a su hijos una férrea disciplina,

y considera que los niños no pueden quedar abandonados a sí mismos, que han de ser adiestrados, instruidos para el aprendizaje de futuros papeles sociales que han de desarrollar en la vida adulta. Ello coincide con la fundación de internados alemanes, en los que se desarrolla la primera pedagogía del juego en aras del desarrollo de la formación de un carácter social específico. Los promotores más fuertes de esta pedagogía surgen de los círculos de comerciantes y funcionarios (Garaigordobil, 2003, p. 21).

Queda planteado un primer punto que es el compromiso de contribuir a conocer más sobre la infancia para poder lograr no sólo conocimiento, sino argumentos que ayuden a gestionar recursos e invertirlos para favorecer su bienestar y responder a sus necesidades.

1.2. INFANCIA Y CRIANZA

La especie humana desde sus orígenes y como un elemento esencial para garantizar su supervivencia, ha realizado labores de crianza, estas practicas presentan una variabilidad de rasgos según la cultura, el momento histórico y otras variables referentes al entorno, pero también unos ejes comunes en cuanto su funcionalidad; la protección, la administración de cuidados básicos, y la transmisión e integración del bagaje cultural y social.

La crianza y sus condiciones es un tema que sin embargo preocupa y que se está abordando en diferentes ámbitos internacionales, este fragmento se ha extraído de un documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos titulado “Niños pequeños grandes desafíos”:

En la presentación de esta obra, la OCDE subrayó que los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que los servicios para la infancia temprana se consideran cada vez más, como un elemento clave de las agendas nacionales de políticas educativas, sociales y familiares (OCDE, 2001, p. 3).

Asimismo, Bennett (2004) en una nota de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre las políticas de la Primera Infancia recoge lo siguiente:

La mayor comprensión que actualmente se tiene sobre los niños de corta edad, también ha cambiado las ideas sobre educación de la primera infancia y el papel que le corresponde a los adultos en los centros de atención infantil (Bennett, 2004).

Una de las características que se puede atribuir a la infancia es la de haber estado totalmente vinculada al ámbito de lo privado: la crianza de los más jóvenes era una tarea que apenas traspasaba las paredes del hogar, las criaturas de menos de un año eran, hasta hace muy poco tiempo, seres pertenecientes casi únicamente al ámbito doméstico. Sin embargo en la historia más reciente, la educación de los niños y niñas de uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis años se ha convertido en un hecho social, que ha generado estructuras educativas desconocidas hasta el momento.

En nuestro entorno social se constatan las dificultades para asimilar, los cambios que afectan a la crianza (Berea, 1992) entre los que destaca el compartir la educación y los cuidados de la infancia entre la familia y la escuela. El cuidado de los más pequeños ha sido ocasionalmente una tarea compartida dentro de la comunidad más próxima pero es totalmente novedoso que existan unos profesionales, con una formación específica, dentro de unas estructuras estables, Escuelas Infantiles, que se ocupen de la educación de los niños y las niñas de edades tempranas, de una forma periódica y continuada, esto es algo totalmente desconocido. Sólo ha existido algo parecido en casos de separación (o abandono) de un niño de su entorno familiar, es decir, la familia quedaba excluida de la educación de su hijo. Pero lo que presenta la realidad actual no tiene nada que ver con esta “exclusión”, muy al contrario, se trata de compartir las tareas educativas.

Los centros de Educación Infantil son, espacios donde las características de los más pequeños se están manifestando: las criaturas que hasta ahora habían estado en el ámbito de lo privado, ahora se abren a la comunidad y plantean interrogantes, su forma de aprender, de expresarse, de relacionarse, de descubrir el mundo que les rodea abren nuevas perspectivas y en definitiva hacen, que el mundo de la infancia aparezca como una realidad ante nuestros ojos.

La Etapa de Educación Infantil con los Centros, su profesorado y las experiencias educativas que se llevan a cabo, se están revelando como espacios valiosos, en la medida en que están permitiendo hablar, pensar y reflexionar de una manera abierta y social sobre la educación y la crianza, sobre los niños y los adultos, sobre las relaciones familiares, sobre la responsabilidad social hacia los más pequeños, sobre inversiones económicas, decisiones políticas con relación a la infancia y sus derechos. En definitiva, la oportunidad de plantear qué significa crecer en estas edades tempranas y qué responsabilidades implica.

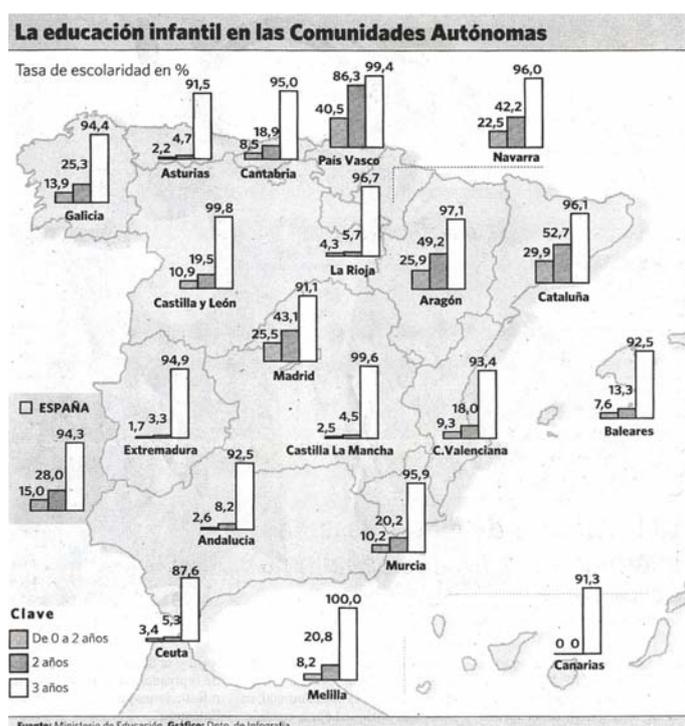
Pero además de oportunidades, también se abren interrogantes en la situación actual. Las familias viven diferentes tensiones, unas motivadas por su propia dinámica y sus procesos de ajuste, otras derivadas de su necesidad de adaptarse a exigencias que provienen de otros ámbitos (conciliación laboral y familiar). Del mismo modo la Escuela Infantil y sus profesionales hacen frente también a tensiones, surgidas tanto de su propia dinámica, como de su proceso de consolidación como Etapa educativa de reciente constitución. Por lo que ambos microsistemas presentan problemáticas que también están presentes de una manera u otra a la hora de entrar en relación.

lo que ocurre en los microsistemas no depende únicamente de sus características, sino también de sus interrelaciones con otros sistemas (Vila, 1995, p. 73).

La Escuela Infantil no vive en su conjunto una fase de fortalecimiento, la influencia que tienen la planificación y los recursos que se destinan a esta nueva Etapa Educativa están marcando su desarrollo. No basta con generar expectativas de creación de plazas: los Centros de Educación Infantil y sus Profesionales necesitan marcos educativos y administrativos estables sobre los que ir consolidándose. Tal como queda planteado en el documento “La educación infantil un derecho”

La primera infancia debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables, plasmada en leyes, políticas y recursos. No obstante, estos son precisamente los años en los que la infancia recibe la menor atención y ello es una tragedia, tanto para las criaturas, como para los países. Una afirmación que proclama UNICEF, la más alta organización mundial sobre la infancia (Sensat, 2004, p. 5).

Existe una preocupación por llegar a satisfacer una demanda social creciente en la Etapa de Educación Infantil, sobre todo en su primer ciclo. De esta preocupación se hace eco la prensa: Romero (2007) destaca como titular de su artículo “Haremos universal la educación hasta tres años” Fuentes (2007) ofrece un mapa de la tasa de escolaridad en Educación Infantil por Comunidades Autónomas, que tiene como Fuente el Ministerio de Educación:



[Fuente: Ministerio de Educación]

Siguiendo en la misma línea Ferriol (2007) “El Govern creará dos mil nuevas plazas escolares para los niños de 0 a 3 años”, Zabaleta (2007) “Las guarderías de Vitoria sólo tienen 25 plazas libres, ninguna de ellas para bebés, 300 niños están en lista de espera en las escuelas infantiles municipales”. Como se ve a través de estas noticias, que por otra parte cada vez son más habituales, tanto a nivel estatal como autonómico parece haber una decisión bastante generalizada de ofrecer más plazas, dada la fuerte demanda.

Sin embargo además de este tema relacionado con las plazas, existen otros que también preocupan, sobre todo a los profesionales y que tienen una menor presencia mediática. Quizás recoger esta problemática de la falta de plazas como tema prioritario sea necesario para recoger la fuerza de la demanda social, pero el resto de cuestiones que plantea el profesorado no son menos importantes; la ruptura de la unidad de la Etapa, las condiciones de trabajo en ambos ciclos, el desarrollo unitario de un currículo para la Etapa de Educación Infantil, el debate entre lo asistencial y lo educativo. Pero para tratar todas estas cuestiones, adoptando un término de Rorty (1996), más que realizar esas preguntas por estamentos es necesario hacerlo desde

una “comunidad de indagación”. Lo interesante no es hacer preguntas para buscar la respuesta que satisface mejor los intereses del grupo que se representa, sino en palabras de este autor:

Meramente es decir que la mejor manera de averiguar qué hemos de creer consiste en atender al mayor número de sugerencias y argumentos que uno pueda (Rorty, 1996, p. 63).

Sería cuestión de constituir esta comunidad aglutinando a diversos agentes y recogiendo lo que ya se ha dicho por distintas voces y en diversos foros. Como inicio (y ya que esto se va a desarrollar más detenidamente en el Capítulo tercero) se puede mencionar a Torres (2005) que, en su planteamiento, defiende una Educación Infantil que por sí misma -consolidando su desarrollo como Etapa, con el trabajo y la experiencia de su profesorado-, consiga objetivos que la reafirmen y la distancien de argumentos coyunturales del tipo que sean. También Marchesi (2001) entre otros argumentos señala uno que en estos momentos es importante rescatar y que apoya la idea de no valorar el trabajo de los profesionales de esta Etapa sólo en relación a las horas presenciales (con niños), sino también desempeñando otro tipo de tareas importantes relacionadas con actividades pedagógicas, tanto para enriquecer la práctica educativa, como para desarrollar la trayectoria y la identidad profesional, que a su vez repercutirá en la propia Etapa.

Las aportaciones señaladas se han publicado en la revista *Aula de infantil*, otras publicaciones de gran tradición como *in-fan-cia* y *Cuadernos de Pedagogía* no han olvidado la necesidad de profundizar en la Educación Infantil. En el panorama editorial se han hecho esfuerzos por proporcionar materiales para la Etapa, desarrollando su fundamentación teórica, que también resulta imprescindible para su consolidación.

Dentro de esta comunidad de indagación las aportaciones de los propios docentes son un aspecto clave y además hay que destacar que se hacen desde un clima general de preocupación. Como ejemplo, en un encuentro organizado para debatir desde diferentes trayectorias el estado de la Educación Infantil (en el que tomaban parte dos maestras con muchos años de experiencia y dos recién incorporadas), queda de manifiesto esta preocupación y se refleja en este fragmento de la intervención de una de las dos personas, que contaba con una larga trayectoria profesional:

Pero es que los datos no avalan el optimismo. Ya con la LOGSE llegó la primera decepción y, contrariamente a lo que se había prometido, no dio el mismo tratamiento al ciclo 0-3 y al 3-6. Todas nos consolamos pensando que en el desarrollo de la ley habría ocasión de rectificar, pero los decretos no sólo no cambiaron la tendencia, sino que fijaron profesionales y tratamientos distintos para cada uno de estos ciclos, ratificando la ruptura de la etapa. La siguiente esperanza era ver si en la práctica éramos capaces de articular esta coordinación, pensando que mantener una vinculación entre ambos ciclos estaba en nuestras manos, pero no ha podido ser. Además, las leyes siguientes han venido como una apisonadora a reforzar este planteamiento (...)

En la red pública de escuelas para el 0-2 se está haciendo un planteamiento totalmente asistencial, a la carta, a lo que digan las familias, lo que determina todo el modelo de servicio. Muchos se quejan de que, por ejemplo, durante el año hay cuatro momentos de incorporación, de constantes adaptaciones y cortes que impiden llevar la marcha de un grupo de forma coherente. Tienen un horario tan amplio, de 12 o 13 horas de apertura, que impide garantizar una persona de referencia en el grupo: es un caos de organización tremendo. Y yo creo que no se parte del derecho a la educación de la criatura, sino más bien del derecho que tiene la familia a tener unos servicios. Para mí se ha hecho más hincapié en la familia, en las necesidades sociales familiares, que en las necesidades y en los derechos que tienen las niñas y los niños. Además, justifican todo esto con argumentos que son tramposos porque las necesidades de conciliación familiar y laboral no acaban a los 2 años y a partir de ahí nadie se plantea nada (Elorza y Luna, 2007, p. 36).

Es necesario contribuir a que esta comunidad de indagación crezca y se consolide con la ayuda de diferentes aportaciones y trabajos de investigación. En este último campo se parte de la necesidad de acotar, pero esto no supone plantear estudios aislados, sino establecer interconexiones entre el elemento que hemos seleccionado y el resto. El marco ecológico da sentido a este planteamiento y es la referencia que se adopta en esta investigación:

El ambiente ecológico se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo-, y macrosistema (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Existe una demanda social, presiones de diversos orígenes que recaen en las familias y las escuelas, que sin embargo no cuentan con suficientes recursos. Las repercusiones de estas dinámicas del macro- y exosistema sobre los microsistemas familia y escuela afectan a sus relaciones, por lo tanto al mesosistema. Pero también desde los microsistemas se pueden plantear posturas activas que planteen mecanismos de regulación y ajuste.

**CAPÍTULO 2:
LA FAMILIA COMO CONTEXTO
DE DESARROLLO**

CAPÍTULO 2: LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

Al tratar el microsistema de la familia en este planteamiento teórico hay que destacar un objetivo: reconocer la heterogeneidad (de las familias) como la mejor hipótesis para romper estereotipos y abordar la diversidad, también en lo relacional. Hasta hace poco tiempo, los términos más utilizados al hablar de las relaciones familia escuela eran los de “padres” y “madres”, con una mayor utilización del primero (“relaciones padres escuela” o “participación de los padres” son descriptores muy utilizados). Al sustituir estos términos por el de familia parece que se consigue una agrupación más amplia y de mayor aplicabilidad. Pero, a la vez, puede haber un efecto engañoso, ya que en esta denominación se presentan agrupaciones familiares muy diversas, tanto en su estructura como en sus prácticas de crianza. En este capítulo se analiza la variedad de estructuras que presenta la familia actual, la delimitación de sus funciones y la importancia que tiene el modelo a través del cual analizamos las dinámicas familiares. Todo ello para ayudar a construir una representación de la familia con la que se van a establecer las interacciones, que refleje la diversidad y reconozca el gran reto que supone abordarlas alejándose de estereotipos. También se hará referencia, a las presiones sociales que recibe este microsistema y al escaso margen de acción que tiene para regularlas.

El entorno en el que una persona se desarrolla en sus primeros años es fundamental, ya no desde una óptica sólo receptiva, sino interactiva. El bebé desde el inicio también impone cambios en su entorno. Sin embargo, las mutuas adaptaciones de esa interacción siempre deben tener en cuenta cuál es la parte más vulnerable. La

obra de J. Bowlby ha supuesto una rica aportación sobre esta interacción y su dinámica que, además, ha logrado un alto consenso. Sirvan estas palabras suyas para subrayar la importancia de las labores de crianza y el poco reconocimiento que tienen en nuestra sociedad actual:

Ser un padre exitoso supone un trabajo arduo. Cuidar a un bebé o a un niño que comienza a caminar es un trabajo de veinticuatro horas diarias durante siete días por semana, y a menudo es una tarea inquietante. E incluso aunque la carga se alivie un poco a medida que los niños crecen, si han de desarrollarse armoniosamente aún necesitan mucho tiempo y atención. Actualmente, para muchas personas éstas son verdades desagradables. Dedicarles tiempo y atención a los niños significa sacrificar otros intereses y actividades...

También quiero remarcar que -a pesar de lo que se dice en contrario- el cuidado de un bebé o de un niño pequeño no es tarea para una persona sola. Para que el trabajo esté bien hecho y el principal responsable de la atención del niño no se sienta demasiado exhausto, ella (o él) necesita una gran dosis de ayuda...

La energía que el hombre y la mujer dedican a la producción, en sus propios hogares, de niños felices, sanos y seguros de sí mismos, no cuenta para nada. Hemos creado un mundo trastornado (Bowlby, 1989, p. 14).

Dado que, más adelante, se va a plantear la relación entre el microsistema familiar y el microsistema escuela infantil, se plantea en los dos siguientes capítulos abordar cada uno de ellos por separado. En este capítulo se exponen aquellas nociones sobre la familia que pueden ser importantes a la hora de comprender su dinámica. Empezando por los aspectos más externos como son los estructurales, se pasará a aquellos internos como son las funciones y los modelos teóricos que analizan sus dinámicas de interacción, sin olvidar las tensiones que se presentan en cada ciclo vital familiar.

2.1. ESTRUCTURA Y FUNCIONES

La familia humana es y ha sido estudiada desde diferentes Ciencias como la Antropología, la Sociología, la Historia, la Psicología, contribuyendo todas ellas en aportar una gran cantidad de perspectivas para ahondar en su comprensión.

Los cambios en su estructura formal a lo largo de la historia de las diferentes comunidades, culturas y sus funciones (a veces afectadas por esos cambios estructurales) han sido temas ampliamente desarrollados. Tal como explica Garrido (1995) es frecuente que las tipologías de las familias se construyan en función de diferentes criterios: desde el tipo de matrimonio, el tipo de residencia, autoridad, etc.

En la actualidad vemos que la estructura formal de la familia ha sufrido grandes variaciones porque está ligada a las condiciones cambiantes del contexto (sociopolíticas, legislativas, sociodemográficas, socioeconómicas, etc). La estructura familiar actual se nos presenta como variada y no uniforme. Según Iglesias de Ussel (1998), lo que es necesario destacar es la rapidez con la que se han dado estos cambios, no su dirección, que no difiere de la seguida en otros países europeos. En el momento actual existe una gran diversidad de estructuras familiares que cuentan, aparentemente, con la aceptación social. Sin embargo, es necesario admitir que cualquier cambio social puede contar con resistencias más o menos explícitas, que hacen aconsejable realizar un seguimiento de esas nuevas situaciones. De ahí el interés por investigar sobre estos cambios estructurales.

En referencia a las resistencias y a los prejuicios, se puede mencionar un interesante estudio de Fry y Addington (1984), citado por Schaffer (1994) donde queda patente que los prejuicios sobre las estructuras no convencionales son muy potentes, tanto entre profesionales como entre no profesionales. En este estudio se mostraron cintas de video de 4 niños de 10 años, filmados mientras jugaban en casa y en la escuela con otros niños, a tres grupos de adultos compuestos por 300 profesionales (la mitad profesores, la mitad trabajadores sociales) y 300 personas no profesionales. Antes se les dio una información, que fue diferente para cada uno de los tres grupos, relativa a la estructura familiar de los niños (en un caso, que los padres se habían divorciado y que vivían con el padre, en otro que los padres se habían divorciado y que vivían con la madre y el tercero que procedían de familias unidas). Después de ver los

videos se les pidió que emitieran juicios sobre cada uno de los niños, y se constató que los juicios emitidos sobre los mismos chicos variaban según la información dada al inicio.

Como se ha explicado, las nuevas estructuras familiares son recientes en nuestro país, y relacionados con ellas también aparecen trabajos y estudios, Del Barrio (1998) hace un análisis de diferentes estructuras familiares y propone un orden de probabilidad de influencia positiva en la educación de los hijos entre ellas. Pero también señala tres moduladores de los estilos de crianza aplicables a todas ellas:

- a) características personales de los padres.
- b) características personales de los hijos.
- c) influencias sociocontextuales.

El orden, que propone la autora, se matiza destacando que la crianza tiene unos elementos básicos que son: el afecto, la legislación y la comunicación y que su buena combinación puede encontrarse en cualquier estructura, es decir, que ninguna estructura garantiza por si misma una optima combinación de estos elementos, ya que esto pertenece a la dinámica de cada familia, influenciada también por los moduladores antes mencionados. Y concluye de la siguiente manera:

En general se puede afirmar que lo importante de una familia es su función y no su estructura (Del Barrio, 1998, p. 47).

Poner en relación estructura y funciones o incluso estructura y otro tipo de aspectos más concretos es algo que se encuentra en diversos trabajos de investigación. De manera específica, en el ámbito educativo, algunos estudios han puesto en relación la estructura familiar y el rendimiento escolar, tal como aparece en las conclusiones de este trabajo:

Sin embargo, y a pesar de lo expuesto anteriormente, sí creemos que nuestros hallazgos, aunque limitados, indican la existencia ya confirmada en estudios anteriores (Morris, 1966; Lewis y Michael, 1978; Davie y otros, 1972) de ciertas diferencias en el rendimiento escolar de los niños pertenecientes a familias atípicas, y pensamos que nuevas y más rigurosas investigaciones deben hacerse en este sentido, especialmente en un momento en

el que el número de hogares “rotos” parece ir progresivamente en aumento (Buceta, García, y Parron, 1982, p. 555).

Aunque, es cierto que la fecha de este trabajo puede parecer ya lejana, es una línea que se sigue investigando con lo que se están aportando nuevas perspectivas, como la investigación de Rosel Ramírez y García Bacete (1999) que se plantea examinar cómo influyen las percepciones del profesorado sobre la IP (implicación de los padres) de un grupo de estudiantes de séptimo de E.G.B. (en la actualidad 1º de la E.S.O.) y como esto a su vez afecta a cómo perciben a los propios alumnos. En la percepción que los profesores tienen de sus alumnos parece que su valoración sobre la implicación de los padres es un factor que ejerce una cierta influencia. Los investigadores toman en consideración dos temas importantes; por un lado, las creencias de los profesores sobre las variables familiares; y por otro qué tipo de variables familiares son importantes, no solo desde el punto de vista de los docentes, sino a nivel más general, siguiendo diversos estudios y que quedan sintetizadas en el siguiente fragmento:

Diversos autores han diferenciado entre variables de estructura y variables de proceso familiar (Reynolds y Lee, 1991). Entre las primeras se suele incluir el nivel de estudios, el nivel profesional, el estatus marital, los ingresos económicos, el lugar de residencia, el tipo de vivienda y las variables de constelación familiar. Las variables de proceso, denominadas por Walberg (1984) el «currículum del hogar», han sido agrupadas por Christenson et al. (1992b) en cinco categorías: expectativas y atribuciones de los padres, ambiente afectivo del hogar, estilo disciplinario de los padres, estructura de aprendizaje en el hogar e IP (Rosel Ramírez y García Bacete, 1999, p. 588).

De todas estas variables consideradas como importantes, tanto a nivel de estructura como de proceso, parece que son aquellas relacionadas con la estructura las que guían más las creencias del Profesorado, quizás porque también son las más evidentes o directas de percibir, así pues el profesorado establece relaciones entre la mayor o menos implicación y las variables de estructura, sin embargo que se llame la atención sobre las variables de proceso es un avance, ya que supone prestar atención a aspectos que hacen referencia al contexto familiar y su dinámica interna.

También en una investigación en el ciclo de la E.S.O. se ha puesto en relación el rendimiento escolar con diversas variables familiares, como se puede apreciar en las conclusiones se hace también referencia a variables tanto de estructura como de proceso, aunque no se utilice esa misma denominación:

Así como otras investigaciones concluyen que el nivel educativo de los padres puede influir en el rendimiento académico de sus hijos y en la puesta en marcha de recursos compensadores cuando el rendimiento de sus hijos es bajo, nosotros no encontramos ninguna relación significativa al respecto...

Nosotros podemos concluir, según los resultados obtenidos, que en esta relación familia-centro si la iniciativa parte de la familia las probabilidades de que se pongan en marcha recursos compensadores para solventar el bajo rendimiento de los hijos serán mayores...

Las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los hijos condicionan, según los datos obtenidos, el hecho que se pongan en marcha mecanismos compensadores por parte de la familia para superar la situación de bajo rendimiento de los hijos/as (Peralbo Uzquiano y Fernández Amado, 2003, p. 320).

Lo cierto es que, desde el ámbito educativo, el rendimiento escolar se ha utilizado y se sigue utilizando, como una variable dependiente de los posibles efectos de algunas estructuras familiares formales y que predomina fijarse más en las variables de estructura que en las de proceso, porque tal como se ha señalado anteriormente las segundas son más difíciles de valorar.

En el campo de la Sociología (Flaquer, Almeda, y Navarro, 2006) en un interesante estudio sobre la monoparentalidad, entre otros muchos indicadores, establecen la “Trayectoria laboral y escolar de los hijos” como un ámbito significativo de análisis. Pero lo que resulta importante (y es necesario recalcar) es que, al hacer referencia a la estructura, se han ampliado las variables a tener en cuenta incluyendo también las referidas a los procesos: el “currículum del hogar”.

Este cambio de perspectiva resulta muy interesante, sobre todo en lo que con-

cierno a Profesionales de la Educación que están en contacto directo con esta diversidad familiar. Como ya se ha señalado, los cambios referidos a la diversidad de familias, se han dado con una gran rapidez y es necesario ahondar en el conocimiento de lo que suponen estas nuevas estructuras formales, en este sentido, en una obra esclarecedora y apoyada en recientes investigaciones, se precisa lo siguiente:

Para sacar conclusiones sobre la influencia de los padres sobre los hijos es esencial ser absolutamente precisos sobre a qué aspectos de la función parental nos estamos refiriendo: el tipo de familia que los padres proveen o la calidad de las relaciones familiares. Ya no es adecuado suponer que las familias tradicionales son buenas y que las familias no tradicionales son malas para los niños. Lo que más importa para el bienestar psicológico de los hijos no es el tipo de familias sino la calidad de la vida familiar (Golombok, 2006, p. 192).

Estructura y funciones son dos conceptos que hay que interrelacionar, por eso es conveniente considerar e investigar si estos cambios estructurales repercuten en lo que son las funciones que se le reconocen a la familia actualmente.

Al tratar el tema de las funciones de la familia también se constatan cambios. Existe un acuerdo (Flaquer, 1998; Garrido, 1995) en considerar que en la actualidad una función primordial de la familia es la de sostener el mundo emocional, no solo de los más pequeños, sino también del resto de sus miembros. El primer autor examina cómo ha sido la trayectoria hasta llegar a este punto y parte del carácter multifuncional de la familia tradicional que, en otros tiempos, había asumido funciones económicas y productivas, educativas, recreativas, sanitarias, religiosas, que actualmente están a cargo de escuelas, empresas, hospitales. Los textos que a continuación se aportan apoyan esta idea de la especialización de la familia en el aspecto emocional.

sus funciones se han especializado en aspectos cada vez más emocionales. La familia occidental se ha convertido en una fábrica de personalidades humanas (Flaquer, 1998, p. 35).

Parece ser que la socialización y la formación de la personalidad del niño y su estabilidad emocional son las funciones primordiales de la familia

actual. También la estabilidad emocional de los adultos está sustentada en las relaciones familiares. En general, los adultos encuentran en la familia un reservorio de “incondicionalidad” que difícilmente pueden vivenciar en el “mundo competitivo postindustrializado” (Garrido, 1995, p. 28).

A continuación se presentan, las contribuciones de diferentes autores sobre la definición de las funciones de la familia. En primer lugar Cataldo (1991) señala cuatro:

- cuidados, sustento, protección
- socialización en relación a los valores y roles adoptados por la familia
- respaldar y controlar el desarrollo del niño como alumno y ofrecerle preparación para la escolarización
- el apoyo prestado al crecimiento de cada niño en el camino de llegar a ser una persona emocionalmente sana

En segundo lugar y con una orientación más global, y haciendo hincapié en la interacción y sus características:

Una vez más hemos de insistir que unas prácticas educativas familiares adecuadas se caracterizan por la calidad de las interacciones establecidas cuyas características más notables son la reciprocidad, la sensibilidad y la consistencia (Vila, 1998, p. 51).

Y por último López (1995), para definir las funciones, adopta un estrategia diferente: parte de las necesidades de la infancia, que agrupa en tres bloques (necesidades de carácter físico-biológico, necesidades cognitivas, necesidades emocionales y sociales) y a partir de ellos concreta en un listado de “deberes” para los padres.

El mismo autor (López, 2003) aborda el tema de los tipos de familias y las funciones con una apreciación interesante sobre posibles orientaciones para los centros de Educación Infantil, que interaccionan con esta diversidad de estructuras familiares. Es necesario volver a poner en evidencia que los cambios se han dado con una gran rapidez y los centros educativos necesitan diferentes procesos adaptativos para integrarlos. Y no podemos olvidar que la Etapa de Educación Infantil, al recibir a los miembros más jóvenes de la sociedad, es extremadamente sensible a recibir también, los cambios sociales de manera precoz. Los últimos cambios estructurales, como son las

parejas del mismo sexo, ya se han hecho presentes en las Escuelas Infantiles. El artículo anteriormente mencionado, trata este tema, entre otros.

Sí parece que hay un acuerdo en valorar a la familia por ser un contexto de desarrollo, es decir por las funciones que cubre, pero no deja de ser también cierto que las condiciones sociales en las que se desenvuelve no son, en general, favorables ni le ayudan. Así se refleja en el siguiente texto:

La familia ha dejado de ser un grupo autosuficiente y ahora depende de uno o varios salarios y de las fluctuaciones impuestas por las leyes del mercado así como los apoyos y el tratamiento que recibe de la sociedad en su conjunto (Garrido, 1995, p. 27).

El mundo laboral y otros ámbitos económicos y productivos, marcan actualmente muchos aspectos de la vida de las familias, pero son difícilmente permeables a las demandas que provengan de ellas, con lo que, siendo (la familia) un microsistema muy sensible a las presiones, su capacidad de modificarlas o gestionarlas de una forma menos agresiva es escasa.

En este sentido y desde el análisis sociológico, Aguinaga Roustan y Comas Arnau (1991) abordan la tensión que recae sobre la familia (la tensión ejercida, por parte de la sociedad), que la identifica como responsable último de la crianza y que queda reflejada en una tendencia a culpabilizarla de forma unánime, eximiendo de toda responsabilidad al resto de la sociedad que, sin embargo, sí puede tomar un papel activo en el reparto de recursos para ayudar a la crianza. En general, hay una autoexculpación social ya que, con sostener las estructuras sociales que vigilan, sancionan y atienden a los casos extremos, parece que todo lo demás es únicamente potestad de la familia, independientemente de las presiones a las que se la someta.

La familia en nuestra sociedad encuentra un reconocimiento, que la sitúa en un lugar destacado frente a otras Instituciones con las que comparte la educación, sus funciones tienen un valor específico, pero ese entorno social tal como se ha dicho la somete a tensiones que le enfrentan a dilemas:

A menudo el problema es el tiempo. Parece una paradoja que en la familia moderna, situada bajo el signo del ocio, justamente lo que falte sea el tiempo. Pero ello es así porque, al ser consustancial la lógica económica al modelo de familia individualista, éste se convierte en un artículo de consumo de lujo. Muchas veces los padres alegan que “La calidad es más importante que la cantidad” Sin embargo, lo que la mayoría de las actividades expresivas requieren es calma y sosiego y lo uno es tan importante como lo otro. Acaso habría que recordar la conocida frase de “El tiempo es oro”. Pero, cabría preguntar: “Oro, ¿para qué? ¿Para vivir o para consumir? ¿Para ser o para tener?” (Flaquer, 1998, pp. 120-121).

Esta interconexión entre los contextos sociales cambiantes y los compromisos sociales que deben garantizar ciertas condiciones de crianza es un tema claramente vigente y que este mismo autor en un trabajo reciente expone de la siguiente manera:

El crecimiento de la monoparentalidad que documenta este estudio constituye un reto de primera magnitud si deseamos garantizar la necesaria igualdad de oportunidades para todos los menores. El auge de la diversidad familiar, no solamente fruto de los cambios en las estructuras familiares sino también de la proliferación de hogares formados por personas con diferentes orígenes étnicos, es un importante desafío al que debería darse cumplida respuesta a través de la reforma social.

Aunque sabemos que una parte de la pobreza y de otros problemas que afectan a la infancia se relaciona con la inestabilidad matrimonial y con la difusión de la monoparentalidad, sería un grave error estigmatizar a los padres y madres solos considerándolos culpables de unos problemas cuyas génesis, diagnóstico y tratamiento deben plantearse desde la óptica de las políticas sociales. Los análisis de los datos europeos sugieren que el bienestar de los niños y adultos que viven en hogares monoparentales dependen en gran medida de cómo los gobiernos de cada país enfocan dicha problemática y de cómo y hasta qué punto se pretenden salvar las brechas entre las estructuras sociales emergentes y las disposiciones en vigor de los Estados de bienestar (Flaquer, et al., 2006, p. 133).

2.2. PERSPECTIVA EVOLUTIVO- EDUCATIVA

La diversidad estructural configura un panorama complejo, sin embargo, con el reconocimiento de la especificidad de sus funciones, sea cual sea su estructura, la familia sigue siendo considerada un contexto de gran importancia en el desarrollo humano. Las funciones, siendo las mismas, son cubiertas por dinámicas familiares que pueden ser diferentes o muy diferentes entre si, lo que acrecienta el interés por su estudio.

En este sentido Palacios (1999) expone cuatro razones que avalan el papel de la familia en el desarrollo:

- es una influencia muy temprana, hacia la que el sujeto tiene una gran dependencia
- es muy persistente en largos periodos de tiempo
- tiene especial intensidad y por lo tanto gran capacidad configuradora
- hay un alto grado de acuerdo en la influencia que tiene en los ámbitos personal y social.

La diversidad individual constituye un hecho esencial en el desarrollo humano, la familia tiene un peso reconocido sobre la criatura, pero ésta no es ni sólo pasiva ni sólo receptiva. De hecho, la crianza de cada hijo tiene rasgos diferenciales, como se pone en evidencia en el estudio de las diferencias entre hermanos (Arranz y Olabarrieta, 1998). En un interesante artículo sobre niños en proceso de adopción, se ahonda en la constatación de estas diferencias individuales en la infancia temprana y el modo en que influyen en la crianza, Loutre (1981) describe la necesidad de lo que denomina «adaptación recíproca» como punto clave:

Estos dos ejemplos nos obligan a repetir que si algunos hogares pueden resultar buenos para cualquier niño por sus características, hay otros que no son buenos o malos en sí mismos, y cuya calidad está de alguna manera en función de las características del niño que acogen.

(...) Para tranquilizar a nuestros lectores nos apresuraremos a indicar que no existe la madre o nodriza ideal, receptiva por igual a todas las señales del niño y que tampoco es necesario que exista si tenemos en cuenta

la propia esencia de la interacción. En efecto, no hay que olvidar que esta interacción es tanto ajuste de la madre al niño como del niño a la madre (Loutre, 1981, p. 98).

La necesidad de esta interacción y el proceso de ajuste que conlleva, están ampliamente reconocidos; por otra parte, toma en cada familia diferentes rasgos tal como queda explicado en este texto:

(...) las prácticas educativas familiares no constituyen un todo homogéneo. Por el contrario, se caracterizan por su heterogeneidad, de forma que no sólo no hay dos familias que hagan exactamente las mismas cosas, sino que una misma familia modifica sus comportamientos a lo largo del tiempo, de modo que sus hijos se sumergen en experiencias diferentes. Las creencias, conocimientos, condiciones de vida, ideas, etc., configuran a cada familia como un microsistema distinto que a su vez, se modifica con el tiempo (Vila, 1995, p. 74).

Se establece así la necesidad de especificar el marco desde el que se analizan las interacciones en la familia. El hecho de que el bebe humano dependiente y buscador de contacto necesite el contexto de cuidados que representa la familia, tal como ya se ha dicho, no le hace ni pasivo ni únicamente receptivo. Esto implica revisar modelos que presentaban una linealidad causal en la influencia de la familia sobre el niño y la niña.

El enfoque ecológico en el que se señala la importancia del microsistema de la familia como contexto de desarrollo, es el marco de referencia que cuenta con mayor consenso. Sobre la familia las líneas de investigación y estudio en Psicología abordan diferentes campos, en una obra fundamental Palacios y Rodrigo (1998) establecen una serie de dimensiones para el análisis de la familia desde una perspectiva evolutivo educativa, entre ellas, el estudio de las cogniciones de los padres, el estilo relacional de la familia y el entorno educativo familiar. Por su parte, Arranz (2004) examina ampliamente los diferentes estudios referentes a las teorías implícitas de los padres. Y presenta detalladamente el estado de las diferentes investigaciones, que engloba en dos grandes modelos: el contextual-ecológico y el interactivo- bidireccional y sistémico:

(...) en el marco bidireccional actual, se analiza las variables tanto del niño como de los padres a la hora de construir una interacción que puede afectar al curso del desarrollo psicológico (Arranz, 2004, p. 151).

También Triana y Simón (1994) profundizan en la existencia de diferentes enfoques en las investigaciones y los cambios que los han ido configurando. Un enfoque que se ha mantenido como mayoritario durante largo tiempo, es el que hace hincapié sobre el peso que tienen las conductas de los padres sobre los hijos. En relación al mismo las investigaciones se centraban en analizar, sobre todo, los efectos de las prácticas de crianza. Sin embargo, a partir de los años sesenta se empieza a aceptar otro enfoque que argumenta y defiende la “bidireccionalidad de las influencias paterno-filiales” y que abre una nueva dimensión en la investigación al proponer, entre otras novedades, examinar las creencias que tienen los niños sobre la familia y como a través de ellas interpretan la realidad y la influencia de esto sobre su comportamiento. Encontramos este planteamiento también desarrollado en Rodrigo (1995).

A su vez, Palacios (1999) apoya también este cambio de perspectiva y analiza las aportaciones del modelo tradicional de socialización (que sostiene que los comportamientos parentales de cada una de las tipologías de los estilos de socialización -democrático, autoritario, permisivo, negligente- van a derivar en una serie de consecuencias que serán visibles, en las conductas de los hijos), pero también señala sus limitaciones y su rigidez ya que se deben tener en cuenta las características de la situación, las características psicológicas del destinatario, su edad, la percepción y aceptación de las prácticas educativas de los padres, sin olvidar que, más allá de las intenciones, existen componentes psicológicos que no son susceptibles de un control consciente y voluntario por parte de los padres. Por lo tanto, cree conveniente el paso a un modelo de construcción conjunta y tener en cuenta otras múltiples influencias:

Pero, incluso dentro de las influencias ligadas al estilo de relaciones familiares, se hace necesario modificar el modelo tradicional de socialización padres-hijos por un modelo más complejo que dé entrada al papel de los hijos y su contribución en el proceso; un modelo que pone más énfasis en la construcción conjunta que en las influencias verticales en las que los padres están arriba y ejercen su influencia sobre los hijos, situados abajo (Palacios, 1999, p. 268).

Desde este modelo ecológico y bidireccional resulta interesante rescatar el concepto de ciclo vital familiar. En la revisión que Beyebach y Rodriguez Morejon, (1995) presentan sobre los ciclos vitales familiares que distintos autores proponen, encontramos similitudes y diferencias. La paternidad, el nacimiento de los hijos, es un ciclo que recogen de manera unitaria todos los autores citados (Aldous, Durvall, Barnhill y Longo, Haley, Minuchin y Fishman, Pittman, Carter y McGoldrick). La escolarización también se presenta como un ciclo vital familiar en cinco de ellos (Aldous, Durvall, Barnhill y Longo, Minuchin y Fishman, Pittman). Pero sólo uno de ellos reconoce como ciclo la escolarización temprana (3-6 años), (Durvall, 1957).

Transcurrido ya un tiempo desde esta clasificación, se constatan cambios en algunos de estos ciclos. Quizás en este ciclo de la escolarización temprana, reconocido tan solo por un autor (Durvall, 1957), es donde se puede afirmar que se han dado las mayores novedades, constituyéndose en una experiencia cada vez más generalizada entre las familias en los primeros años de crianza, el entrar en relación con el contexto escolar.

Entre algunos argumentos que pueden aclarar esta tendencia resultan de interés los señalados por Levine y White (1987) que remarcan la importancia que ha tomado la cualificación profesional como eje de un nuevo ordenamiento social, lo que hace que las familias vivan todo el proceso formativo de sus hijos con una especial atención. El éxito escolar está imponiendo unas expectativas y una tensión sobre los más pequeños, sobre todo en ciertas clases sociales, desconocidas hasta el momento. En un artículo de Ochaita (1995) que examina el desarrollo de las relaciones padres-hijos, utiliza el “período preescolar” como una de las fases por las que pasa la familia casi de manera mayoritaria. Y en el anterior período, que es la “primera infancia”, también hace referencia al acceso a las Escuelas Infantiles y lo que esto supone en las dinámicas familiares.

Cada familia vive ciclos vitales y transiciones. Las tensiones propias de cada ciclo inciden de manera diferente en las dinámicas de cada familia, para Falicov (1991) no hay que enfocar la existencia de conflictos como algo necesariamente negativo, ya que es precisamente la experiencia y la capacidad de resolverlos un elemento esencial que incentiva que se pongan en marcha las capacidades de las familias. La realidad vital no apoya una visión idealizada del desarrollo (sea cual fuere el ámbito de

referencia), carente de procesos de adaptación que vayan planteando dificultades. Las familias y sus miembros están inmersas en intensos procesos de cambio. Obviar esto y pretender que los contextos familiares sean idílicos, no ayuda a establecer una interacción ajustada con ellas.

Las familias que entran en relación con la Escuela Infantil, a pesar de enfrentarse a tensiones similares no reaccionan a ellas de manera uniforme. Las maestras de la Etapa de Educación Infantil, se relacionan con una gran diversidad de estructuras y dinámicas familiares. Esto hace que aunque las familias entre sí compartan unas características propias del ciclo vital en el que se encuentran (y que aparentemente les confiere una cierta homogeneidad), cada una de ellas, desde sus propios rasgos diferenciadores, presentan una gran diversidad en muchos aspectos. Esto obliga, en la práctica, a las maestras a mantener una especial alerta y a no confiar en una uniformidad de reacciones. Esta riqueza de dinámicas diferentes impone también, una tensión para la que es necesario estar preparadas y tener recursos. Tal como se ha propuesto al inicio de este capítulo la mejor hipótesis para planificar la interacción con las familias es la que defiende su heterogeneidad como aspecto más relevante. La Psicología al estudiar las dinámicas familiares desde nuevos modelos puede, contribuir desde la formación del Profesorado a afianzar esta idea de romper estereotipos y comprender con más profundidad esta heterogeneidad familiar, lo que sería un paso previo para llevar adelante la relación con las familias.

**CAPÍTULO 3:
LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y LA ESCUELA INFANTIL**

CAPÍTULO 3: LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ESCUELA INFANTIL

Para comprender la Escuela Infantil actual, resulta imprescindible realizar una revisión de cómo se ha implantado la Etapa de Educación Infantil y las grandes diferencias que se están dando en lo que se refiere a esta implantación en cada uno de sus dos ciclos. Diferencias que constituyen hoy en día una fractura de la Etapa, que puede tener consecuencias en frenar su consolidación y en dejar en papel mojado un Proyecto de Educación para la infancia 0-6 años, que se dibujaba como uno de los grandes retos del Sistema Educativo. Como se puede comprobar en este fragmento de una editorial reciente de la revista *Aula de Infantil*, existe un clima de preocupación en relación a estos temas:

Si pudiéramos hablar de que la diversidad tiene que ver con la flexibilidad, sería un halago. Pero no, sencillamente es desorden. Para acabar de rizar el rizo, hace pocas semanas surgió el acuerdo, a través de la Ley de Presupuestos (sic), de universalizar y hacer efectivo el derecho a la educación de los más pequeños mediante acuerdos- convenios entre el MEC y las comunidades autónomas. Y claro, el primer escollo que tendrán que afrontar es definir qué se considera educación infantil de primer ciclo, porque el MEC se ha inhibido en definiciones y posicionamientos. A estas alturas ya no nos sorprende que haya regresado el término «guardería» en diferentes discursos de algunos políticos y, sobre todo, en los medios de comunicación (Editorial, 2007, pp. 49-61).

Con el propósito de esclarecer lo que está sucediendo se presenta en este capítulo un examen de la trayectoria de esta Etapa, ligada a una legislación que ha oscilado entre abrir grandes expectativas en un primer momento, para más tarde no consolidarlas y provocar desilusiones. Esta investigación está centrada en la práctica educativa de las Escuelas Infantiles y en este capítulo se justificará esta delimitación.

El microsistema de la Escuela Infantil (al encuadrarse en una Etapa que debía reafirmar una identidad propia dentro del sistema educativo) es especialmente sensible a las influencias del exosistema. Los vaivenes de las legislaciones educativas no le han ayudado a tener un clima estable para favorecer su consolidación. En muchos aspectos, el reto de la inserción de una nueva Etapa, parecía que podía ser enriquecedor; las características de estas edades tenían que marcar un currículo diferente, con unos profesionales abiertos a desarrollar capacidades en cierto modo novedosas. La acción, la globalidad, la comunicación, el juego, la importancia de las relaciones tanto entre los iguales como con los adultos, el acercamiento y la participación de las familias a la escuela, parecían ejes con grandes potencialidades educativas en el tramo 0-6. Al presentar el devenir de las Escuelas Infantiles se prestará atención al periodo en el que surgieron, en el que a penas había una normativa legal para su regulación y el periodo posterior dotado de una legislación específica y dentro del sistema educativo.

Dado que se pueden constatar diferentes ritmos de implantación de los dos ciclos según las Comunidades Autónomas y sus transferencias educativas, se revisará la situación en el entorno de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Por último se presentará como queda recogido en ese cambiante marco legislativo el tema de las relaciones familia-escuela.

3.1. LAS ESCUELAS INFANTILES

El término Educación Infantil puede abarcar una temática muy variada. La educación de las edades tempranas ha tenido su propio recorrido histórico, como se puede comprobar en la obra dirigida por Lebrero Baena (1998), que ha tenido una amplia difusión, donde se presenta una Unidad Didáctica dedicada a los *Antecedentes de la Educación Infantil: de la Antigüedad a la Ilustración* y que desarrollan Gutierrez y Pernil

(1998), Vergara y Pernil (1998), y Pernil (1998), como el título indica se trataría de examinar los antecedentes de la Educación Infantil en un sentido general en épocas en las que no existían las actuales estructuras educativas. Fuera de lo que es el sistema educativo ordinario, también hay que tener en cuenta que la atención a las edades tempranas reviste diferentes formas, ya que son muchas las necesidades que se deben cubrir, algunas también se tratarán en este apartado.

Las Escuelas Infantiles se ocupan de la Educación Infantil, pero no son los únicos servicios que lo hacen. Las Escuelas Infantiles están dentro del sistema educativo, pero esto es un hecho novedoso. Por tanto una primera consideración general es que esta Tesis se centra en la Etapa de Educación Infantil, es decir en la Educación Infantil que está inserta y reconocida a nivel legislativo como una Etapa educativa y en los centros que se ocupan de ella, las Escuelas Infantiles.

La revisión del proceso histórico que se ha seguido para llegar al panorama actual pone en evidencia una serie de aspectos claves, Molina y Jiménez (1995) abordan los orígenes de la Escuela Infantil, y se centran en lo que ya pueden considerarse instituciones de atención a la infancia, en su análisis exponen que los cambios socioeconómicos y científico culturales motivados por la revolución industrial (siglo XIX) fueron claves para su aparición pero, también, marcaron su función, siendo en los inicios claramente asistencial para pasar, posteriormente, a desarrollar la dimensión educativa. Estas autoras analizan que el peso de la función asistencial ligada claramente a los orígenes sigue siendo, hoy en día, difícil de articular con la función educativa más reciente y en cierto modo más débil, esta doble funcionalidad sigue generando contradicciones e indefiniciones, sobre todo, en el primer ciclo.

Por lo tanto, el contexto de este trabajo lo constituye la Educación Infantil en cuanto que está relacionada con la creación y consolidación de Instituciones, Estructuras y Profesionales que realizan una labor educativa cotidiana en colaboración e interacción con las familias, hecho que históricamente se puede considerar reciente y que abarcará un periodo anterior a la aparición del marco legislativo y otro posterior en el que ya se puede hacer referencia a leyes y decretos tanto Estatales como Autonómicos. A continuación se analiza este primer periodo y la coexistencia de la Escuela Infantil con otra tipología de servicios de atención a la infancia temprana.

Como precedente, una Comisión de las Comunidades Europeas decidió, en la década de los ochenta, que le incumbía estudiar la evolución de las infraestructuras y de los servicios de atención a la infancia para, a continuación, proponer medidas destinadas a su mantenimiento y ampliación. Camille Pichault fue la encargada de redactar un informe (publicado en 1984) acerca de las instalaciones y los servicios para el cuidado de los niños de 0 a 3 años citado por Moss (1990).

Partir de lo que existe para planificar las necesidades era el objetivo del documento que en 1990 publicó el Ministerio de Asuntos Sociales español, encabezado por Peter Moss. Un estudio a nivel europeo de gran complejidad e interés, donde se puntualizaba que existían distintos tipos de servicios, con diferentes denominaciones y que esto, a nivel internacional, suponía una dificultad importante a la hora de ordenarlos. Pero no sólo era diferente la denominación sino también el tipo de atención que ofrecían esos servicios y las edades a las que iban dirigidos. Desde una perspectiva general, la diversidad de servicios era mayor entre los países que se estudiaban, ya que, internamente cada país guardaba una menor variación. En el caso de España a nivel interno el informe recoge los siguientes términos: Guardería, Escuela Infantil, Ecole Bressol y Centros de preescolar.

Sin embargo, la Escuela Infantil no es ni ha sido la única forma de atención a la infancia (sobre todo en las edades más tempranas), ésta puede estar a cargo de otros servicios, Vila (1998) hace una recopilación y deja constancia de que existen, servicios diferentes a la Escuela Infantil como, por ejemplo, el Preescolar Na Casa de Galicia, que nace a finales de los años 70 y que mantiene su desarrollo tal como se puede comprobar consultando su dirección electrónica (Preescolar na casa). La casa de los Niños que, en 1986, pone en funcionamiento la Comunidad de Madrid. Berea (1992) trata ampliamente la diversidad y el desarrollo de estos Servicios de atención a la infancia.

Es decir, que la no uniformidad de servicios de atención es un hecho y por supuesto, una legítima opción defendida claramente desde la psicología comunitaria (Vila, 1998, 2000). Así lo confirma Febrer (2007) que expone una experiencia reciente, acerca de los espacios familiares. Sin embargo y aún partiendo del reconocimiento y la valoración positiva de todas estas experiencias, para seguir delimitando este trabajo es necesario precisar que estos servicios quedarán fuera de su ámbito de estudio, que quedará referido únicamente al contexto escolar.

Por otro lado, las propias “Guarderías” (denominación de amplio uso) que se van a tomar como principal referente, aún siendo aparentemente servicios más homogéneos, tienen procedencias y antigüedades diversas. La obra de Molina y Jimenez (1995), antes mencionada, habla de una Escuela Infantil que ha vivido enormes transformaciones. La actual red de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, en un documento público, hace un análisis de su devenir histórico y proporciona estos datos:

Las escuelas que forman la estructura educativa municipal tienen diferentes procedencias y antigüedad. Virgen blanca, del Instituto Nacional de Asistencia Social y transferida por la Diputación en 1984; Humeen Etxea, de las Madres Mercedarias; Arana de la asociación de vecinos del barrio, absorbida en 1976; y Txagorritxu, de creación privada y transformada en municipal en 1979 (La primera Escuela, 1993, p. 10).

Se ha utilizado intencionalmente la denominación de “Guarderías” porque la actual de Escuela Infantil está apoyada en un acontecimiento de gran relevancia como ha sido la legislación de la Etapa. Pero que como señalan Bassedas, Huguet, y Sole (1998), este es un hecho muy reciente.

Tal como expone Ferrero (1998), fueron las Profesionales de las propias Guarderías, los movimientos de Renovación Pedagógica, las coordinadoras de Escuelas Infantiles, quienes mayor énfasis y esfuerzo hicieron para lograr regular esta Etapa, la exigencia era una legislación. Sin embargo, lo que parecía una conquista que iba a reportar grandes avances, ha estado marcada por muchos obstáculos, tanto que es necesario preguntarse si lo que define a la Escuela Infantil y a la Etapa de Educación Infantil, en este momento (después de los diferentes proyectos legislativos), ha contribuido a una consolidación de la misma o a penas ha modificado, un espacio ambiguo y que continúa siendo terreno de contradicciones.

Una amenaza que se vislumbra es la paulatina ruptura de la unidad de la Etapa: del original tramo 0-6, se ha pasado a diversas divisiones. Algunos centros (sobre todo de Titularidad privada o concertada) han optado por ir asimilando hacía abajo los niveles de Educación Infantil hasta plantear una oferta educativa que incluye desde lo 0 a los 18 años), el modelo más común en la red pública de nuestra comunidad es el que presenta un centro con Primaria y Educación Infantil, en esta con el segundo

ciclo completo y aula de dos años y Escuelas Infantiles que se hacen cargo únicamente del primer ciclo. Hoy en día resulta excepcional encontrar Escuelas Infantiles que cubran la totalidad de la Etapa, algo que parecía la opción más coherente para ofrecer unas condiciones que permitieran consolidar la identidad de una nueva Etapa, se ha convertido en un vestigio (Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada).

Consolidar la identidad de la Etapa completa, fue un objetivo claro para muchos profesionales; así queda de manifiesto en la Introducción de la obra de Bassedas, Huguet, y Sole (1998) *Aprender y enseñar en Educación Infantil*:

A la complejidad aludida debe añadirse nuestra voluntad de escribir un libro que abarcara toda la etapa, con los riesgos que ello supone. Buena parte de la literatura existente sobre la educación infantil –por suerte abundante y de calidad- en general se ocupa del primer ciclo o del segundo –o de un periodo de edad (por ejemplo, de 0 a 2 años), o de un aspecto concreto a una edad determinada-. Hemos intentado hacer un libro para la etapa, que ponga de relieve las continuidades y también los aspectos más específicos de sus dos ciclos, así como las particularidades de los diferentes niveles que la componen (Bassedas, et al., 1998, p. 9).

Una de las vías para contribuir a esta consolidación, en estos momentos críticos, es la de realizar investigaciones sobre la totalidad de la Etapa, objetivo que también se asume en esta Tesis, que abarca la Escuela Infantil, de la Etapa de Educación Infantil en su globalidad 0-6 años, tomando como marco la legislación existente, que a continuación se expone.

3.2. LEGISLACIÓN DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La legislación de la Etapa tiene una especial relevancia porque ha sido considerada como el paso primordial para la ordenación y desarrollo tanto de la Etapa en sí, como de los centros que se ocupan de ella. Como ya se ha comentado muchos sectores veían urgente esta necesidad de regular la atención educativa en el tramo de 0 a 6 años. Partiendo de los Derechos del niño y después de una revisión de la Historia del parvulario en España, Moll (1988) planteaba el estado legislativo de la Etapa des-

tacando, la necesidad de una actualización, teniendo en cuenta el marco Europeo, y el interés de tratar a la etapa desde un planteamiento educativo y riguroso:

El Real Decreto de 9 de enero de 1981 fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, que posteriormente estarán desarrolladas en la Orden de 17 de enero del mismo año y hacen referencia explícita a la Educación preescolar y Ciclo Inicial. Dichas orientaciones tienen efectos obligatorios en toda España, a excepción de las autonomías como el País Vasco y Cataluña, que tienen transferidas la competencias en educación. (...) Por último, al menos hasta la actualidad presente, no se han desarrollado otras leyes, decretos, etc., que varíen la consideración de la educación de los niños hasta seis años, al menos a nivel de todo el estado español. (...). En estos últimos años se ha ido configurando la necesidad de adecuar el sistema de enseñanza español a las necesidades formativas y profesionales de los ciudadanos. Sin duda la integración de España en la Comunidad Europea, y la aceptación mundial de España como un país moderno y avanzado, ha conducido a pensar en las necesidades de formación humana, cultural, técnica y profesional que necesitamos.

Esta reforma prefigura una Ley de Ordenación del Sistema Educativo Español, a todos los niveles de la educación; desde la educación infantil hasta la Universidad. Es importante reforzar la idea que ya aparece, sobre la consideración de la etapa de los primeros meses de vida hasta los seis años, como una etapa educativa con especificidad propia. Indudablemente, la corresponsabilidad entre familia y escuela es necesaria, así como permitir la libre decisión de los padres sobre la edad de escolarización de los hijos (Moll, 1988, p. 14).

Esta demanda interna de la necesidad de una legislación estaba apoyada, a nivel externo, desde Europa. Así se refleja en las recomendaciones que, cada representante de la Comunidad Europea, presentó en sus respectivos informes y que quedaron recogidas en un único documento. En el caso de España fueron 10 y así queda expuesta la primera:

1. La necesidad de crear una política en materia de guarda de niños que respete el derecho de los niños a la enseñanza, como estipula la constitución española, y que asegure una calidad óptima de los servicios en un sistema de valores pluralista. La aplicación de esta política requiere la creación de una vasta red de centros de enseñanza destinados a los niños de 0 a 6 años. Tanto estos centros como los otros servicios deben estar organizados de manera que permitan a los padres llevar al mismo tiempo una vida familiar y una vida profesional, participando en actividades sociales, culturales y políticas en condiciones óptimas (Moss, 1990, p. 284).

El resto de recomendaciones tocan aspectos como la necesidad de fomentar la formación de los Profesionales, los programas de formación, la necesidad de coordinación entre las diversas entidades y la investigación en la etapa, sobre todo, para reforzar los aspectos pedagógicos, etc.

En este clima y aunque el proceso de elaboración no fue sencillo, la regulación de la Etapa de Educación Infantil que propuso la L.O.G.S.E. en 1990, fue recibida con grandes expectativas tal como se recoge en este texto:

Con la L.O.G.S.E. se define y reconoce el carácter educativo del período comprendido entre el nacimiento y los seis años, se regula desde el punto de vista normativo y se concibe como una etapa educativa más, para la que se enuncian objetivos, se definen contenidos y se perfilan las características más adecuadas para la atención a una edad fundamental para el desarrollo de la personalidad humana (Caparrós, 1998, p. 245).

Sin embargo, el paso del tiempo no ha servido para la realización de estas esperanzas y en el momento actual hay más interrogantes que certezas sobre el desarrollo de la Etapa. Los títulos de tres artículos recientes dejan patente el alto nivel de incertidumbre. (Solé, 2004) *Crónica de una involución: la educación infantil en la LOCE*, (Alonso Gil, 2006a) *De la LOGSE a la LOE, pasando por la LOCE: la desintegración de una etapa educativa*, (Alonso Gil, 2006b) *Educación infantil en la LOE: una oportunidad perdida*.

Un hecho que tiene relevancia en este sentido, es la aparición de medidas legales que afectan de manera segregada al primer ciclo, entre ellas merece una especial atención la que establece la LOE (Ley Orgánica 2/2006) de dotar económicamente las plazas del segundo ciclo, logrando así su gratuidad. Quizás haya que esperar para que medidas parecidas se hagan extensivas al primero, pero de momento no hay previsiones por lo que el trato al primer ciclo en este punto es claramente discriminatorio y contribuye a su precariedad.

Si la etapa se define como única, el currículo, su desarrollo y los elementos que lo componen, así como los requisitos mínimos de los centros, profesionales, ratios y la organización de sus dos ciclos, deben mostrar su equilibrio, coherencia y unidad. Pero no es así (Alonso Gil, 2006b, p. 40).

Por un lado, la no obligatoriedad de la Etapa es un aspecto que ha estado siempre legalmente reconocido pero que, de alguna manera, colisiona con otro hecho que es el alto nivel de demanda y la insuficiente oferta. Esto parece que se ha querido resolver dejando un amplio margen de decisión a las diferentes Administraciones. Hay que señalar que es algo que afecta de manera diferente a cada uno de los ciclos, pues el menor número de plazas se da en el primero. ¿Cómo cubrirlas, en qué condiciones? Serán preguntas que encontrarán diferentes respuestas. En nuestro entorno CAPV, dado que la demanda es mayor a la oferta de plazas y dadas sus competencias, ya se han abordando proyectos para cubrirla. El Gobierno Vasco elaboró un Decreto por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la CAPV (Decreto 297/ 2002), que se completa con el Decreto que establece los requisitos mínimos de las Escuelas Infantiles (Decreto 215/ 2004) y el Decreto que establece el currículo de la Educación Infantil (Decreto 12/ 2009).

Otro de los aspectos que han tratado las diferentes legislaciones ha sido el relacionado con las Titulaciones. Desde la entrada en vigor de la (LOGSE, 1990), se creó la Especialidad de Educación Infantil en los estudios de Formación del Profesorado. Esto supuso un interesante proceso para buscar la especificidad de la educación de 0 a 6 años y la formación que necesitaban los profesionales que se iban a hacer cargo de ella. Esta especialidad se ha mantenido incluso en estos momentos de cambio de los estudios universitarios. La integración en el Espacio Europeo trae consigo la remodelación de las Titulaciones. En los estudios de grado de Magisterio, Educación

Infantil es una de las modalidades que se mantienen y a la que se le sigue asignando el tramo de 0 a 6 años (Real Decreto 55/2005) (Decreto 11/ 2009).

El panorama que se vislumbra es complejo: legislaciones cambiantes; ordenaciones diversas según Territorios; procesos formativos en transformación. Por todo ello, quizás más que nunca la investigación y la reflexión sobre la Etapa de Educación Infantil es urgente y por ello un objetivo de este trabajo.

A continuación se pasa a exponer cómo recogen las diversas legislaciones las relaciones familia-escuela, así como recomendaciones teóricas sobre su importancia, tema que se tratará y ampliará en posteriores capítulos, ya que se ha definido como el objeto de estudio de esta Tesis.

Entre los rasgos característicos de esta Etapa, destaca el papel de la familia en estas edades y en todas las legislaciones se ha hecho hincapié en la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela. El artículo 7 de la LOGSE (1990) dice así:

La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

También en la legislación vigente LOE (Ley Orgánica 2/2006) en el Título I, Capítulo I, Artículo 12, se recoge como el tercero de los Principios generales:

- 1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.*
- 2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.*
- 3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.*

El Decreto del Gobierno Vasco (Decreto 297/ 2002), por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el artículo 2: Finalidades, recoge en primer lugar:

Promover, en colaboración con las familias, el desarrollo integral del niño y de la niña mediante su formación y socialización desde la perspectiva del respeto a los derechos del niño/a, su bienestar psicofísico y el desarrollo de todas sus potencialidades: afectivas, senso-motoras, cognitivas, relacionales y sociales.

En el Diseño Curricular Base de Educación Infantil del Gobierno Vasco se desarrolla el punto 6.5.Relaciones con padres y madres, del que se extrae el siguiente texto:

Para asegurar esta colaboración, el equipo educativo en el Proyecto Curricular de Centro establecerá una coordinación sistemática (mediante entrevistas, reuniones, etc.) y fomentará diferentes cauces de participación y colaboración en aspectos educativos y de gestión, recogiendo las iniciativas, recursos y apoyos de los padres y madres ya sean individuales o colectivos. La participación individual es la primera toma de contacto. Generalmente comienza con una entrevista inicial en la que padres, madres y educadores sentarán las bases de la futura relación: se conocerán y establecerán el clima de confianza indispensable para que fluya la comunicación entre ellos. Los educadores recibirán las primeras referencias del niño o la niña. Los padres y las madres, a su vez, conocerán el centro, el espacio físico, los recursos disponibles, y las necesidades y obligaciones que se derivan del Proyecto educativo. En contactos posteriores, se analizarán todos los aspectos de la evolución del niño y de la niña, se comentarán y valorarán las nuevas adquisiciones, las dificultades y los progresos. El intercambio de puntos de vista proporcionará nuevos elementos de juicio que permitirán modificar el proceso, reconducirlo o, simplemente, entenderlo (DCB 1992, pp. 67-69).

Se constata que en todas las Legislaciones y también en todos los ámbitos (Estatal y Autonómico), se menciona la importancia que en esta Etapa tiene la colaboración entre la familia y la escuela.

En cuanto al reconocimiento de un tiempo específico para las entrevistas y el resto de interacciones con las familias, al consultar la Resolución de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco que regula diferentes aspectos del funcionamiento de las Centros de Infantil y Primaria del curso 2007-08 (Resolución de la Viceconsejería de Educación), se puede comprobar que existe un horario no lectivo para el Profesorado de permanencia en el centro de 7 horas en las cuales las entrevistas están reconocidas como una tarea a realizar pero junto a otras que también especifica el citado documento y que tienen el siguiente desarrollo en el punto 2.2. Horario no lectivo de permanencia en el centro:

Además del horario lectivo, se dedicarán 7 horas semanales al centro para la realización, entre otras, de las siguientes actividades:

- *Tutoría y orientación de alumnos/as.*
- *Entrevistas con padres y madres.*
- *Reuniones de equipos docentes de ciclos, áreas y programas educativos que se lleven a cabo en el centro, especialmente dirigidas a la elaboración de programaciones de aula.*
- *Reuniones con el/la PTE, consultor, Especialista de Apoyo Educativo y demás profesionales en caso de haber en el aula algún/a alumno/a con necesidades educativas especiales.*
- *Proyectos de formación aprobados por la Dirección de Renovación Pedagógica.*
- *Programación y realización de actividades, proyectos de innovación...*
- *Sesiones de evaluación.*
- *Claustros.*
- *En el caso de los centros participantes en el Programa de Normalización Lingüística o Introducción temprana del inglés, para preparar y desarrollar los trabajos correspondientes a la Comisión de Normalización.*
- *Lingüística, así como para acudir a las reuniones de la comisión.*
- *Asistencia a los órganos colegiados de gobierno.*
- *Actividades de perfeccionamiento e investigación educativa.*
- *Preparación y corrección. (Resolución, 2007, pp. 26-27).*

Esta Resolución afecta a la Educación Infantil, así lo especifica el documento oficial, pero resulta que el primer ciclo, o por lo menos los centros que se ocupan

únicamente de él no se rigen por esa Resolución, y existe una gran diversidad de normativas en lo que respecta al reparto de las horas de estos profesionales, donde se constata una tendencia al aumento de las horas que se denominan presenciales (de atención directa a los niños) en detrimento de las horas dedicadas a otro tipo de actividades pedagógicas.

Este desarrollo legislativo está apoyado y refrendado a nivel teórico (Martínez, Pereira, y Rodríguez, 2000) donde se subraya su importancia y sus efectos positivos. Como expone Zabalza (1996) haciendo referencia a la Educación Infantil, bajo el epígrafe Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad, (en el décimo lugar) justifica que los beneficios de esa colaboración son múltiples y por lo tanto las razones para dinamizarla deben superar la inexperiencia y la falta de tradición:

La participación de los padres y las madres en la escuela infantil española es muy desigual: no tenemos una cultura, institucionalmente asentada, de apertura de la escuela al entorno aunque sí hay muchas experiencias, puntuales pero muy interesantes (casi siempre más ligadas a la particular sensibilidad de profesoras concretas que a proyectos desarrollados por la institución en su conjunto) (...).

Este tipo de participación enriquece el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela (la presencia de otras personas adultas permite organizar actividades más ricas y desarrollar una atención más personal a los niños/as), enriquece a los propios padres y madres (que van conociendo aspectos del desarrollo infantil, descubriendo virtualidades formativas en materiales y experiencias, incluido el juego, conociendo mejor a sus hijos e hijas, aprendiendo cuestiones relacionadas con cómo educar) y enriquece la propia actuación educativa que las familias desarrollan después en sus casas. También los profesores/as aprendemos mucho de la presencia de los padres y madres, y de ver cómo ellos afrontan los dilemas básicos de relación con niños/as pequeños (Zabalza, 1996, pp. 49-61).

En lo que se refiere al objeto de esta investigación, se puede afirmar que el marco legal existe y se hacen recomendaciones claras sobre la conveniencia de impulsar la colaboración familia-escuela. Pero, para una Etapa en vías de implantación las reco-

mendaciones necesitan un tiempo para concretarse en hechos. Los Centros y sus profesionales se apoyan tanto en documentos formales, como en la propia experiencia y es necesario, también la colaboración de otros estamentos para contrastar lo que se está haciendo. Las Escuelas de Formación del Profesorado no pueden quedar al margen de este trabajo, de ahí la importancia de que en estos nuevos planes de estudio se aborde de manera explícita la formación de competencias en este ámbito de las relaciones entre el profesorado y las familias, dado que en los anteriores a penas se había desarrollado.

3.3. IMPLANTACIÓN Y REGULACIÓN DE LA ESCUELA INFANTIL.

El punto de partida de la Escuela Infantil actual no ha sido de cero, existían Centros y Profesionales con una amplia experiencia, pero la necesidad de regulación era, tal como se ha explicado, manifiesta. Por otra parte, el nivel de la demanda ha ido aumentando en el primer ciclo y la implantación del segundo es ya mayoritaria. Pero este crecimiento que conlleva dar respuesta a la fuerte demanda, no puede abordarse sin planes globales organizados y con garantías. Como quedó planteado en los momentos de auge de la primera legislación (Ley Orgánica 1/1990 LOGSE) los retos no eran simples, porque los objetivos eran ambiciosos tal como se recoge en este texto:

Estos retos se centran en los siguientes grandes apartados:

1. *El desarrollo institucional de la escuela infantil.*
2. *El afianzamiento de un nuevo concepto de niño/a pequeño como “sujeto de educación”.*
3. *La organización del currículo de la Educación Infantil acorde con lo señalado en los dos puntos anteriores.*
4. *La revitalización profesional de los maestros y maestras de Educación Infantil (Zabalza, 1996, p. 14).*

Respecto a estos cuatro apartados se podrían sintetizar de esta forma: en la medida que los profesionales puedan realizar una labor de desarrollo sistemático de esta Etapa, desarrollando su currículo, los centros irán consolidando su tradición educativa y eso les dotará de identidad, lo que a su vez les permitirá reivindicar recursos y apoyos. Todo ello repercutirá en una mejor comprensión de la infancia y sus necesidades.

Si en aquellos momentos era evidente que la tarea era compleja pero necesaria para garantizar unas buenas condiciones de atención, por qué con el transcurso del tiempo, esa percepción parece que ha cambiado y además sin que los logros se puedan considerar alcanzados.

A continuación se pasa a exponer el proceso de esta implantación en el entorno de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En un informe denominado Servicios Sociocomunitarios y Familias presentado por Emakunde (1996), uno de los temas sobre los que se aportaban datos eran las Escuelas Infantiles en la CAPV. La población abarcaba de 0 a 3 años (sin especificar por años) y se exponía que en Araba, la cobertura era de un 37,7%, Bizkaia 41,6%, y Guipúzcoa el 27,1% y se hacían recomendaciones para aumentar la cobertura.

Por otra parte, en un análisis a nivel estatal, realizado a través de 211 cuestionarios consultando a Profesorado de Infantil, se precisaba lo siguiente:

De todos los alumnos/as de los profesores/as consultados, más de la mitad (57,9%) no fueron anteriormente a otros Centros tipo guarderías, escuelas infantiles, etc.(...) Del 42% del alumnado que sí ha recibido una atención temprana, la mayoría la empezó a los 2 ó 3 años de edad (44,1%) y únicamente un 5,5 % de los niños/as comenzaron la preecolarización antes del años de vida (Lebrero, 1998, p. 28).

En la CAPV ha existido una tendencia a reconocer, a nivel social, la necesidad de servicios de atención a la infancia, algo que ha favorecido el crecimiento de la demanda y que, a su vez ha facilitado que se hayan invertido recursos en su implantación.

Recientemente, en 2006 en el Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002/2004) que presentó el Consejo Escolar de Euskadi, se encuentra un exhaustivo estudio de las Escuelas Infantiles titulado “Las Escuelas infantiles. Ordenación e implantación del ciclo 0-3”. En el apartado 2.3.3. Tramo 0-2: distribución de la matrícula por circunscripciones y modalidades de oferta pública, se dice que la cobertura del tramo 0-2, en el conjunto de los tres territorios, es en torno al 25%. Y en el apartado 2.1 La fase de ordenación y planificación, marca que para el horizonte del 2005 se pretende cubrir el 100% de la demanda en 2 años.

Estos datos pueden confirmar que la implantación de la Etapa en la CAPV ha sido muy importante en lo que se refiere tanto al primer ciclo como al segundo. Sin embargo, se observa que está apareciendo una ruptura dentro del primer ciclo y que la implantación mayoritaria de las aulas de 2 años está contribuyendo a la misma. Ya se ha señalado que todo lo que conlleve la ruptura del 0-6 puede ser, a la larga, un factor de debilitamiento de la Etapa, más aún si cabe, el fraccionamiento de uno de sus ciclos. Sobre esto una profesora de una dilatada experiencia en la Etapa opina lo siguiente:

En este sentido, lo que ha ocurrido en el País Vasco es sintomático de lo que está pasando en otros sitios. Se han regularizado un montón de aulas de dos años que se abrieron sin ningún tipo de control, mientras la Administración o los sindicatos miraban para otro lado, y se ha creado una entidad para el 0-2, Haurreskolak Partzuergoa, cuyo objetivo básico es la extensión cuantitativa rápida, de forma que han abierto centros en todos aquellos pueblos en los que el ayuntamiento estaba dispuesto a ceder un local. Todo esto ha provocado problemas muy serios porque cada uno se ha tenido que buscar la vida, ya que no han recibido un asesoramiento coherente y la falta de referentes es tremenda. Hay que reconocer que han gastado mucho dinero y que se han abierto muchos centros, pero lo que no se ve es interés por ofrecer un modelo adecuado a la idiosincrasia de la infancia (Elorza y Luna, 2007, p. 35).

La consolidación de la Etapa y de los Centros que se ocupan de ella, así como de sus profesionales, es inseparable (como ya se ha expuesto en el primer capítulo de este trabajo) y debe estar unida a un crecimiento que ofrezca garantías. Quizás es pronto para hacer una valoración rigurosa, el Decreto con fecha del 2002 para regular las Escuelas Infantiles y la entidad pública para su gestión Haurreskolak Partzuergoa se han enfrentado a una ardua tarea, pero no por ello hay que desoír voces como la de esta profesional, que desde su compromiso con la infancia y su dilatada experiencia, da una visión crítica de cómo se está planificando el desarrollo de la Etapa, sobre todo en lo que se refiere al primer ciclo.

En todas las legislaciones queda claramente establecido que se trata de una Etapa no obligatoria; sin embargo, en nuestro entorno, la CAPV, la demanda de plazas se sigue manteniendo. Este parece ser uno de los grandes retos, responder a esta

demanda desde una coherencia con los objetivos educativos que deben constituir el eje de la Etapa.

No es suficiente detectar la demanda social y planificar cómo cubrirla, si olvidamos las condiciones que se deben cuidar. Si, además, nos enfrentamos a un reto (y la educación de la etapa 0-6, lo es), la reflexión conjunta de una “comunidad de indagación” y la investigación, son los pilares básicos para definir esas condiciones. Combinar la experiencia que desde distintos ámbitos puedan aportar los profesionales que se dedican a un mismo campo, permitirá tomar como punto de referencia la realidad, y hacer propuestas. Desde diferentes trabajos, autores de la importancia de Schaffer (1994) y Bronfenbrenner (1987) abordan estudios sobre los cuidados a la infancia fuera de la familia en guarderías o preescolares y perfilan líneas de investigación de gran interés: el papel del educador, la ratio, el tipo de interacciones adulto-niño, el papel de los pares, y también las relaciones entre familia y escuela. No bastan las extrapolaciones desde otras etapas, no se debe olvidar que venimos de denominar a este tramo Etapa preescolar. Indagar sobre las características diferenciales y propias de la Etapa de Infantil, necesita todavía de muchos esfuerzos.

CAPÍTULO 4:
DE LA DISCONTINUIDAD A LA
CONVERGENCIA ENTRE CONTEXTOS

CAPÍTULO 4: DE LA DISCONTINUIDAD A LA CONVERGENCIA ENTRE CONTEXTOS

En los anteriores capítulos se han examinado por separado los dos términos que van a entrar en relación. Los dos microsistemas, Familia y Escuela Infantil, cada uno con su propia dinámica interna, sus evoluciones, sus transiciones. Si tomados por separado se pueden reconocer como dos contextos de desarrollo centrales para la infancia, ¿por qué al establecer la relación entre ambos aparecen tantos inconvenientes?

Con el propósito de avanzar en este punto, se plantea un reconocimiento de esta discontinuidad, no como algo negativo, sino como un elemento dinamizador de las relaciones. Reconociéndose ambos contextos como diferentes pero valiosos, su relación parte de la necesidad de conocerse para comprender en qué sentido ambos pueden enriquecer el desarrollo de cada niño y cada niña.

4.1. EL ESTUDIO DE CADA CONTEXTO

A través del análisis de una serie de aportaciones se puede constatar que existe un amplio consenso en considerar que existen diferencias entre ambos contextos. En este primer fragmento se plantean estas diferencias de forma comparativa, es decir, por un lado lo que predomina en la escuela y por otro lo que predomina en la familia:

La comunicación y cooperación entre la escuela y familia no es, sin embargo, una tarea sencilla, porque se trata de dos microsistemas con características propias. Lacasa (1997) se ha referido a las importantes discontinuidades que existen entre el hogar y la escuela, así como a algunos estudios indicativos de la falta de convergencia entre ambos ámbitos y sus consecuencias. Las discontinuidades se refieren al papel del grupo, la organización espacio-temporal, los sistemas de comunicación y la ecología y funcionalidad de los aprendizajes. Simultáneamente, Groenendaal, Goudena y Olthoff (1997) han subrayado en un estudio longitudinal las importantes diferencias de interacción comunicativa entre madre-hijo y profesor-niño, marcadas por roles y contextos distintos. Así, por ejemplo, los profesores toman más la iniciativa que las madres, los niños respondían más a los profesores que a las madres y, por último, los profesores proporcionaban más feedback positivo que las madres. Estos resultados están reflejando las discontinuidades entre un ambiente más reglado y normalizado en el que el profesor/a debe cumplir con su rol dinamizador del desarrollo -la escuela-, y otro más espontáneo y afectuoso en el que el niño puede tomar la iniciativa-la familia- (Álvarez, 1999, p. 607).

Como se puede comprobar en el texto que se presenta a continuación la misma autora a la que hace referencia el anterior, P. Lacasa las sigue manteniendo y las retoma en otro trabajo, transcurrido ya un importante intervalo de tiempo, estas diferencias giran en torno a cuatro ejes; la interacción en grupo, la utilización de diferentes sistemas de comunicación, la organización espacio-temporal y los aprendizajes que se proponen:

Ya hemos señalado que no parece posible negar que entre el hogar y la escuela existen importantes discontinuidades (Hoffman,1991; Wells, 1999). Entre los aspectos que las marcan podemos considerar los siguientes:

1. Cuando el niño o la niña se incorporan a la escuela pasan de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. Jackson (1991), por ejemplo, señala que la mayoría de las actividades escolares se hacen con otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante.

2. *El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo infantil está sometido, entre otras muchas cosas, a un horario que implica la organización del tiempo y del espacio.*

3. *Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura.*

4. *También los entornos de aprendizaje difieren de forma importante en ambos contextos: en el hogar los niños y niñas aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone un contexto inmediato de uso (Lacasa, 2002, p. 607).*

Constatar que existen discontinuidades entre la familia y la escuela es el punto de partida, aunque también convendría matizarlo, por ejemplo, haciendo un análisis en los diferentes niveles educativos. En este sentido Méndez (2000) se suma a esta argumentación que defiende la discontinuidad entre los dos contextos resaltando que, en edades tempranas, la sensibilidad de los pequeños a esta discontinuidad es mayor.

Los aspectos antes mencionados por los diferentes autores, y que se presentan a continuación tienen en las edades tempranas una gran importancia. La relación en grupo es todo un desafío, con características específicas (Corsaro, 1989) y puede tener un gran peso, considerándose su influencia como crucial en el desarrollo (Harris, 1999). La conquista de los medios de expresión, la relación con un adulto diferente que desde la seguridad afectiva le ofrecen variadas pautas de interacción (Gilly, 1980; Arnaiz Sancho, 1993a, 1993b). El acceso a aprendizajes planificados, con una funcionalidad menos palpable, la organización del tiempo (Bainer y Hale, 2007; Escuelas R. Emilia, 1995; Goldschmied y Jackson, 2000; Anton y Fusté, 2007; Bassedas, Huguet, y Sole, 1998; Molina y Jimenez, 1995; Díez Navarro, 2002). Sin embargo, en sí misma, la discontinuidad entre contextos no tiene por qué tener connotaciones negativas, tampoco en las edades tempranas. Poder asistir a contextos que oferten recursos variados y diferentes si estos son adecuados y adaptados a las necesidades y características de las criaturas enriqueciendo su desarrollo más que una desventaja es una oportunidad ¿dónde está el problema?

La Escuela Infantil, tal como ya se ha explicado en el capítulo anterior, tiene, entre otros retos, el de definir su currículo (no se puede olvidar que, si en el primer ciclo ésta es una labor novedosa y apasionante, en el segundo tiene otro matiz ligado a derivaciones de su anterior época de “Preescolar”). En cierta manera se está pagando una hipoteca que impide afrontar con confianza esta tarea de definir un currículo basado en las características diferenciales de la Etapa 0-6 años. Si para los Profesionales está resultando difícil el logro de esta identidad desmarcándose de anteriores sesgos “pre” (prelectura, preescritura...), no lo es menos para las familias. Es imprescindible mencionar una serie de trabajos (Oliva, 1992; Oliva y Palacios, 1997, 1998; Palacios, Hidalgo, y Oliva, 1995; Palacios y Oliva, 1991). En ellos se examinan, además de las diferencias de criterios y expectativas educativas entre madres, padres y educadores de la Etapa de Infantil, la necesidad de abrir vías de comunicación que reduzcan el mutuo desconocimiento.

En la medida que el profesorado de la Etapa de Educación Infantil vaya consolidando una práctica educativa contrastada y con una identidad propia su profesionalidad será más claramente percibida por las familias y también por la sociedad. Las presiones que se detectan hacia el profesorado y el alumnado del segundo ciclo, sobre todo en relación a ciertos aprendizajes (escritura, lectura), no sólo por parte de las familias sino también por parte de los centros, no facilitan este trabajo. Sin embargo, es necesario reconocer que los esfuerzos que se están haciendo por parte del profesorado de la Etapa, han posibilitado que las experiencias de innovación en la Etapa de Educación Infantil sean numerosas.

Sí además de la discontinuidad aparece la discrepancia, se pueden dar situaciones problemáticas que afecten al niño tal como señalan Peter y Kontos (1987), citados por Oliva (1992), sobre todo si concurren otros factores como: que sea acusada, se dé en edades muy tempranas o con muchas dificultades de adaptación.

Este reconocimiento de la discontinuidad justifica el interés por el estudio de ambos contextos ya que cuanto mejor se conozcan sus potencialidades, mejor se podrán coordinar. Por eso hay que partir de un planteamiento que no infravalore los rasgos de ninguno uno de ellos y que profundice en su complementariedad. Ni la escuela debe sustituir a la familia, ni la familia debe ser una extensión de lo escolar, sin embargo ambas pueden complementarse desde sus rasgos diferenciales.

Para avanzar en esta idea, resultan de interés los estudios en los que se plantea la idea de apoyar aquellos recursos propios de las familias, que puedan servir para un mejor desenvolvimiento de sus hijos en el trayecto escolar y educativo. En el trabajo de Symeou (2006) se analiza la Teoría del capital cultural de P. Bourdieu y la Teoría del capital social de J. Coleman. Respecto a esta última, expone que las formas de capital social incluyen el interés de los padres por el desarrollo de sus hijos, las normas que crean y hacen cumplir los padres o la comunidad adulta para establecer y controlar las actividades infantiles, las relaciones con otros adultos y la confiabilidad de aquellos que conforman el entorno social del niño. Las redes de comunicación son pues centrales, pero añade que, un aspecto relevante, es que los profesores deberán tener en cuenta la importancia de crear entornos que apoyen, valoren y legitimen las experiencias que el niño trae del hogar. No se trata tanto de que las familias adopten roles escolares, sino que desarrollen sus potencialidades educativas sobre las que se abran canales de comunicación con las escuelas, (en la Etapa de Infantil de manera especial, por el peso de ambos contextos esto debe ser tenido en cuenta).

En cuanto al estudio y la investigación sobre la familia, se pueden hacer dos precisiones, una es que existen múltiples líneas de investigación (como ya se ha comentado en el segundo capítulo) que desbordan los límites de este trabajo y otra que, al irse profundizando en el modelo de comprensión de la familia que se ha definido como un enfoque ecológico, sistémico y bidireccional, los modelos de investigación también han ido cambiando y plantean retos, tal como se expone en este fragmento:

El problema metodológico central que plantea la investigación en el ámbito de la concepción de la familia como contexto del proceso de desarrollo psicológico consiste en la necesidad de lograr recursos metodológicos que recojan la complejidad del modelo teórico vigente en la actualidad (Arranz, 2004, p. 163).

En esta investigación lo que se considera como temática prioritaria es la interacción en el contexto familiar. Las maestras, a través de su relación con las familias reciben de ellas información, pero dado que el contacto es muy cercano, también tienen muchas oportunidades de percibir otra información complementaria. Las prácticas de crianza, las dudas, las expectativas, las necesidades, las preocupaciones conforman un rico material que las maestras valoran y que les interesa, reconocen la hete-

rogeneidad de las familias en todos estos aspectos, pero también puntos comunes, por lo que consideran que profundizar en todo ello es clave para comprender mejor al niño y su manera de desenvolverse en la escuela.

En numerosos estudios se ha abordado el análisis de la interacción en el contexto familiar. Como ejemplo, en lo que se refiere a la primera infancia, la obra de Pérez-Sánchez (1983, 1986). Se centran en la observación en el propio entorno familiar de la relación y la interacción de una madre con su bebé a lo largo de visitas periódicas y su posterior análisis. Situaciones de alimentación, higiene, momentos cotidianos en el propio hogar, son el material que se toma como base de una observación mantenida a lo largo de varios años con el consentimiento de la madre.

A otro nivel, se puede constatar que este interés por estudiar el contexto familiar ha generado una diversidad de instrumentos que se han utilizado en diversos estudios y que, como se ve en este texto cuentan con un reconocimiento sobre su utilidad:

Las escalas sobre las que hemos estado presentado información en este artículo (HOME y ECERS) constituyen unas herramientas que pueden ser útiles en la medida en que contribuyen a nuestro conocimiento de la realidad que moldea la vida y el desarrollo de los niños...La información que nos proporcionan nos permite una valoración del entorno en que el niño crece, de su ecología cotidiana, y en ese sentido las escalas aportan una información valiosa (Palacios, Lera, y Moreno, 1994, p. 84).

También en este sentido pero combinando varios métodos, se pueden encontrar trabajos como el de Vila y Bassedas (1994), en el que se utilizó la escala HOME (Caldwel y Bradley, 1984), el cuestionario de ideas, creencias y expectativas de los padres de Palacios (1987^a), la percepción de las madres sobre el desarrollo de sus hijos a través de la escala de desarrollo de Belller (1987) y se procedió a realizar grabaciones en video –unas 12 horas-. Se analizaron las interacciones de dos madres con sus hijos, todo ello en el contexto familiar, (zona urbana y nivel socio-cultural bajo y estudios primarios). En cuanto al análisis, se abordaron las características internas de las actividades, en función de estimular o no el desarrollo, tal como se refleja en este fragmento:

Dado que nuestra investigación era más amplia y, en concreto, buscábamos conocer las relaciones entre el contexto familiar y el contexto escolar, el contenido de las actividades conjuntas madre-niño fue clasificado, en primer lugar, siguiendo el modelo escolar según las siguientes categorías: lenguaje, lógica-matemática, ciencias naturales, ciencias físicas, ciencias sociales, motricidad, plástica, música, hábitos y valores (Vila y Bassedas, 1994, p. 62).

En otro estudio y desde otro planteamiento (Zukow, 1987) realiza un análisis de la interacción madre-niño. Las situaciones de interacción, seleccionadas por las propias madres, eran representativas de aquellas en las que el niño se desenvolvía habitualmente. Y el objeto de análisis es la intervención de la madre y su efecto en el progreso de habilidades verbales en el niño. La población estudiada procedía del medio rural mejicano y con bajo nivel de educación formal.

En una reciente aportación de García y Pastor (2006) se plantea el interés de analizar la interacción en situaciones cotidianas (en este caso el juego sociodramático entre un padre y su hija de 6 años) y como instrumento, la grabación en video.

El modelo teórico y metodológico propuesto por el Modelo de Análisis de la Interactividad encuentra aquí un nuevo soporte que avala una línea de investigación particularmente interesante en el descubrimiento de variables relevantes de la educación familiar, coherente con una concepción de la influencia educativa que entiende las relaciones desde una perspectiva de construcción conjunta entre sus protagonistas, contextualizadas en un escenario espacial y temporal en el cual adquieren significación, que considera las aportaciones del niño y del adulto en una situación de influencia recíproca en la que los sujetos se constituyen mutuamente a través de la relación (García y Pastor, 2006, p. 189).

Desde una perspectiva más global, dado que el desarrollo infantil tiene diversos escenarios, tiene un gran interés el trabajo que expone Vila (1998), ya que realiza un recorrido desde las prácticas educativas familiares, a los medios de comunicación. Y se detiene en los contextos de vida de la infancia de 0 a 6 años y sus rutinas, diferenciando quiénes acuden a la escuela en horario completo, quiénes en horario de

mañana y quiénes no acuden y cómo se concreta esto en distintas formas de vida para la infancia.

El contexto familiar, sus actividades cotidianas y la interacción que se da en ellas, es un campo que permite acercarse a su especificidad y también a su riqueza. Las familias pueden ser estudiadas en sus dinámicas, de hecho, para algunas este será un aspecto en el que quieran colaborar, prestándose como sujetos de observación a cambio de una posterior devolución. En el primer estudio mencionado de Pérez-Sánchez (1983, 1986), la propia madre le dice al observador que su sola presencia, no sólo no le ha incomodado, sino que le ha resultado un apoyo. Esta disponibilidad, sin embargo, pasa por un requisito imprescindible que es la valoración y el reconocimiento de esas prácticas de crianza, si no como “perfectas”, sí como “suficientemente buenas”, término acuñado por (Winnicott, 1980).

Los profesionales de la Escuela Infantil reconocen la necesidad y la riqueza de tener a las familias como interlocutoras, ya que a través de ellas van a acceder a la acción de cada niño en el contexto familiar y no sólo a ella, sino a la representación que las familias se hacen de esa acción. En algunas experiencias en otros países, en este caso las autoras se refiere a Inglaterra (Goldschmied y Jackson, 2000), se planifica que las educadoras hagan visitas a los hogares. En nuestro entorno este tipo de intervención no se da. Pero entre el profesorado se comparte la idea de que, en bastantes casos, sus alumnos se desenvuelven de diferente manera en cada uno de los contextos y que resulta de gran interés conocer estas diferencias. La manera de hacerlo es intercambiar información con las familias, que también están interesadas en conocer cómo se desenvuelven sus hijos en la Escuela. A través de este intercambio se puede incentivar la comunicación ya que ambas partes, considerándose interlocutores válidos, se podrán plantear acuerdos, seguimiento del contraste y en definitiva, podrán prolongar el interés por mantenerla. Si esta colaboración tiene una duración de varios cursos, dará consistencia al intercambio (dado que en estas edades los avances en el desarrollo son patentes) y generará confianza.

4.2. LA VALORACIÓN DE LOS CONTEXTOS

Al profundizar en los dos contextos de desarrollo de la infancia, se admite el valor

de ambos, pero también sus diferencias, es decir, la existencia de una discontinuidad entre ellos. Esta afirmación, ampliamente aceptada, plantea sin embargo un reto, que es la necesidad de comunicación. A través del examen de varios argumentos, se verá la complejidad y algunos condicionantes para llevarla adelante.

Por un lado, parece haberse extendido una valoración entre el profesorado, sobre ciertas actitudes de los padres y madres, que considera que delegan sus tareas educativas en la escuela. Es cierto que esta valoración la hacen los profesionales y sería necesario contrastarla con las familias. A través del siguiente texto se constata que los cambios en este sentido también se han detectado en otros países y se les da una explicación más general, pero que confirma la delegación de tareas educativas en los expertos:

En Francia, después de la segunda guerra mundial, empezaron a crearse centros pedagógicos (Georges Mauco) centros médicos- psicológicos. Cada vez se impartirá una asistencia edu- a los retrasados mentales, psicóticos, etc. Se asiste en aquel momento a la creación de una demanda “psico” a través de la radio, las escuelas de padres, diversas publicaciones de vulgarización; y esta demanda de consulta “psico” respecto a los niños recibió a menudo una respuesta médica o pedagógica que ocultaba la interrogación del ser. De una cierta forma, los padres actualmente no saben muy bien lo que quieren preguntar y a menudo es el maestro, la asistente social etc. quienes les inducen a la consulta... Los padres delegan ahora al “equipo”, a la seguridad social, al estado, sus poderes (en particular la clase obrera). La confianza que se otorga al “especialista” ha dado lugar a una dimisión educativa de los padres hasta el punto de que cualquier niño un poco retrasado está amenazado, en la actualidad, en convertirse moralmente en “niño del estado” (Mannoni, 1980, p. 104).

La intervención de los expertos ha podido constituir un hecho que, si bien pretendía apoyar y ayudar en la crianza, ha tenido un efecto no deseado que ha servido de detonante en los padres para “dimitir” de su tarea. Esto contrasta con esta interesante indicación que justo defiende la necesidad de la no intervención de los expertos en las pautas de crianza del “buen hogar corriente”:

La principal actividad para promover la tendencia democrática es de tipo negativo: evitar toda interferencia en el buen hogar corriente. El estudio de la psicología y de la educación, por lo que se sabe, constituye una ayuda adicional (Winnicott, 1980, p. 216).

Tal como se ha constatado al estudiar el microsistema de la familia, este está sometido a fuertes tensiones. Sus tareas de crianza, sus funciones, se consideran importantes, pero tienen que adaptarse a las exigencias que el ámbito socio-laboral impone en la vida actual y que a penas dejan resquicios para su modificación. Por otro lado, en nuestro entorno socio-cultural, el paso por la escuela y el éxito en ella son, para las familias, hechos de una importancia vital. Aunque inicialmente las funciones que le han sido encomendadas (a la familia) parecen estar referidas al ámbito afectivo y emocional también el éxito académico de los hijos ha cobrado una especial relevancia, tal como se refleja en este texto:

Sin embargo, quizás la consecuencia más patente de la presión competitiva sea la inversión creciente que hacen las familias en las carreras de sus hijos. Esta inversión puede empezar ya desde el nacimiento, como cuando una madre japonesa abandona su actividad laboral para ejercer de madre a jornada completa o cuando una pareja norteamericana selecciona un barrio para vivir en base a sus ventajas educativas. Durante los años de la infancia y de la etapa escolar, los padres invierten dinero, tiempo y trabajo en la busca de ventajas educativas que garanticen a sus hijos un lugar lo más cercano de la cima que sea posible. cuando el rendimiento académico del hijo se ve amenazado por problemas de aprendizaje, trastornos de conducta o fracasos temporales en la escuela, los padres recurren a educadores y escuelas especializadas para que vuelvan al buen camino (Levine y White, 1987, p. 172).

Afrontar la comunicación entre la familia y la escuela plantea la urgente necesidad de revisar las tensiones que también existen entre ellas. Si realmente se ve a los padres como impulsores del desarrollo, desde la especificidad de las características del contexto familiar, es necesario evitar que la familia y sus interacciones no queden simplificadas y puede que también descalificadas, frente y siempre a favor de los valores escolares, los valores cognitivos o el aprendizaje. De no hacerlo así, se puede

generar (sobre todo en ciertas familias) una infravaloración de las propias interacciones y favorecer, con ello, una demanda continua de intervención de los expertos que aumenta, por un lado, la inseguridad y la dependencia de los padres, pero también cierto recelo ante la comunicación.

La discontinuidad no debería plantearse como problema, ya que reconocer que cada contexto tiene sus propias características favorecería su diferenciación. Los protagonistas de cada uno, serían reconocidos como diferentes pero no juzgados comparativamente como mejores o peores. Y esto serviría para revalorizar su puesta en relación.

En este sentido resulta muy interesante la investigación que exponen De la Guardia y Santana (2005). A través de un cuestionario de preguntas cerradas, en el que se mide la percepción que tanto el profesorado como las familias tienen sobre la participación educativa y las variables que las mediatizan. Participan 695 profesores y 1305 padres de 223 centros de Infantil, Primaria y Secundaria de 30 municipios de Tenerife.

Partiendo de los roles que asumen (creen ejercer) los maestros y que se recogen en tres: Rol de asesor o consejero, Rol de experto, Rol de coeducador. Y los que asumen (creen ejercer) las familias: Rol de pseudoprofesional, Rol de coeducador, Rol de inexperto, Rol de cliente.

Ambas partes se asignan (a sí mismas) un rol, pero también hacen lo mismo con la otra, de modo que al rol asumido se le adjudica el complementario, el que se considera que ejerce la otra parte. En los resultados se constata que hay una discrepancia entre el rol que se cree asumir y el percibido por la otra parte. Se pone en evidencia que existe un desajuste importante entre los roles que cada uno de los sectores dice asumir y el rol que el otro sector le atribuye. Y en ambos casos hay una percepción del rol que asume la otra parte, que supone una disminución en lo que respecta a la cualificación respecto del rol que se dice asumir.

El profesorado cree asumir el rol de experto en mayor medida de lo que es percibido por las familias, que a su vez les percibe principalmente como coeducador. Según el profesorado, las familias asumen, sobre todo, el rol de pseudoprofesional o inexperto, mientras que ellas se adjudican el rol de coeducador. Pero quizás la conclu-

sión más interesante es que el rol más igualitario, el de coeducador, es el que además de favorecer la comunicación, permite que haya una mayor concordancia en la mutua percepción. Lo que apoya la importancia de que cada contexto sea reconocido como competente, ya que esto les permite tener una papel activo en la relación y favorecer la comunicación.

Este estudio, como muchos otros aunque se ocupan de la Etapa de Infantil, lo hace mezclándola con otras Etapas y además sin especificar si se ocupa del primer ciclo, del segundo o de ambos. Como ya se ha expuesto anteriormente, existen diferencias entre los dos ciclos de la Etapa que están poniendo en riesgo su unidad. La familia en este tramo 0-6 años tiene un protagonismo que la sitúa en un lugar idóneo para ser un interlocutor válido y activo, las situaciones de comunicación son variadas (como se verá a continuación). La Escuela Infantil, con sus profesionales, da muestras de ser consciente de todo ello porque se recogen experiencias en este sentido, sin embargo, la investigación tiene que centrarse en la Etapa, y es lo que se plantea desde esta Tesis.

La Escuela Infantil y la Etapa de Educación Infantil debe ser un período en el que hay que asegurar los mayores niveles de comunicación entre ambos contextos (Oliva y Palacios, 1998). También en una obra muy completa Palacios y Paniagua (1992) abarca las diferentes formas de colaboración (a las que se hará referencia en el próximo capítulo) precisando y confirmando en unos puntos preliminares, una serie de aspectos que apoyan lo expuesto hasta ahora y que se presentan resumidos:

- existen muchas formas diferentes de educar y estimular bien a un niño
- la colaboración con los padres no tiene porque identificarse con el deseo de cambiar su comportamiento o sus estilos de relación con el niño o la niña
- los padres tienen su autoestima como padres y tienden a pensar que en la educación de sus hijos hacen lo mejor que saben y lo más que pueden
- existen diferentes maneras de acercarse, relacionarse y llegar a acuerdos con los padres
- también entre los profesionales existen diferentes estilos o maneras de relacionarse, así como entre los padres
- el centro se tiene que encargar de que esta relación no sea solo casual o anecdótica, existen muchas formas de planificarla y llevarla a la práctica.

Por último, es conveniente no olvidar que la intencionalidad educativa de la Escuela (también en la Etapa de Infantil) tiene ciertos rasgos generalizadores y que sin embargo la familia, por su dinámica emocional-profunda, proporciona la oportunidad de la personalización de cada sujeto como único y diferente y esto es imprescindible para el desarrollo del ser humano. La heterogeneidad de las familias nos habla de la individuación, de prácticas de crianza diferentes que responden a seres originales en desarrollo. La clave es cómo utilizar esa discontinuidad de lo que cada contexto puede ofrecer, no para entorpecer o bloquear la comunicación, sino para estimular e incentivar el interés por la misma.

**CAPÍTULO 5:
LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA**

CAPÍTULO 5: LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

En este capítulo se van a exponer una serie de aspectos claves para la aproximación al objeto de estudio de esta Tesis. Se comenzará, en primer lugar por definir el mesosistema en el modelo ecológico y las recomendaciones que, desde ese marco, se hacen sobre la importancia de investigar sobre él. En los tres capítulos anteriores se han expuesto las características de cada microsistema, consideradas relevantes para esta investigación y se ha reconocido la discontinuidad entre ellos así como la necesidad de contribuir a su convergencia favoreciendo la interacción. En segundo lugar, se abordarán aportaciones teóricas que detectan por un lado los aspectos positivos que promueven estas relaciones y por otro los obstáculos y dificultades para llevarlas adelante. También se planteará la necesidad de realizar investigaciones para conocer nuevas maneras de incentivar estas interacciones. En tercer lugar, se examinan los modelos de relación y comunicación que pueden emplearse y sus repercusiones. Y para terminar, en los dos últimos apartados se abordará el conjunto de las diferentes situaciones y se justificará la selección de aquella que resulta más significativa por sus características. La entrevista educativa en la Escuela Infantil será la situación en la que se centra esta investigación, destaca por sus posibilidades de potenciar la confianza y la participación bidireccional, por su entidad para los profesionales que la llevan adelante y por la alta valoración de las familias que acuden mayoritariamente a realizarlas.

5.1. MARCO TEÓRICO GENERAL

La Escuela Infantil constituye en la actualidad un contexto de desarrollo para la infancia de 0 a 6 años, pero en ningún caso se pretende que se considere sustitutivo de lo que el contexto familiar potencia y ofrece. Además, siguiendo una interesante idea que expone Vila (1998), hay que tener en cuenta que lo importante es garantizar que los entornos estén estructurados y organizados de manera que realmente participen en ellos y en las actividades que proponen, contribuya de una manera real al desarrollo. De acuerdo con esto, no basta con asistir a la escuela, ésta debe organizarse para hacer propuestas educativas que la conviertan en un contexto enriquecedor para la infancia de 0-6 años, y esto es uno de los retos de esta Etapa de Educación Infantil.

Tampoco todas las criaturas asisten a la Escuela Infantil, pero las que sí lo hacen viven experiencias en dos contextos muy distintos entre sí. Esto no es una novedad en ningún sujeto (el desarrollo se da en muchos contextos diferentes), pero sí lo es la sistemática continuidad que implica la asistencia a la Escuela, y de ahí que se convierta en un factor importante para el desarrollo del sujeto, lo que justifica invertir en su estudio, tal como queda argumentado en el siguiente texto:

¿Cuales son las transiciones ecológicas y las conexiones entre entornos cuya investigación resulta más importante en función de su impacto sobre los procesos del desarrollo? Para el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, las pruebas disponibles parecen señalar a un conjunto de tres entornos, que comprende al hogar, la escuela (incluidas la guardería y el preescolar) y el grupo de pares (Bronfenbrenner, 1987, p. 260).

Además, el hogar (la familia) y la escuela en la Etapa de Educación Infantil, entran en relación. Ambos son, por separado, dos contextos de desarrollo cualitativamente importantes para la infancia de nuestro entorno y la interrelación de ambos se convierte en un aspecto relevante. Esta es la definición del mesosistema:

He definido al mesosistema como un conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa (Bronfenbrenner, 1987, p. 233).

El marco teórico de este autor, denominado como el modelo ecológico, ha sido suscrito como válido en diferentes trabajos y por autores relevantes (Palacios, 1998; Vila, 1998) por lo que cuenta con un amplio reconocimiento. Por un lado, se trata de destacar que Bronfenbrenner (1987) señala la escuela, aclarando que también quedan incluidas en ella la guardería el preescolar, como un contexto de desarrollo a tener en cuenta, y por otro que la relación entre los entornos, es decir el mesosistema, también tiene repercusiones sobre la persona que participa en ellos.

La Escuela Infantil es un lugar de encuentro entre padres, madres y profesores. Esto es algo evidente, las características de los niños de estas edades 0-6 hacen inevitable llevar al adulto “casi pegado”, de modo que al cambiar de contexto y de acompañante, el relevo impone la relación. Queda también patente que lo inevitable de ese encuentro no nos aporta pistas en cuanto al modo o modos en que puede llevarse a cabo esta interacción, que queda sujeta a diversas variables. Dada la importancia y el peso de la familia en estas edades tempranas y la aparición de estructuras estables educativas y sus correspondientes profesionales, se hace imprescindible pensar en las relaciones entre la familia y la escuela.

5.2. INTERACCIÓN, PARTICIPACIÓN, RELACIÓN.

Consultando documentación teórica se puede encontrar material sobre las relaciones familia-escuela en de todas las etapas educativas. Además Palacios y Paniagua (1992) citados por Méndez (2000) explican que se toma la participación de los padres como uno de los criterios más claros de calidad en la oferta educativa. También refuerzan esta idea otros autores:

Todos apuntan una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, los/as hijos/as incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que éstos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1984; Davies, 1996). (Martínez, Pereira, y Rodríguez, 2000, p. 109).

En lo referente a la Educación Infantil además de indicaciones sobre su importancia, idoneidad, etc. Esto queda recogido en la legislación de la Etapa de Infantil (LOE, 2006) tal como se puede corroborar en el artículo 12 bajo el epígrafe Principios generales

3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos (Ley Orgánica 2/2006 LOE).

Pero, en cuanto a la investigación sobre este tema, resultan muy importantes las apreciaciones que se presentan a continuación y que constatan su escasez:

Como señale al comienzo de esta indagación, la mayor parte de la investigación sobre el desarrollo humano se limita al nivel del microsistema, y consiste en estudios de niños en un solo entorno. No he podido encontrar más que unas pocas investigaciones sobre los factores que afectan el proceso de la transición ecológica, es decir, la adaptación del niño a un nuevo ambiente. Aún ha sido más difícil descubrir estudios de relaciones entre entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 242).

En el mismo sentido y en un entorno más cercano, Martínez, et al. (2000) justifican que sería muy interesante tanto investigar sobre los efectos de la participación de las familias en los centros (para ver que procesos la facilitan), como incentivar una política educativa que permita abordar otro tema de gran importancia: la formación del profesorado en estrategias de comunicación con las familias, considerándolo un elemento dinamizador de los centros que puede contribuir a incrementar y mejorar la educación que ofrecen.

El trabajo de Garcia Bacete (1998) aporta un marco conceptual de gran interés para analizar las relaciones escuela-familia. En él, nuevamente, el punto de partida es constatar los efectos positivos de la implicación de los padres, destacando el papel crucial de las prácticas implicadoras y resaltando como una de las características fundamentales de las escuelas efectivas, la participación de los padres en las actividades y organizaciones escolares. Pero también identifica conflictos que dificultan esta colaboración y su desarrollo real, así lo expone el propio autor:

A pesar de la importancia que se atribuye a la colaboración escuela-familia, la retórica empleada es mucho mayor que la realidad de las prácticas implicadoras. Se corre, por tanto, el riesgo de que permanezcan siendo sólo un atractivo cliché (Massie, 1989). En nuestro país se reproducen fielmente el panorama internacional: pobres niveles de participación y escasa variedad en las formas (Fernández Enguita, 1993). Insuficiente respaldo de la legislación vigente y predominio de orientaciones “filosóficas y bien intencionadas” en las publicaciones (García Bacete, 1998, p. 24).

Profundizando en el tema, este autor realiza un valioso análisis de aportaciones teóricas acercándonos a diversas fuentes (J. Coleman, J. Epstein, S. Swap, I. J. Gordon, G. Hornby, L. N. Huang y J. T. Gibbs, citados por García Bacete, 1998), y esto ayuda a pensar sobre diversas preguntas: ¿Pueden las familias aportarnos información sobre qué tipo de implicación precisan? ¿Todas las familias necesitan lo mismo? ¿Las escuelas tienen capacidad para hacer una oferta diversificada de interacciones? ¿Sabemos qué tipo de expectativas tienen los educadores sobre la intervención de las familias? ¿Si todos no necesitan lo mismo, ni todos esperan lo mismo cómo hacemos el diagnóstico?

Se afirma que es la escuela y los profesionales que trabajan en ella los promotores y responsables de la dinamización de estas relaciones. Profundizando en esto Epstein (1986) destaca que los padres perciben si el profesorado facilita e impulsa la relación con ellos, conceden importancia a las actitudes para promover tareas implicadoras, reconocen el esfuerzo e interés del profesorado en estas propuestas y lo valoran de manera positiva. Esta idea de atribuir a los profesionales el protagonismo de dinamizar las relaciones también se reflejan en el siguiente texto que plantea una serie de aspectos para trabajar:

Analizaremos los diferentes modelos de relación desde la perspectiva de los profesionales de la educación pues partimos del hecho de que es el profesional quien debe reflexionar sobre su práctica, quien tiene que hacer explícitas las teorías y creencias que sirven de motor a su actuación, quien debe profundizar en las razones de sus reacciones y actitudes, así como trabajarse personal y profesionalmente sus modos de actuación (De la Guardia y Santana, 2005, p. 193).

En la misma línea, Solé (1996) sin embargo matiza que es el centro y sus profesionales los que tienen la tarea de cuidar esta relación para que resulte provechosa y que esto debe considerarse como un cometido profesional. Este argumento resulta de gran interés, ya que por un lado, no deja la responsabilidad en el profesional a nivel individual, sino a nivel de centro y por otro, propone que esta tarea tenga un reconocimiento dentro del ámbito profesional (formación, horas de dedicación, reconocimiento) dada su importancia y el valor de sus repercusiones.

Aunque la legislación apoya la necesidad de relación, el panorama teórico es complejo y las investigaciones escasas, es por ello quizás prematuro identificar al profesorado (tanto a nivel individual como colectivo) como responsable de ajustar todos esos elementos, más sí se tiene en cuenta que a nivel de su formación este ámbito apenas se ha trabajado. Sólo en los nuevos estudios Título Universitario de Grado de Magisterio de Educación Infantil aparece de manera específica este ámbito (Ficha técnica de propuesta de Título)

Familia y escuela: Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 3-6 años, y, en especial, de las de orientación de padres y madres en el periodo 0-3. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por las familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. (Real Decreto 55/2005 de 21 de enero).

Para conocer el panorama teórico Martínez González (1996) en su obra “Familia y Educación. Fundamentos Teóricos y metodológicos”, realiza un exhaustivo análisis de las investigaciones que relacionan familia y educación formal en la década de los 80. Parte de constatar que en lo relativo al estudio de la familia y su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos, este ha sido un campo muy poco tratado hasta la década de los 80, cuando se han empezado a constatar los efectos positivos de la implicación familiar en el progreso escolar del alumnado, lo que ha motivado que se abra como una interesante línea de investigación que amplía la temática relacionada con la familia. Los aspectos que examina son: el número de estudios,

el lugar de realización, la referencia o no a una teoría explícita, la muestra, el nivel de escolarización del alumnado analizado, variables, instrumentos técnicas y fuentes de recogida de información y metodología estadística. En una de las conclusiones señala que el mayor volumen de estudios se concentra en los últimos cinco años, y que el mayor número de trabajos procede de Estados Unidos. En España se concentrarían un 27%, de los que el 42,31% no contemplan una teoría explícita como base del trabajo empírico, el 48% se inclinan por analizar muestras relativamente grandes (entre 100 y 1000), el nivel de escolarización más analizado es el primario 71,15%, seguido del nivel secundario 17,31%. Entre todos estos trabajos NO se recoge ninguno realizado en la Etapa Infantil. Sobre las variables analizadas como dependientes, el rendimiento escolar es la más utilizada, muchos estudios combinan más de una técnica para recoger información, y las más empleadas son el cuestionario 59,61% y la entrevista 46,15%. Por último la metodología estadística más repetida es la predictiva.

En cuanto a lo que se refiere a la presentación de experiencias Álvarez (1999) también parte de destacar la importancia de esta interacción pero, asimismo, señala su escasa puesta en práctica. Como ejemplo aporta el trabajo de Ridao, Ordoñez y Japón (1993) citado por Álvarez, donde se expone que el 50% de los directores de 61 centros escolares de Sevilla constataban que durante el curso en el que se pasó la encuesta no se estaban realizando actividades dirigidas a los padres. En otro trabajo de campo en el que se entrevistó a profesorado de dieciséis colegios de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba y en algunos pueblos de esta provincia, Aranda y Galé (1998) citado por Álvarez, afirman que en una buena parte de los centros no organizan actividades para incentivar la participación familiar.

En síntesis, nos encontramos con un reconocimiento teórico y legal que apoya de manera abierta todo aquello que sirva para mejorar, ampliar, profundizar, etc, las relaciones entre la familia y la escuela. Esto, sin embargo, contrasta con la escasa importancia que se ha dado hasta ahora a este tema en los planes de Formación Inicial del Profesorado, así como las pocas investigaciones centradas en este campo, sobre todo en lo que respecta a la Etapa de Infantil, y abarcando los dos ciclos.

5.3. FAMILIA Y ESCUELA: MODELOS DE INTERACCIÓN

Centrar el objeto de estudio implica también, delimitar aquello que no se va a abordar. En primer lugar, Fernández Enguita (1993) trata las dificultades para establecer la participación formal de las familias en órganos institucionales en los Centros Educativos, cuestión que quedará fuera de este trabajo, aunque sigue siendo un tema lleno de interés y que se está retomando desde novedosas perspectivas (Martín Bris y Gairín, 2007). Asimismo y tal como se ha justificado, esta investigación se restringirá a la Etapa de Educación Infantil, aunque esta temática de las relaciones familia-escuela, las recomendaciones teóricas pero también las dificultades para que se hagan realidad, es recurrente a lo largo de todos los ciclos. Del mismo modo se limita el campo de estudio a los contextos escolares aunque, como ya ha quedado expuesto, se parte de un reconocimiento de que, sobre todo en lo que se refiere al primer ciclo, existen experiencias muy interesantes de trabajo con familias fuera de lo que es el ámbito escolar (Ruiz González, 1990; Bassedas, 1996; Delgado, 1996; Fernández Rocha, 1996; Vila, 1998)

Antes de abordar, formas concretas de relación, se propone examinar el modelo desde el que se pueden encauzar. Lo que se plantea es que si bien las situaciones pueden ser diversas, también hay que tener en cuenta el modo de enfocar la participación, y la comunicación. Para ello, en primer lugar se exponen lo que también se podrían denominar como unos “estilos”, que se detectan en las relaciones familia-escuela en el ámbito educativo sin hacer mención a una etapa en concreto, ni a una situación determinada, son más bien características generales que describen diferentes climas en estas relaciones. Se toma como fuente el trabajo de Solé (1996) que también está recogido en Méndez (2000), (lo cuál refuerza su vigencia), donde quedan reflejados en tres grupos los rasgos dominantes en estas relaciones, en cualquiera de las etapas:

Pero con frecuencia, de forma no intencional, las relaciones familia/ escuela pueden adquirir un tinte próximo a lo que se describe a continuación.

- **Carácter formal/burocrático:** entrevistas, contactos o reuniones que se hacen porque “toca” hacerlas, en las que se explica lo que se hace (fundamentalmente en la escuela), como se desempeña el niño/alumno; o se demandan informaciones que a veces no se sabe muy bien como utilizar (como puede ocurrir, por ejemplo, en las entrevistas de ingreso).

• **Carácter sancionador /defensivo:** entrevistas o contactos típicos de momentos en los que surgido un conflicto o problema. Aunque sin duda muchos de estos conflictos pueden abordarse colaborativamente y encontrar para ellos una salida constructiva, también es verdad que en ocasiones esas situaciones conllevan acusaciones mutuas y necesidad de defenderse, con lo que el problema de verdad puede quedar prácticamente relegado a la vez que se crean nuevas tensiones y se entorpece el entendimiento.

• **Carácter prácticamente inexistente:** esta falta de forma de relación puede deberse a múltiples causas, aunque en general desde la escuela suele considerarse que cuando ocurre es porque los padres no tienen interés por lo que en ella sucede. Sin embargo, esta falta de relación puede ser debida a la opinión, compartida por algunos profesores, de que si no hay problemas, no hace falta hablar de los chicos. Ambos casos revelan que si no se encuentra verdadero contenido sobre el que tratar, tanto padres como profesores pueden considerar que tiene poco sentido reunirse, y lo hagan escasamente (Solé, 1996, p. 15).

Como segunda referencia y ya utilizando el término de modelo, Cunningham y Davis (1988) plantean la existencia de tres modelos. En cada uno de ellos precisan el papel de los profesionales y el de los padres, según estos autores el tipo de intervención de una de las partes condiciona a la otra, y parece que son los profesionales los que definen el tipo de modelo de la relación, tampoco se hace referencia a que esto se de en una situación determinada. Presentan tres modelos, cada uno conlleva a nivel de la relación y la comunicación una serie de características que exponen en un apartado que denominan efectos. Se presenta a continuación un pequeño resumen:

EL MODELO DEL EXPERTO

- | | |
|----------------|---|
| Profesionales: | <ul style="list-style-type: none"> - Tienen control absoluto - Toman las decisiones - Seleccionan la información que creen importante para los padres |
| Padres: | <ul style="list-style-type: none"> - Llevan a cabo las instrucciones dadas por los profesionales. - Se da escasa importancia a: la necesidad de una relación, negociación e intercambio de información. |

Efectos:

Padres: reacios a preguntar al profesional, interpretaciones deformadas, insatisfacción e incumplimiento de las instrucciones. Dependencia, poca confianza en sí mismos, sentimientos de incompetencia, alta demanda de servicios profesionales. Insatisfacción al no cumplirse las expectativas.

Profesionales: les protege dándoles un estatus y confianza en sí mismos, esto les permite trabajar en situaciones de considerable incertidumbre. Puede ser un refugio, el modelo evita la relación.

El niño es extraído a los ojos del profesional de su realidad inmediata. Todas las familias son consideradas como un grupo homogéneo, lo que implica ignorar la individualidad de las familias.

EL MODELO DE TRANSPLANTE

- Profesionales:**
- Reconocen la experiencia de los padres y la ventaja de recurrir a ellos.
 - Pueden trasplantar sus técnicas a los padres
 - Conservan el control de la toma de decisiones (seleccionan objetivos, etc)
 - Necesitan técnicas para instruir y mantener una relación con los padres

Padres: Se les reconoce una relativa competencia y esto refuerza la confianza en sí mismos, pues están dispuestos y pueden ayudar al niño siendo una extensión de los servicios.

Efectos:

Padres: se hacen responsables de su intervención teniendo que dar cuenta de los resultados. Pero todos los padres no son iguales -no compartir objetivos, no tener recursos, etc-.Puede surgir hostilidad si se les exige demasiado.

Profesionales: dependen de la información suministrada por los padres.

Mayor coherencia para el niño y mayor mantenimiento de los progresos.

Mejora la comunicación, pero no hay una discusión abierta, ni negociación, ni decisiones compartidas.

EL MODELO DE USUARIO

- Profesionales:**
- Consideran a los padres con el derecho a decidir,

seleccionar y tomar decisiones, les reconocen su experiencia y competencia.

- Ofrecen opciones e información
- Negociación dentro de una interacción y una relación sincera, con libre circulación de información por ambas partes.

- La fuerza del profesional se determina no por su estatus sino por su eficacia, esto le puede hacer más vulnerable.

- Abandona las defensas de superioridad, indispensabilidad y la infalibilidad.

Padres: - Se expresan y se tienen en cuenta las necesidades de cada familia.

- Se les trata como personas competentes a todos los niveles

Efectos:

Tanto los padres como los profesionales tienen que introducir cambios en sus expectativas.

Hincapié en la comunicación abierta, precisa y en ambas direcciones.

Las familias se consideran como un grupo heterogéneo.

El trabajo de estos autores, se inscribe más en una práctica terapéutica que educativa, pero aporta una visión muy interesante de cómo puede haber diferentes posturas en la relación, que además conlleven efectos en la participación. Un punto que merece ser destacado, es el que hace referencia a que, en el modelo del experto, las familias son tratadas como un grupo homogéneo, mientras que en el del usuario, se consideran un grupo heterogéneo. La apertura a la comunicación es una vía que puede romper la tendencia hacia los estereotipos, ya que permite percibir a cada familia de una manera más personalizada.

El trabajo de Cunningham y Davis (1988) es la referencia que toman De la Guardia y Santana (2005) para su estudio sobre las relaciones familia y escuela, en el ámbito educativo, (trabajo al que ya se ha hecho referencia en el capítulo anterior) ampliándolo con nuevas consideraciones. La novedad es que tomando como base los tres modelos (experto, transplante y usuario) que establecen los profesionales, también consultan a las familias sobre los que ellas se atribuyen, pero además, examinan la

mutua percepción de ambos colectivos. Los roles que cada interlocutor dice asumir (se pregunta tanto a las familias como al profesorado), pueden no ser percibidos de esa manera por la otra parte, es decir aparecen discrepancias. Concluyen que se da una relación entre mantener roles favorecedores de la comunicación y fomentar la implicación de las familias al asumir éstas, también, roles más participativos. Esto concuerda con lo afirmado por Epstein (1986) que destaca la importancia que conceden los padres a las actitudes del profesorado que se esfuerza por proponer tareas implicadoras y el reconocimiento que hacen de este esfuerzo valorándolo como muy positivo y como incentivo para una mayor participación.

Es innegable que el tipo de situaciones: entrevistas, contacto diario, colaboraciones puntuales o sistemáticas, etc. Para abordar las relaciones familia y escuela puede ser de una gran diversidad, pero lo más importante es el modelo desde el que se plantean, ya que el tipo de comunicación que se favorece incide directamente, en la evolución de las relaciones y de las propias situaciones de interacción. Puede que unas situaciones respecto a otras, puedan, por sus características, resultar potenciadoras de diferentes rasgos comunicativos. También puede que sean diferentes, pero también complementarias. El trato cotidiano puede facilitar la comunicación, pero no ser idóneo para tratar temas de cierta complejidad. Pero cualquiera de estas situaciones a su vez se verá condicionada por la predisposición comunicativa con la que se abordan, aunque esta también puede ir cambiando si hay una continuidad y una estabilidad en la relación.

Los rasgos que se pueden considerar como facilitadores de la comunicación, sobre todo la confianza, necesitan un tiempo para consolidarse.

A continuación, se expone (el subrayado es de la investigadora) una selección exhaustiva de las hipótesis que Bronfenbrenner desarrolla sobre el mesosistema y aquellas características que serían interesantes para promover un intercambio fluido,

HIPÓTESIS 27

El potencial evolutivo de un entorno de un mesosistema se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar al entorno es decir, si ingresa en el nuevo

entorno en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos (por ejemplo, la madre acompañando al niño a la escuela). (...)

HIPÓTESIS 28

El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo. (...)

HIPÓTESIS 34

El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona vinculante en ambos entornos estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. Un vínculo complementario que reúna estas condiciones se denomina vínculo de apoyo.(...)

HIPÓTESIS 35

El potencial evolutivo de un entorno aumenta en función del número de vínculos de apoyo que existe entre ese entorno y otros (tales como el hogar y la familia) Por lo tanto, la condición menos favorable para el desarrollo es aquella en la que los vínculos complementarios no sirven de apoyo o no existen en absoluto, es decir, cuando el mesosistema tiene vínculos débiles (...)

HIPÓTESIS 36

El potencial evolutivo de un entorno se ve incrementado cuando los vínculos de apoyo comprenden a otras personas con las que la persona en desarrollo ha establecido una diada pri-

maria (el padre del niño visita la guardería) y que participan en diadas primarias y de actividad conjunta con miembros del nuevo entorno (la madre del niño y su maestro juegan juntos al bridge) (...)

HIPÓTESIS 38

El potencial evolutivo de un mesosistema se ve incrementado en la medida en que existan vinculaciones indirectas entre los entornos que estimulen el desarrollo de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas, y un equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. (...)

HIPÓTESIS 39

El potencial evolutivo de la participación en entornos múltiples variará en relación directa con la facilidad y el alcance de la comunicación recíproca entre esos entornos. Tiene una importancia clave en tal sentido la inclusión de la familia en la red de las comunicaciones (por ejemplo, se facilita el desarrollo del niño tanto en el hogar como en la escuela, a través de la existencia de canales abiertos de comunicación en ambas direcciones).(...)

HIPÓTESIS 40

El potencial evolutivo de los entornos se ve incrementado en la medida en que el modo de comunicación entre ellos sea personal (por lo tanto, van en orden decreciente: cara a cara, carta o nota personal, teléfono, carta comercial, anuncio). (...)

HIPÓTESIS 41

El desarrollo se ve incrementado en la medida en que antes de cada entrada en un entorno nuevo (por ejemplo, matricularse en la guardería o la escuela, ser promovido, ir a un campamento)

mento, aceptar un empleo, cambiarse de casa, o jubilarse), la persona y los miembros de los dos entornos en cuestión reciben información, consejos y experiencias acerca de la inminente transición.(...)

HIPÓTESIS 42

Al entrar en un entorno nuevo, el desarrollo de la persona se ve incrementado en la medida en que se hacen llegar a su entorno, de forma continuada, informaciones válidas, consejos y experiencias acerca de aquél. (Bronfenbrenner, 1987, p. 233-280).

Tras exponer estas hipótesis, se puede concluir que: el respeto por cuidar los vínculos afectivos de los niños hace necesario dar un lugar a las personas con las que los han establecido. Reconocer la importancia de ese lugar supone darles un protagonismo. Las relaciones y la interacción son ese lugar, pero teniendo en cuenta una serie de condiciones que las hagan realmente válidas. Cuidar las situaciones de encuentro, conocer sus particularidades para ir las explotando, trabajar sobre los progresos, pero también los obstáculos en la comunicación, todo esto va más allá del mero cumplimiento con una serie de rutinas. En otro texto, el mismo autor, nuevamente destaca que aspectos deben guiar el establecimiento de relaciones, tomando como referencia las características funcionales de la díada (reciprocidad, equilibrio de poderes y relación afectiva), destaca aquellas que serían deseables en el funcionamiento del mesosistema (intercambio bidireccional, confianza mutua y equilibrio de poderes)

Algunas características aparecen de forma sistemática en las hipótesis que se refieren al impacto evolutivo de varias interconexiones entre entornos. Con respecto al isomorfismo entre las estructuras formales del micro- y el meso-sistema, también notamos que estas características comunes representan los tres parámetros funcionales de la díada: la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la relación afectiva. Ya se ha indicado que la díada es el componente más versátil de la estructura ecológica: también es el prototipo funcional para definir las condiciones óptimas del funcionamiento del mesosistema como contexto del desarrollo. En concreto, se espera que el

desarrollo a este nivel se incrementará en la medida en que los procesos de intercambio entre los entornos sean bidireccionales, apoyen y promuevan la confianza mutua y el consenso de metas, y manifiesten un equilibrio de poderes favorable a las partes vinculantes que facilitan la acción en nombre de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, p. 242).

5.4. FAMILIA-ESCUELA: MODALIDADES DE INTERACCIÓN

Como ha quedado expuesto, los modelos condicionan el intercambio, pero es necesario conocer, las modalidades de relación que se dan en la Escuela Infantil, las situaciones que se organizan para asegurar la interacción con las familias. Como inicio Moll y Pujol (1988) tratan las diversas formas de relación con los padres, al abordar la organización de la Escuela Infantil. Esta obra es anterior a la LOGSE, pero ya el planteamiento es rotundo dado que considera imprescindible esta relación, aclarando que las formas en que se dé pueden ser muy variadas. Tras lo cual menciona las siguientes: Fichas, Entrevistas, Reuniones con padres a través del curso escolar, Participación ciudadana.

A su vez Arribas (1992) en una obra sobre la Escuela Infantil incluye las relaciones escuela- familia como un tema de interés, y después de especificar los efectos positivos de dicha colaboración, añade las modalidades: Reuniones informativas, Entrevistas, Informes escolares y Otros niveles de colaboración.

Es necesario recalcar (aunque no se va a tratar de manera extensa) la riqueza y variedad de experiencias, que se están dando en la Etapa de Infantil y que centradas sobre todo en el enriquecimiento del aprendizaje toman como eje la participación e implicación de las familias, son trabajos que abarcan los dos ciclos y diferentes ámbitos de aprendizaje (Madariaga, 1991; Diez Navarro, 1997, 2002; Gutiérrez, 2002; Rodríguez Suárez, 2004; Alonso, Krutzaga, et al., 2005; Pérez Martínez y Martín Álvarez, 2005; Ramírez Sánchez y Reyes Sánchez, 2006), merece una mención especial, la autora M.C. Diez Navarro, porque en muchos de sus trabajos relacionados con la Educación Infantil, integra la participación de la familia (en una gran diversidad de momentos y actividades), como un elemento más de las situaciones de aprendizaje.

Particularmente importante para conocer las diferentes situaciones o modalidades de relación entre la familia y la Escuela Infantil, resulta el trabajo de Palacios y Paniagua (1992) que elaboran un documento de gran interés por estar centrado en la Etapa de Educación Infantil, sobre la “Colaboración de los padres”. En él se dan pautas orientativas sobre diferentes situaciones de colaboración. Parten de un estudio anterior de Palacios y Oliva (1991) que analiza los tipos de interacción más frecuentes en la Escuela Infantil realizado a 800 madres y otros tantos educadores, donde reflejan que el 85,9% de los contactos madres-profesores son de tipo informal que van disminuyendo hasta un 23% según va creciendo el niño. Los contactos no informales, del tipo de la entrevista son de un 38.3% y la implicación en actividades de las madres un 20,8%, de lo que deducen una “escasísima” conexión madres educadores. A lo que añaden una apreciación que es interesante rescatar y queda así formulada:

El hecho de que maestras y maestros no se hayan socializado en una cultura profesional que da importancia real a la participación de los padres (y no sólo importancia retórica), no hayan recibido en su formación herramientas y estrategias que permiten llevar a cabo la colaboración mutua, contribuye sin duda a mantener el estado de cosas habitual, que es la falta de acción mancomunada (Palacios y Paniagua, 1992, p. 13).

Las situaciones que proponen, quedan agrupadas en dos grandes bloques, el primero hace referencia a las situaciones en las que el objetivo es el intercambio de información, que a su vez pueden tomar diversas formas si la información es de carácter general o individualizada. El segundo bloque se ocupa de aquellas situaciones donde la participación de las familias se lleva a cabo de manera directa, organizada desde el centro, y se diferencian aquellas situaciones que implican una participación sistemática o esporádica. Cada situación, de ambos bloques, queda explicada y se llama la atención sobre los aspectos que hay que cuidar para su buen desarrollo:

INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN:

- Información de carácter general: Reuniones generales, Reuniones por grupo, Información escrita.

Información individualizada: Contacto informal diario, Contactos en el aula, Entrevistas, Cuestionarios, Informes individuales.

IMPLICACIÓN DE LOS PADRES:

- Implicación sistemática.
- Implicación esporádica: Periodo de adaptación, Presentación de actividades, Actividades extraescolares, Fiestas, Otros actos.

También se menciona la necesidad de que los equipos docentes, además de llevar adelante algunas de estas situaciones asuman la necesidad de realizar un trabajo de profundización de su puesta en práctica para comprender y poner en funcionamiento todas sus potencialidades.

En lo relativo a buscar explicaciones al por qué las relaciones son complejas de abordar Oliva (1992), en su Tesis doctoral “Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil”, selecciona en el cuestionario dedicado tanto a padres como a maestros un apartado sobre las relaciones entre ambos. Las preguntas dirigidas a los padres son 14, a los maestros 3 de las que concluye lo siguiente:

En conjunto, llama la atención la muy escasa conexión padres-maestros. Entre otros motivos de reflexión, este estado de cosas nos lleva a pensar que cuando al preguntar a padres y maestros de quién creían ellos que dependía el logro de determinados objetivos educativos se obtenían elevados porcentajes de respuestas para la categoría “padres y maestros”, ni las unas ni los otros respondían en términos de “padres y maestros conjuntamente o en interacción”, sino más bien en términos de “por un lado los padres y por otro los maestros”. Es curioso que siendo los maestros más conscientes de la importancia de la interacción con los padres, no promuevan muchos más intercambios en profundidad. Sin duda, para los educadores no debe ser fácil conseguir esta implicación de los padres, puesto que para ello se precisa algo más que buena voluntad por parte del educador. Es necesario, además, una buena formación en estos temas, cosa que hoy en día no ocurre, ya que en el currículo de formación del profesorado de nuestro país se presta escasa atención al hecho de la participación y colaboración de los padres. Parece razonable pensar que esta formación fortalecería la predisposición del educador a aumentar sus contactos con las familias y además le proporcionaría las técnicas necesarias para conseguir una fructífera participación de los

padres. En la Educación Infantil española ésta es una tradición que es urgente renovar y modificar, pues sin duda de la interacción se pueden obtener más beneficios que del trabajo por separado con el mismo niño (Oliva, 1992, p. 210).

En otra investigación referidas a la Etapa de Infantil, Lebrero (1998) presenta un estudio que trata de reflejar su estado a través del análisis de unos cuestionarios elaborados para tal fin. Los participantes son miembros del Profesorado, un total de 390 que responden a un cuestionario. Dentro del mismo existe un apartado “Colaboración de las familias con el Centro y profesor/a”, que consta de 4 ítems, con el conjunto de la respuesta. Concluye lo siguiente: los padres colaboran de forma moderada aunque, según el profesorado, la mayoría de los padres/madres de su alumnado colabora con ellos. La comunicación familia-profesorado se realiza en el 99,2% de los casos a instancia del profesor/a porque quiere conocer al alumno/a, si bien esta comunicación viene determinada principalmente por la aparición de problemas. Otro momento mencionado de intercambio se produce en las reuniones generales. La comunicación entre familia y profesorado y la colaboración entre ambos podría decirse que no es fluida, sin embargo la mayoría de las familias opinan que la educación es una tarea conjunta de la familia y la escuela.

Si la responsabilidad de intensificar las relaciones debe partir del profesorado y si el modelo desde el que se plantean estas relaciones condiciona la implicación de las familias, la intervención desde los Centros Educativos para potenciarlas es imprescindible. No lo es menos los recursos que hay que invertir en formación del profesorado para su capacitación en estas tareas. Todo ello apoyado en una investigación contextualizada en el ámbito educativo. Las relaciones, la interacción, la participación, se asocian a situaciones muy diferentes. La necesidad de realizar trabajos de investigación, está ampliamente apoyada, pero es necesario acotar el tema de estudio de una manera precisa. El planteamiento no es abordar todas las formas de participación que se plantean actualmente entre la familia y la escuela en la etapa de Educación Infantil. Y por ello se ha procedido a seleccionar aquella que parece ser más significativa. Palacios y Paniagua (1992), como ya ha quedado expuesto, ofrecen una síntesis muy completa de todas ellas, pero también reconocen el interés que tiene el desarrollo de la entrevista. Ante la necesidad de centrar el objeto de estudio de esta Tesis, se ha optado por una modalidad de interacción que es muy frecuente en la Etapa de Infantil, que es la entrevista.

Uno de los momentos privilegiados para establecer contacto con los padres es la entrevista. Se trata de una situación ideal para el intercambio de información en torno al niño, la puesta en común y búsqueda de distintas estrategias educativas, etc., y normalmente ofrece muchos más datos que otros canales (Palacios y Paniagua, 1992, p. 40).

El tipo de interacción comunicativa de la entrevista, sus repercusiones, su planificación, el valor de la información que recoge, las reflexiones que se derivan de ella, la convierten en una de las situaciones más llenas de matices y por lo tanto más llena de posibilidades, responde de manera adecuada a muchas de las hipótesis que se han mencionado que debería favorecer el mesosistema (que los procesos de intercambio entre los entornos sean bidireccionales, apoyen y promuevan la confianza mutua y el consenso de metas, y manifiesten un equilibrio de poderes). Y así queda reflejado en el siguiente texto:

Nadie puede poner en duda que mantener una comunicación fluida y periódica con las familias de los niños es imprescindible. Por eso, una buena parte del trabajo de los equipos educativos está centrado en decidir las distintas vías de comunicación que pondrán a disposición de los padres del centro. De todas ellas, la entrevista, en la que ahora nos centramos, supone el contacto más directo y personalizado de la relación entre ambos colectivos y, seguramente por ello, una de las cuestiones sobre las que más preguntas, dudas e inquietudes plantean los educadores (Tabera, 2005, p. 12).

5.5. LA ENTREVISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La entrevista, en la Escuela Infantil, puede ser un momento privilegiado de comunicación, potenciando la creación de un clima de confianza que favorecerá el acercamiento, el intercambio y la participación. Pero la entrevista requiere unas condiciones que implican tanto a los participantes como al entorno en el que se realizan.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, las situaciones de relación familia-escuela son diversas. Cada una de ellas cubre unos objetivos y su puesta en funcionamiento exige diferentes estrategias. Por eso se puede afirmar que ninguna de ellas

por si sola es más o menos efectiva, sino que el conjunto de todas ellas y su planificación y práctica es lo verdaderamente importante. Las características de cada Centro y sus Profesionales dentro del Proyecto Educativo irán marcando el desarrollo de cada una de las situaciones.

En lo que respecta a la documentación consultada sobre la entrevista, ya en el marco de la LOGSE, Arribas (1992) señala que el contacto de los educadores con la familia es imprescindible y sustenta esta afirmación diciendo que en esta Etapa resulta indispensable tener una visión completa del niño más allá del ámbito escolar, pero también señala que ese contacto se debe hacer desde una relación de confianza. La entrevista proporciona una situación idónea para esto. En el mismo sentido se expresa otra autora tal como queda recogido en este fragmento:

Las entrevistas son situaciones ideales para los intercambios de información más en profundidad y la búsqueda de soluciones o estrategias comunes ante las situaciones educativas del niño (Medina, 1998, p. 26).

En ambos documentos se hacen indicaciones sobre dos aspectos, el primero hace referencia a aquello que es necesario cuidar a nivel formal para que la entrevista se desarrolle en buenas condiciones, y el segundo a aquello que está relacionado con su dinámica y los objetivos que se plantea:

- **aspectos formales:** la convocatoria, la periodicidad, los espacios.
- **aspectos relativos a la dinámica:** anotaciones, necesidad de guiones y los objetivos de cada tipo de entrevista (inicial, para tratar algún problema...).

Para profundizar en la entrevista se presentan dos valiosas aportaciones de Palacios y Paniagua (1992) y Bassedas, Huguet, y Sole (1998). Estos autores incluyen indicaciones sobre estos y otros aspectos que afectan al buen desarrollo de las entrevistas. Una diferencia entre ambos trabajos está en la organización que siguen para presentar los contenidos. Algo que se va a respetar en el resumen que a continuación se presenta, mientras que en el primer material las indicaciones se hacen de forma más global, en el segundo el eje es la diferenciación de cada entrevista según el momento y los objetivos que busca.

LA ENTREVISTA EN PALACIOS Y PANIAGUA (1992: P. 40-45)

ASPECTOS ANALIZADOS	EXPLICITACIÓN O DESCRIPCIÓN
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • Momento privilegiado y situación ideal para intercambio de información, puesta en común y búsqueda de estrategias educativas. • El mejor contexto para abordar situaciones conflictivas que a veces surgen entre padres y maestros. • Garantizar la continuidad de la escuela y la familia.
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de guión, o cuestionario, pero valorar también la flexibilidad. • Diferenciación de objetivos para cada entrevista.
Diferenciación de las entrevistas y sus objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • La inicial es imprescindible, centrada en recabar información sobre el niño: datos relevantes de cara a la escuela y algunas cuestiones sobre el entorno familiar. • A lo largo del curso asociada a preocupaciones serias. • Entrevista final de curso centrada en la evaluación.
Asistentes a las entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • La asistencia de la pareja (familia), insistiendo en la necesidad de que ambos participen para implicar a ambos en la educación. • La asistencia del niño tiene su valor en la entrevista inicial, pero en otros momentos es contraproducente y conviene sólo adultos. • La asistencia de hermanos puede distorsionar.
Vivencias del profesorado e historia profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Está relacionada con variables personales, según el grado de extraversión, habilidades interpersonales..., de modo que para algunos se trata de contactos agradables, mientras que para otros les supone una gran tensión y esfuerzo personal. • Se reconoce el valor de la experiencia, como un factor que facilita la realización, haciendo que sea más relajada y menos formalizada.
Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar los horarios de citas y con antelación al realizar la convocatoria. • Cuidar el lugar y las condiciones. • Comunicar en la convocatoria los objetivos para evitar el desconcierto y la improvisación.
Anotaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se indica la necesidad de organizar y archivar la gran cantidad de información de cada entrevista y que se recoge de cada entrevista y de las muchas familias, y que es imposible retener o confiar en la memoria. • Se constata las diferentes decisiones en el cuándo tomar las notas. • Se señala la importancia trasladar al papel lo más relevante después de la realización de la entrevista.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar a los interlocutores, favoreciendo su iniciativa y creando un clima de relación y comunicación eficaz. No se favorece la escucha desde un papel de "experto", y los padres suelen ser sensibles a ello. • Cuidar el posicionamiento ante supuestas alianzas, si aparecen. • No descuidar los aspectos positivos y no culpabilizar a los padres en situaciones problemáticas con algún niño. Tampoco dar una imagen distorsionada de la realidad.

LA ENTREVISTA EN BASSEDAS, HUGUET Y SOLÉ (1998: P. 318-324)

TIPOS DE ENTREVISTAS	DESCRIPCIÓN
<p>La entrevista de ingreso en la escuela</p>	<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar las bases para iniciar y mantener colaboraciones futuras. • Recoger datos e informaciones que nos acerquen al conocimiento del niño o niña y su familia, no olvidando que el conocimiento mutuo requiere tiempo. <p>Actitudes del entrevistador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover con afabilidad y respeto que los padres se sientan acogidos. • Favorecer que los padres hagan preguntas, que no se sientan invadidos ni evaluados en su tarea educativa, que sea una situación interactiva sin perder su funcionalidad. • Facilitar la presencia del niño o niña en esta primera entrevista, pues ello permitir conocer la dinámica y el talante familiar y compartir con sus padres la nueva escuela. <p>Recogida de información interesante para la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cómo vive y se comporta el niño. • Cómo es su día habitual: qué hace, con que personas convive más, que le gusta más y que le gusta menos. • Qué imagen tienen del él o de ella su padre y su madre. • Qué experimentan estos con su ingreso en la escuela, cómo la han preparado. • Qué expectativas parecen tener respecto al centro. <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No solapar esta entrevista con la entrevista de matriculación, que suele ser el primer contacto. • Preparar su estructura sobre las informaciones y los contenidos necesarios. • No obsesionarse con la recogida de datos o informaciones. • No olvidar que se recogen también informaciones de otros tipos (a través de lo no verbal...), pero hay que subrayar la prudencia y no proceder a interpretaciones excesivas, relativizando las impresiones hasta confirmarlas. También estar advertidos que en los primeros contactos puede haber una preocupación de todos por dar una “buena imagen”. • Reflexionar de manera compartida en el equipo todo esto por su importancia, y si se ve necesario pedir asesoramiento.
<p>Las entrevistas solicitadas por los padres o los propios maestros para tratar algún aspecto pertinente o simplemente mantener un intercambio de puntos de vista.</p>	<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir la visión sobre el niño o niña. • Informar sobre la evolución, también aspectos a mejorar. • Alcanzar acuerdos para reconducir y establecer un proceso educativo compartido. <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convocar a las personas necesarias según la finalidad de la entrevista. • Dedicar el tiempo suficiente y comunicar las condiciones con antelación. • Buscar las mejores condiciones, ajustadas a la finalidad. • Dedicar tiempo a reflexionar y preparar la entrevista por parte del entrevistador. • Dar confianza permanente para que las familias sientan facilidad y disponibilidad en la escuela para hablar de la educación de sus hijos.

<p>Las entrevistas vinculadas a la comunicación de la evaluación de los alumnos/as</p>	<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir la evaluación, contrastar, comentar, relativizar las diferentes hipótesis y valoraciones de los adultos, al compaginar diferentes contextos. • Comentar el proceso de adaptación y ver el vínculo que establece entre la casa y la escuela. • Profundizar en contenidos y aspectos determinados de desarrollo y aprendizaje, informando de los progresos, habilidades o competencias especiales, y también de los aspectos a mejorar siempre contrastando y llegando a acuerdos con la familia. • Hacer planteamientos de futuro y alcanzar acuerdos concretos. Plantear preguntas y compartir dudas es reflejo de que se entiende la educación como un proceso real de colaboración con los progenitores. • Aspectos a considerar: • Conseguir un buen nivel de comunicación que permita una retroalimentación con los padres. Creando un clima relajado y tranquilo, sin excederse en aportar información de manera exhaustiva. Conseguir llegar a una buena comunicación que posibilite la colaboración en el logro de una buena adaptación y evolución del niño en la escuela. Explicar cómo vemos al niño en relación tanto a los diferentes contenidos educativos como a los aspectos seleccionados para comentar. Y contrastar con la familia. • Para preparar o registrar la entrevista utilizar guiones, y existen diferentes modelos. Los puntos pueden ser: los temas tratados, desarrollo de la entrevista y los acuerdos.
--	--

Tomando como referencia los resumes presentados hasta aquí, puede sintetizarse en una serie de puntos:

- La necesidad de cuidar, planificar y preparar la entrevista, tanto en los aspectos formales como en los referidos a su dinámica.
- La importancia de recoger la información obtenida, así como los acuerdos, y los aspectos que se consideren relevantes.
- La diferencia de las entrevistas según el momento en que se haga y el objetivo que se busque, y como esto modifica su planteamiento.
- La exigencia en el desarrollo de la entrevista, entre otros factores, de una alta implicación y de habilidades comunicativas.

La supuesta potenciación de la entrevista está condicionada por múltiples factores, muchos de ellos hacen referencia al profesorado que las realiza y a cómo debe planificar su intervención, pero también hay que tener en cuenta aquellos factores referidos al contexto institucional en el que este profesorado desempeña esta y otras tareas, todos ellos tienen repercusiones directas sobre el desarrollo de las entrevistas. Planificar, preparar la entrevista, llevarla adelante y explotar sus potencialidades necesita de un profesorado que cuente con apoyos, recursos y condiciones adecuadas.

Desde el aspecto legislativo existe una clara recomendación, no únicamente sobre la entrevista pero sí a nivel general, sobre la necesidad de promover la relación, la participación y la interacción entre la familia y la escuela y especialmente en la Etapa de Infantil. Desde el aspecto teórico el material apoya también esta conveniencia y da pautas para llevarla adelante trabajando diferentes opciones. Desde la formación parece que también se abren nuevas materias que tienen en cuenta estas recomendaciones e indicaciones.

Sin embargo, para poder valorar cómo se pueden concretar en la realidad todas estas indicaciones, se plantea la necesidad de ahondar en la experiencia que el Profesorado aporta. Esta investigación se plantea la necesidad de acudir al Profesorado de los dos ciclos de la Etapa de Infantil y a través de la narración de su práctica, conseguir analizar los factores que facilitan la realización de entrevistas así como los que la dificultan.

**CAPÍTULO 6:
PLANTEAMIENTO DEL TEMA
DE ESTUDIO**

CAPÍTULO 6: PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE ESTUDIO

En este capítulo se van a exponer como antecedentes a tener en cuenta una serie de estudios. Son investigaciones que tratan la interacción familia y escuela con diferentes matices. Se comenzará por aquellas que tratan este tema dentro de un marco más amplio como son las expectativas de las familias y del profesorado sobre la Educación Infantil, para seguir con otras que se centran sobre el campo de las interacciones, pero abarcando en la investigación más de una Etapa Educativa.

Una vez expuestos los antecedentes, se justificará lo que la presente investigación puede aportar. Para ello se examinará su objeto de estudio y los objetivos de la misma. Para concluir se expondrán las fases de la investigación.

6.1. ANTECEDENTES

En el tiempo transcurrido desde el reconocimiento de la Etapa en la LOGSE en 1990, la investigación en Educación Infantil, y más en concreto el ámbito de las relaciones entre la familia y la escuela, han sido tratadas por algunos trabajos que se van a presentar y que constituyen un marco de referencia para este trabajo.

En primer lugar, aunque dentro de una temática más amplia es necesario comenzar por la investigación de Oliva (1992) en su Tesis. *Madres y Educadores. Diferentes concepciones de la educación infantil* (que ya se ha tratado en otros apartados). Des-

pués de analizar las ideas de los padres y maestros sobre diferentes áreas: expectativas evolutivas y educativas, prácticas educativas y disciplinarias, valores y objetivos educativos, atribución de valores, cuestionario de ideas sobre la educación preescolar, se ocupa de las relaciones entre ambos.

En el apartado –relación maestros padres- formula una serie de preguntas y las conclusiones extraídas siguiendo las respuestas de las madres son que, en lo que se refiere a las aulas de dos años los contactos informales son frecuentes reduciéndose en los años posteriores (4-6 años). En el caso de los contactos con cita previa (entrevistas) estos no son frecuentes, y son más probables en 1º y 2º de preescolar que en dos años. También en este apartado, en lo que respecta a las respuestas de los maestros, se detecta que hay una opinión unánime, que considera importante los contactos con los padres, y en cuanto al tipo de contactos los informales son los más habituales seguidos de los contactos personales con cita y como conclusión el autor expone:

Los datos aportados por los maestros corroboran en lo fundamental los de las madres: alta incidencia en contactos informales (...), escasa utilización de encuentros formales o reuniones de grupo, así como de comunicaciones por teléfono o por escrito (Oliva, 1992, p. 210).

Como una ampliación a estos datos (sobre tipos de interacción y asistencia), se recoge en un estudio que analiza el contexto educativo formal para niños y niñas de 4 años lo siguiente:

En relación con la familia, las reuniones entre padres y profesores pueden ser un buen indicador. El profesorado programó una media de 2,6 reuniones con los padres durante el curso escolar en que se realizó este estudio; a ellas asistieron como promedio el 79,4% de los convocados. Además, se reunieron individualmente con una media de 19,2 padres y madres a lo largo del curso (Cubero, 1998,p.58) .

La publicación de otros trabajos entorno a la Educación Infantil, confirma el interés que despertó en algunos autores (Palacios y Oliva, 1991;Oliva y Palacios, 1997; Oliva y Palacios, 1998b), en ellos se examinan las ideas de los padres sobre la Educación

Infantil, sus expectativas y si existe correspondencia con las ideas de los maestros. Sin embargo, tal como se ha expuesto en el tercer capítulo, la consolidación de la Etapa y su currículo, sobre todo, el desarrollo de la dimensión educativa del primer ciclo, todavía en esos años era precaria. Las familias hablaban de una Escuela Infantil que era más un Preescolar. Se aprecia también que estos trabajos están más orientado al segundo ciclo, las referencias al primero quedan difuminadas y por lo tanto su presencia a penas se hace notar.

Siguiendo con esta línea de investigación y aunque a nivel general se mantiene la falta de consolidación de la dimensión educativa de la Etapa, sobre todo en lo referido al primer ciclo, es interesante el trabajo de Vila, Bosch, Lleonart, Novella, y del Valle (1996) ya que aunque la muestra de las familias sigue siendo sólo del segundo ciclo, la muestra de las maestras especifica claramente que proceden de los dos ciclos.

El cuestionario utilizado es una adaptación del que se ha mencionado anteriormente (Oliva, 1992), y en lo que respecta a las relaciones familia-escuela aparece como novedad una preocupación por parte de las maestras de que las familias deleguen sus responsabilidades en la escuela (aunque no se especifica si estas maestras son del primer o del segundo ciclo).

Sin embargo un matiz interesante de resaltar en este trabajo es la constatación de que el peso de lo “preescolar” en las familias es claro y hace que estas tengan expectativas academicistas sobre todo en el segundo ciclo, y esto refuerce la presión que desde primaria se ejerce hacia infantil. Las maestras del primer ciclo escapan a estas presiones pero les resulta muy duro el peso de lo asistencial que, al fin y al cabo resulta un lastre para construir su propia identidad. Como ha quedado ya expuesto anteriormente, en la actualidad y después de dos cambios legislativos, todavía es difícil hablar de una Educación Infantil con un proyecto y un currículo consolidado y consistente para ambos ciclos. Por lo que es coherente que las familias tampoco puedan tener una percepción de la Etapa que clarifique sus expectativas.

Las investigaciones hasta aquí mencionadas, se han ocupado de las relaciones familia escuela, no de una manera específica, ya que había otros apartados que también eran examinados. Pero existen trabajos de gran interés, que se ocupan únicamente de este ámbito, si bien en ellos se abarcan las relaciones familia escuela, en más de

una Etapa Educativa, García-Bacete, García, y Doménech (2005). Estos autores presentan una investigación muy valiosa en este sentido, que titulan “Características, dificultades y necesidades formativas de los Profesores Tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la Provincia de Castellón” de la que se han seleccionado unos puntos que se pasan a comentar a continuación acompañados de fragmentos literales del estudio. Como inicio del diagnóstico plantean un punto de partida que sería la afirmación de que los padres acuden poco al colegio, pero si lo hicieran, los tutores que deberían atenderles tendrían que salvar muchos obstáculos entre otros: falta de tiempo y escasa formación. Por lo que se marcan una serie de objetivos:

La finalidad de nuestro trabajo es aproximarse al estudio de la figura del tutor desde la perspectiva del profesor para poder contribuir a mejorar la situación actual. En este sentido pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. *¿Qué características ha de tener un buen tutor?*
2. *¿Los profesores se consideran preparados para desarrollar la acción tutorial?*
3. *¿Qué dificultades tienen los tutores?*
4. *¿Los profesores ha recibido formación para ejercer como tutor?*
5. *En caso positivo, ¿Qué tipo de formación han recibido?*
6. *¿Qué necesidades formativas tienen los tutores?*
7. *¿Existen diferencias en los objetivos anteriores en función de determinadas características del centro escolar (tamaño, ubicación rural o urbana, nivel sociocultural de las familias) o del profesor (género, edad, experiencia, antigüedad en el centro, formación, etapa educativa en la que imparte clase) (p. 202).*

La muestra del estudio está formada por 100 profesores, de ellos el 34 % de educación infantil (sin precisar el ciclo de educación infantil). Como instrumento se ha utilizado un cuestionario de 125 preguntas, distribuidas en 5 apartados generales, 65 abiertas y 65 cerradas. En la publicación a la que se está haciendo referencia, sólo se han empleado los datos de cuatro preguntas abiertas y dos cerradas del bloque “El tutor”

Pregunta 1:

En su opinión ¿qué características ha de tener el tutor?

Pregunta 2:

¿Piensa que está preparado para desarrollar la acción tutorial?

Pregunta 3:

Si corresponde, ¿qué dificultades tiene usted como tutor/a?

Pregunta 4:

¿Ha recibido algún tipo de formación para ejercer como tutor?

Pregunta 5:

En caso positivo ¿qué formación ha recibido?

Pregunta 6:

Si corresponde, ¿qué necesidades formativas tiene usted como tutor/a?

(p. 202-203)

En cuanto a la metodología de este estudio (se contó con la colaboración de 15 entrevistadores), se ha combinado una doble estrategia extensiva e intensiva, y también se han combinado diferentes tipos de análisis

En cuanto a los resultados (a las preguntas arriba recogidas) y la discusión, las aportaciones son:

¿ Cuáles son las características del tutor?

La tutoría es una tarea docente muy exigente. El tutor es un experto de las relaciones interpersonales, punto de encuentro de los intercambios comunicativos y referente para la solución de problemas. El tutor realiza una dedicación absoluta y vocacional. El tutor ha de ser resolutivo y sistemático, tiene que actuar permanentemente. El tutor debe ser un buen modelo, un buen profesional y poseer los conocimientos de los psicólogos (p. 209).

¿ El profesorado se autopercibe para actuar como tutor?

La mayoría del profesorado considera que está preparado para realizar adecuadamente la acción tutorial 88%. Tan sólo 3 profesores dicen que no lo están y 9 no contestan. Esta respuesta, pensamos, puede ir en la línea de no amenazar su autoeficacia, o de “hacemos lo

que podemos dada nuestra formación y las facilidades de la administración (p. 209).

¿Qué dificultades tienen los tutores?

En síntesis, se puede afirmar que las relaciones con los padres suponen la principal dificultad para los tutores. Más de la mitad de los enunciados emitidos presentan a los padres como un motivo de preocupación de los profesores. El sentido de dichos enunciados expresa un importante desencuentro con los padres o que los padres desatenden sus obligaciones. El resto de dificultades apuntadas acentúan la falta de tiempo, la falta de experiencias, la falta de habilidades y la falta de compromisos colectivos en el desempeño de la acción tutorial (p. 213).

¿Ha recibido algún tipo de formación para ejercer como tutor?

La mayoría del profesorado dice que no han recibido ninguna formación (58%). Si a estos 58 profesores incorporamos los 9 que no contestan, nos encontramos que dos de cada tres profesores no han recibido ninguna formación para desempeñar el rol de tutores (p. 213).

¿Qué necesidades tienen los tutores?

En síntesis, los datos nos muestran que la cuestión no está claramente definida, en tanto que nos encontramos que el profesorado expresa dos posiciones claramente diferenciadas: para unos la tutoría no requiere ninguna especialización, mientras que otros consideran que para actuar como tutor cualquier formación es poca. En particular señalan los conocimientos en psicología y pedagogía como los más importantes y optan por cursos de breve duración como el procedimiento preferido para dar respuesta a estas necesidades (p. 216).

En cuanto a los análisis diferenciales, se han establecido las siguientes variables: variables del centro escolar (rural, tamaño, nivel sociocultural de las familias) y del profesorado (género, edad, experiencia, antigüedad en el centro, ciclo educativo y estudios). Y se presentan las conclusiones en relación a las características del Tutor, y a las dificultades y necesidades del Tutor.

Un alto porcentaje de profesores afirma que además de no haber recibido ninguna formación, y constata que ni los planes de estudio de maestro ni la legislación educativa prestan atención a la formación de tutores ni a la organización de la acción tutorial.

Tras la presentación de los resultados los autores hacen la siguiente propuesta:

a) Organizativa: que posibilite disponer del tiempo necesario para planificar y ejercer la tutoría y para trabajar en equipo con los demás tutores y la jefatura de estudios. Tiempo y trabajo en equipo son dos ingredientes necesarios.

b) Gestión del aula: la respuesta a la diversidad y la resolución de conflictos en el aula serían los ejes fundamentales de esta dimensión.

c) Trabajar con familias: las dificultades de comunicación con los padres y la falta de colaboración de las familias son vistas por muchos profesores como una fuente de estrés y origen de gran parte de los problemas educativos. Poder contar con estrategias y contenidos que faciliten la incorporación de las familias a la vida cotidiana de los centros educativos es un objetivo claramente deseable (p. 223).

La línea de trabajo planteada por García-Bacete, García, y Doménech (2005) resulta totalmente válida, y el planteamiento del problema de este estudio está en consonancia con ella. Recurrir al profesorado para analizar los aspectos claves de la práctica educativa, y en este caso las interacciones con las familias constituye también el eje de esta tesis, tal a como a continuación se va a exponer.

6.2. INTERÉS, JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las entrevistas con las familias por su potencialidad se configuran como una situación privilegiada de relación en la Etapa de Educación Infantil. Los Profesionales de esta Etapa así lo perciben, y lo explicitan en sus concepciones, expectativas y señalamiento de limitaciones en relación a esta práctica. Contar la historia de la propia

experiencia posibilita tomar distancia de esa experiencia y así, convertirla en un objeto de reflexión.

También la entrevista se convierte en un instrumento muy adecuado para acercarse al contexto familiar (representaciones, estilos relacionales y entornos), y de este modo posibilita el compartir con la escuela el desarrollo de los procesos educativos así como la toma de decisiones con las familias.

El interés de este trabajo está justificado por la escasez de investigaciones sobre la Etapa de Educación Infantil y por lo urgente que es profundizar en ella, para tomar decisiones adecuadas en su organización y funcionamiento.

Cómo ya ha quedado expuesto, la Educación infantil está dividida en dos ciclos, que parecen estar viviendo procesos divergentes, esto es un foco de interés relevante que debe analizarse. El carácter educativo de ambos debe apoyarse en desarrollar su currículo de manera diferenciada (de otras etapas) y los aspectos y tareas docentes deben ser definidos e identificados. Las relaciones con la familia, no son tareas menores, necesitan de unas condiciones, también de una formación y todo ello se debe explicitar para que no se olvide o se ignore.

La aportación se plantea, al elegir de manera selectiva la Educación Infantil y únicamente la entrevista como problema de estudio. En esta Etapa, las relaciones con las familias, tienen unas características específicas que pueden proporcionar, ideas y aspectos novedosos en este campo. Los niños y las niñas incorporan sus vivencias familiares a la escuela de una manera espontánea, su mundo vivencial aglutina los contextos y establece entre ellos fuertes interconexiones. Lo que viven en sus casas está presente en la escuela, y lo que viven en la escuela se traslada a sus casas. Esto que es un hecho que reconocen los adultos de ambos contextos, es uno de los elementos que incitan a que se establezca la relación. Sin embargo esta se establece en un espacio institucional con sus propias características, lo que impone una planificación y ciertos requisitos. Ni la comunicación con las familias, ni los temas que surgen en ella, ni las dificultades que también aparecen en la Escuela Infantil deben concebirse ni tratarse como menores, de ahí la necesidad de investigar sobre todo ello.

Así mismo y dado que la entrevista educativa se lleva a cabo en todas las Etapas, si el objetivo de esta investigación se cumple y se logra realizar alguna aportación

práctica de interés, se probará lo importante que resulta respetar y fortalecer las características propias de cada una de las Etapas y lo que esto conlleva al materializarse en prácticas diferentes entre sí, para más tarde con el conjunto de todas esas aportaciones reorganizar un cuerpo teórico coherente y completo. Es evidente que esta investigación en su método y enfoque se acercan a una realidad educativa concreta, ya se ha dicho que la implantación de la Etapa de Infantil en la CAPV ha sido notable y a ese contexto se va a ceñir, aunque tal como se ha abordado la investigación, se pretende que sus resultados resulten de una amplia utilidad.

6.3. OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

La Legislación de la Etapa de Educación Infantil expresa claramente la necesidad de promover la colaboración entre la Familia y la Escuela, los análisis realizados a nivel teórico proponen diversas maneras de abordar esta colaboración, entre las que destaca por su amplia aplicación y sus reconocidas potencialidades; la entrevista. Sin embargo, las recomendaciones sobre esta práctica, deben ser matizadas y enriquecidas, para seguir profundizando en ella. Esta labor debe contar con la implicación y la participación de las profesionales de la Etapa, es por eso que ellas serán las interlocutoras de esta investigación.

Se plantea un acercamiento tanto a la experiencia como al contexto, esto plantea la necesidad de buscar profesionales en contacto directo con la Educación Infantil. Dada la importancia de los diferentes contextos y las diferentes experiencias, se busca una selección de interlocutores.

La entrevista será analizada desde una doble perspectiva, por un lado como práctica educativa y por otro como instrumento de investigación, tal como se justificará (en el próximo capítulo) al tratar la metodología de esta tesis.

- Este estudio está centrado en la Educación Infantil para avanzar en la comprensión del desarrollo y necesidades de la infancia y para mejorar la teoría y la práctica de esta Etapa.
- En este marco se quiere escuchar la voz de Profesionales en activo de la Etapa de Educación Infantil para que reflexionen, a propósito de las

entrevistas realizadas con las familias de las criaturas que educan, sobre la práctica concreta de esta estrategia y por extensión sobre su propia teoría implícita y práctica educativa.

- Se trata de saber que aspectos son relevantes a la hora de llevar adelante estas entrevistas, en qué medida se realizan y en tal caso constatar si se hacen de forma mayoritaria y por lo tanto ver la vigencia de esta estrategia, que se considera privilegiada para potenciar la comunicación, la confianza mutua, la interacción escuela-familia, y conseguir un proyecto educativo conjunto.
- El entrevistar a estos Profesionales entrevistadores puede dar ocasión para un mayor conocimiento de la entrevista (preparación, realización, análisis y aprovechamiento posterior) y puede posibilitar a los implicados una descentración o distanciamiento que de nuevo sentido a esta acción educativa.

6.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Conocer las entrevistas que se realizan en la Etapa de Educación Infantil, como una estrategia privilegiada de la interacción familia-escuela. Contrastar con los supuestos teóricos y hacer propuestas.
- Diagnosticar los factores que modulan la preparación, realización, análisis y aprovechamiento posterior de la entrevista.
- Analizar la experiencia de realizar entrevistas que poseen Profesionales de esta Etapa considerándolos como los interlocutores más cualificados.
- Utilizar el discurso narrativo para comunicar dicha experiencia y analizar sus contenidos.
- Valorar la experiencia de las participantes y la potencialidad transformadora de reflexionar sobre ella, en relación a la práctica de cada docente.

- Detectar tanto los factores que obstaculizan la realización de las entrevistas, así como los que la favorecen, determinando cuál es su procedencia y el margen de intervención que tiene sobre ellos el Profesorado.
- Examinar la riqueza del discurso narrativo tanto en relación al foco de interés propuesto como en relación a otros aspectos.

6.5. FASES Y SECUENCIA TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

Algunas tareas se realizan de manera intermitente a lo largo de toda la investigación, y otras sin embargo se concentran temporalmente y de forma intensa en diferentes periodos. Por lo que las fases en cierto sentido se pueden ordenar solo parcialmente, estando entre ellas también entrelazadas, frente a un proceso con un sentido único y también organizador.

El trabajo de documentación teórica se mantiene a lo largo de todo el proceso como la actividad más constante, aunque según se van sucediendo las fases predominan unas temáticas sobre otras. La construcción del marco teórico está unida a la formulación del problema, y la profundización metodológica se relaciona con él.

La toma de decisiones es también algo continuo, estas van ligadas al propio desarrollo de la investigación, no se puede tomar todas al inicio, pero esto no quiere decir que se vayan adoptando de manera errática. La investigación va planteando interrogantes y al tratar de responderlos se ahonda y se profundiza en el sentido del trabajo y también en su coherencia.

Contactar con profesionales, para realizar consultas y sobre todo contrastes externos se ha convertido en una herramienta de gran riqueza, y ha constituido un eje en todo el proceso. Los momentos claves de participación se recogen en el Estudio Piloto, pero se han prolongado a lo largo de la investigación, han variado las tareas y su intensidad, pero se han mantenido las mismas personas, lo que se puede considerar una garantía de comprensión del sentido de lo que se les ha solicitado.

A continuación se van a precisar las tareas que constituyen el desarrollo efectivo de la investigación, pero también es necesario mencionar que con anterioridad a estas se han ido realizando otras muchas, sobre todo las relacionadas con la búsqueda de información de fuentes bibliográficas. Así mismo se han buscado foros de intercambio como Congresos que han resultado de gran ayuda.

Curso 2005-2006 Elaboración de los guiones de las tres entrevistas y realización, todo ello como un estudio piloto. Se buscaba validar los guiones, practicar el diseño de las tres entrevistas a lo largo de un curso escolar y familiarizarse con los recursos tecnológicos que se iban a usar posteriormente (registro de audio de manera digital, y a nivel informático los programas File Maker, Wave Lab, y Via Voice). También se realiza la transcripción completa de las tres entrevistas.

Curso 2006-2007 Se valida el guión de las entrevistas al valorar la transcripción de las mismas como rica en contenidos, también se da por válida la organización de realizarlas a lo largo del curso en tres momentos. Se establece contacto con las seis personas que constituyen la muestra, todas ellas se muestran disponibles y de acuerdo en colaborar en la investigación. Las citas se establecen de mutuo acuerdo y sin dificultades, se realizan las 18 entrevistas, a lo largo del curso escolar. Se comienza el análisis del contenido de las entrevistas del estudio piloto. En el aspecto teórico fuerte peso del contenido sobre metodología de investigación. La lectura de materiales cobra un nuevo sentido. Los problemas o tareas que se presentan teóricamente en los textos, también se corresponden con aspectos que se están poniendo en práctica y esto les da una nueva fuerza explicativa. Siendo textos abstractos se convierten en textos prácticos, las cuestiones metodológicas se van haciendo cada vez más significativas.

Curso 2007-2008 Se avanza en la redacción del marco teórico y metodológico (se contaba con materiales parciales ya redactados). Sigue la consulta teórica a nivel de bibliografía, pero con búsquedas más precisas y selectivas. Se elaboran, también dentro del estudio piloto las categorías que se van a utilizar para el análisis de las entrevistas realizadas. Se procede a la aplicación de las categorías a todo el material de las 18 entrevistas, análisis de contenido que conlleva un intenso trabajo reflexivo.

Curso 2008-09. Elaboración de conclusiones, organización y redacción del documento final. Cobra una gran importancia la escritura y el trabajo sobre el texto.

**CAPÍTULO 7:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Definir el objeto es un reto y el punto de partida donde ya se esboza una determinada posición, pero quedan aspectos ligados a la naturaleza de la metodología que se va a utilizar para su estudio, en los que es necesario profundizar. En el presente capítulo se presentan una serie de apartados y en ellos prima por un lado, la búsqueda de fuentes teóricas y por otro, la toma de decisiones. Desde una fundamentación teórica sobre la metodología, que ha resultado fundamental, se ha buscado una vía de trabajo propia, no se ha consultado documentación sólo con el fin de ampararse en ella, sino como una base para definir las medidas que mejor se adaptasen a los objetivos de la investigación.

En primer lugar se presenta la elección de un enfoque conceptual dentro de un marco metodológico. Posteriormente la selección de los instrumentos y la justificación de los criterios para seleccionar la muestra, tras lo que se aborda el apartado del análisis de contenido, donde se han tratado de explicitar las orientaciones que posteriormente se han seguido y puesto en práctica, para acabar con los criterios de verificación y confiabilidad.

Todos estos apartados no pueden presentarse sin un hilo conductor que les de coherencia, y esta también ha sido una preocupación constante. Está claro que en una investigación la coherencia a nivel interno resulta fundamental, pero no resulta menos valiosa la coherencia con la realidad que se pretende conocer.

Desde el inicio de este trabajo se ha planteado que la Etapa de Infantil y la Escuela Infantil están viviendo momentos cruciales, y que los diferentes profesionales que están en relación con ella pueden además de contribuir con su trabajo a su consolidación, hacerlo público en diferentes foros, aunar esfuerzos parece una vía adecuada. Por eso dar la voz a las maestras y analizar sus reflexiones es un punto central que ha guiado muchas de las decisiones tomadas y su justificación se va a abordar en este apartado de la metodología. Darles la palabra para acercarnos a la realidad que tal como se afirma en el siguiente texto hay que considerar que es una buena dirección para la ciencia:

Estoy persuadida de que la única referencia para la ciencia no puede ser más que lo real. Un método, un enfoque y una técnica son más científicos que otros en la medida en que nos acercan a lo real con mayor fidelidad. La fidelidad a lo real es la única regla que debe guiar nuestra tentativa de establecer una relación científica entre nosotros y nuestro entorno (Mernissi, 2000, p. 34).

7.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA EDUCATIVA

Resulta una tarea ineludible conocer las diferentes trayectorias de la investigación en educación, para luego poder definir un eje desde el que tomar las decisiones. No se trata ni de quedarse en grandes dicotomías ni de adscribirse a opciones que tampoco responden a lo que se pretende. Otra vía aunque más arriesgada es ir descubriendo una trayectoria propia dentro de unas referencias.

El propósito de la metodología es describir y examinar la lógica de la creación de métodos y técnicas de investigación, poner de relieve su eficacia y sus limitaciones, generalizar sus éxitos y fracasos, descubrir los ámbitos apropiados de aplicación y predecir sus posibles contribuciones al conocimiento. El desarrollo de una metodología constituye un paso fundamental en la historia natural de cualquier empresa científica (Krippendorff, 1990, p. 12).

Se trata por lo tanto de plantear el objeto de estudio, tal como ya se ha hecho, y cómo llegar a su estudio a través de una propuesta metodológica adecuada, esto supone revisar una serie de opciones y seleccionar entre ellas. Después de analizar diferentes trabajos en los que se exponen las características de la Investigación Cualitativa (Anguera, 1995, p. 518; Álvarez- Gayou Jurgenson, 2003, p. 23; Sandín, 2003, p. 124; Muñoz, 2007, p. 162) se asume como marco de referencia.

Un argumento inicial para justificar esta elección gira en torno a la definición de los aspectos diferenciadores de las distintas orientaciones, sobre temas tan importantes como ¿qué finalidad tiene la investigación?, ¿cuál es el papel del investigador?, ¿cómo se concibe el conocimiento?, preguntas de tipo epistemológico que aunque resulten muy generales, marcan una postura básica a la hora de encarar la investigación, y que tendrán sus repercusiones en ella, en este sentido Ballester (2001) cita a Guba y Lincoln (1994) y a Stake (1995) y de este último autor destaca lo siguiente:

Para Stake (1995), la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo frente a dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación de los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en la causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake (1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar «libre de valores» e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una «comprensión experiencial». Como tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa, Stake (1995) argumenta que en esta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento (Ballester, 2001, p. 218-219).

Como se ha dicho anteriormente, se trata de elegir una metodología adecuada, pero esto no conlleva una elección por exclusión, sino buscando la adecuación entre el objeto, los fines de la investigación y la metodología. También según Ballester (2001) puede encontrarse en corrientes actuales una integración de enfoques cuantitativos y cualitativos que excluyen divisiones dogmáticas. La investigación cualitativa se ha adoptado como marco de referencia en muchas disciplinas, entre las que destaca dentro de las Ciencias Sociales, la Sociología (Delgado y Gutiérrez, 1995).

El desarrollo de la investigación cualitativa en Educación, es cada vez más consistente, tal como expone Sandín (2003, pp. 91-116) en un interesante análisis de la misma, referido a España. Destaca por un lado los ámbitos más consolidados: Paradigma de pensamiento del profesor y sobre el pensamiento del alumnado, Investigación-acción, Investigación-etnográfica, e Investigación-evaluativa. Posteriormente analiza cada uno de ellos desde un trabajo riguroso y de gran valor. Este sería un breve resumen:

- En el primero referido al Paradigma de pensamiento del profesor aporta: Autores, Método/ técnica, Muestra y Temática. Y lo que es más interesante, justifica la idoneidad y el “sentido” de estas investigaciones, recalcando la importancia de contar con la implicación y la participación de los docentes.
- En el pensamiento del alumnado, también realiza un análisis, en el que nos presenta un avance más lento de la metodología cualitativa.
- La Investigación-acción tiene una historia breve pero muy productiva, revalorizando la innovación unida a la investigación. Presenta una ordenación en cuatro momentos, cada uno con una denominación diferente: La investigación-acción técnica (primeros trabajos, 1978-1986). La investigación-acción cooperativa (1986-1988). La investigación participativa (1988-1990). Hacia un cambio institucional desde las innovaciones curriculares (1991-19994). También encontramos un reconocimiento a las fuentes; L.Stenhouse, J. Elliott, W. Carr y S. Kemmis, G.Goyette y M. Lessard-Hébert.

- La Investigación-etnográfica, la autora describe la evolución, desde los autores clásicos: P. W. Jackson, P. Woods entre otros, hasta su situación actual y en su análisis valora su fuerza, y recomienda una reflexión sobre su utilización.
- La Investigación-evaluativa, para abordar los estudios que se han producido en el área evaluativa en España, nos remite a T. Escudero. Y en cuanto a autores referentes presenta; B. MacDonald, E.W. Eisner, R.E. Stake, E.G. Guba y Y.S. Lincoln. En el auge de esta área en España valora la labor de la *Revista de Investigación Educativa*, la labor de diferentes estamentos y la amplia colaboración con instituciones político-administrativas, asociaciones, instituciones educativas, etc. Destaca como central el interés por la evaluación de centros. Pero la producción de otras investigaciones es también abundante.

En este contexto y tras examinar diferentes trabajos teóricos, como primera aproximación a un marco de referencia, la presente investigación queda enmarcada en la metodología cualitativa educativa dado su interés por estudiar contextos no modificados, comprender desde los marcos de referencia de las personas valorando el contacto que tienen con la realidad, su propósito es la explicación y la comprensión, admitiendo que existen muchas realidades y por lo tanto una diversidad de interpretaciones que hay que abarcar, lo que aumenta su complejidad. Asimismo se tiene en cuenta el papel personal del investigador y la asunción de valores en la propia investigación, con un reconocimiento de los supuestos teóricos pero también de los personales.

7.2. ENFOQUES, BASES CONCEPTUALES Y APLICACIONES.

Es necesario seguir avanzando en el marco de referencia, ya que tal como señala Colás (1997) apoyándose en Tesch (1990) la metodología cualitativa en sociología, psicología y educación se ha adaptado en distintas formas. Incluso dentro del campo educativo, aún adscribiéndose a la misma denominación metodológica, se engloban enfoques claramente diferenciados. Para poder distinguirlos, esta autora propone analizar: las bases conceptuales, los procedimientos metodológicos y las aplicaciones de las investigaciones.

Autores como Rodríguez, Gil, y García, (1996) también para profundizar en esta idea de que es necesario distinguir los diferentes enfoques, proponen una clasificación que se organiza en seis grandes apartados: tipos de cuestiones que orientan la investigación, métodos, fuentes, técnicas/ instrumentos de recogida de información, otras fuentes de datos y las principales referencias.

En cuanto al enfoque conceptual para enmarcar el presente trabajo en unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, se ha contado con el estudio de una serie de fuentes: (Gutiérrez, 1999; Rodríguez, et al., 1996; Colás, 1997; Sandín, 2003; Van Manen, 2003). En lo que respecta a la investigación, se parte del protagonismo de la persona, y el interés por el estudio de la experiencia vital y la investigación de la subjetividad. Se revaloriza la experiencia como materia de reflexión, y su recuperación a través del lenguaje. Se da un proceso dinámico de interpretación que busca dar sentido. Pero también se busca recoger diferentes perspectivas.

La fenomenología como posición epistemológica parece asegurar el enfoque conceptual más ajustado a este planteamiento de la investigación, tal como a continuación se va a justificar, sirvan estas palabras como punto de partida

La fenomenología (...) enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, y se configura como conciencia Morse 1994:118 citado por Colás (1997, p. 229).

Como un autor central y representativo de este enfoque, resulta relevante la obra de M. Van Manen, el papel central que otorga a la experiencia de las personas, a su recuperación a través de narraciones que contengan aspectos que sean relevantes, la reflexión sobre estos, la convicción de que todo ello tendrá repercusiones positivas en la práctica, y de que la construcción del conocimiento es una tarea que necesita de la implicación de las personas, que no es algo individual ni que se puede conseguir estando ajeno a la práctica real de la educación, son algunos de los puntos centrales que se encuentran en sus trabajos (Van Manen, 2003) en el siguiente texto se confirma la importancia de su contribución:

La metodología de Van Manen tiene preponderancia en las ciencias humanas porque articula fenomenología, hermenéutica y semiótica. La inves-

tigación se plantea como un proceso de reflexión textual que contribuye a la comprensión de la acción práctica. La investigación fenomenológica difiere de la naturalista y del enfoque etnográfico en su énfasis sobre los individuos y sobre la experiencia subjetiva (Colás, 1997, p. 230).

También prueba de este reconocimiento son las siguientes referencias; Mélich (1994, p. 50) citando a Van Manen resume en ocho puntos los aspectos más relevantes de la investigación fenomenológica, estos puntos también los recogen citando la fuente Rodríguez, et al. (1996, p. 40) y Gutiérrez (1999), este último autor engloba en la investigación interpretativa: la fenomenología, etnometodología e interaccionismo simbólico y la diferencia de la investigación en la acción, aunque también constata que coinciden en muchas cuestiones. Las ocho características de la investigación fenomenológica que a continuación se van a presentar, concuerdan con los aspectos que anteriormente se han seleccionado como específicos de esta investigación

1. *La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.*
2. *La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.*
3. *La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas del mundo de la vida.*
4. *La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.*
5. *La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.*
6. *La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.*

7. *La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.*
8. *La investigación fenomenológica es pensar sobre la experiencia originaria.*

(Gutiérrez, 1999, p. 36-37)

El método fenomenológico ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido Arnal, Del Rincón, y La Torre, (1992, p. 195) las concretan en:

- a) *La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento;*
- b) *El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial;*
- c) *Su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.*

Para terminar, es necesario acotar desde nuestro contexto más cercano el desarrollo de este enfoque que se recoge en la siguiente cita:

En nuestro contexto educativo, a pesar de la escasez de investigaciones realizadas desde esta perspectiva, son de destacar los trabajos realizados por parte de Fullat (1988), Mélich (1994), San Fabián y Corral (1989) y Zumalabe (1990). (Rodríguez, et al., 1996, p. 43).

Es por lo tanto necesario reconocer que aunque los rasgos que caracterizan a la fenomenología parecen ser muy adecuados para la investigación educativa las investigaciones relacionadas con este enfoque no son muy numerosas.

Además de la importancia que tiene optar por un enfoque conceptual bien adaptado al objeto de estudio, la metodología también se orienta hacia la búsqueda de un objetivo, se marca unas finalidades o aplicaciones, esta idea de avanzar no solo en el conocimiento sino hacer de él un instrumento de transformación es algo que preocupa en la investigación educativa y así se recoge en el siguiente texto:

Hemos venido insistiendo en que algunos autores nos recuerdan la importancia de contemplar el objetivo de transformación (Bartolomé,1992), más si cabe cuando pensamos que el ámbito educativo es nuestro principal objeto de conocimiento, intervención e investigación. Es así que el objetivo de comprender en profundidad los fenómenos educativos puede ser el primer paso hacia una transformación real, desde las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de ese contexto educativo y para esa realidad. Sin embargo, y como vamos a ver, muchos autores se centran en el objetivo general de comprensión en profundidad, que perfila globalmente la mayoría de métodos cualitativos de investigación, olvidando su potencialidad, para desarrollar estudios cuya finalidad es la optimización e innovación educativa (Sandín, 2003, p. 129).

No es objetivo de este estudio elaborar una teoría de la que se deriven prescripciones, pero sí proponer que la valoración de los resultados que se extraigan del mismo sirva para guiar la práctica de la entrevista con las familias en la Etapa de Educación Infantil. También, utilizando la propuesta de Rossman y Rallis (1998^a), citada por Sandín (2003, p. 136) se busca un “efecto emancipatorio” ya que el proceso de indagación, acción y reflexión, así como el conocimiento generado, transformará ciertos aspectos (individuales, sociales, institucionales, comunitarios) para emancipar a las personas participantes. Desde esta definición del marco, queda también definida su finalidad, tal como se recoge en estas líneas:

Por lo tanto, la investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones (Sandín, 2003, p. 127).

7.3 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Las concepciones epistemológicas más profundas, sustentan el sentido y la coherencia de la investigación, pero es necesario dar otros pasos a la hora de llevarlas a cabo. En este apartado se aborda su planteamiento.

7.3.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA: INTERLOCUTORES CUALIFICADOS

Concretamente, se trata de conocer ampliamente todo lo relativo a la experiencia de realizar entrevistas con las familias en la Escuela Infantil, y esto plantea la necesidad de buscar al interlocutor más cualificado. Se considera que el profesorado en activo es el grupo mejor capacitado para ofrecernos esta información. Es necesario partir de las fuentes teóricas y el trabajo con ellas no se puede obviar (tal como se ha expuesto en el capítulo 5), pero más allá de esto, se hace imprescindible convertir en texto las voces de las maestras para realizar un contraste entre la fundamentación teoría y la práctica educativa. Tal como queda reflejado en el siguiente fragmento, para producir y sustentar la teoría con la práctica no se puede excluir de la construcción de la misma a su protagonista más relevante, el profesorado:

Demasiadas veces, la voz de los maestros y las maestras ha sido silenciosa. Se ha dado por supuesto que para esgrimir una cierta autoridad y poder hablar sobre la enseñanza, y sobre la profesión que ellos desempeñan, había que impersonalizar la identidad profesional práctica, salir del aula y asumir otros papeles (inspección, asesoramiento, Universidad, Administración, etc., es decir hablar de la escuela desde fuera de ella). Se argumentaba que el día a día les absorbía tanto que no les dejaba tiempo para pensar, reflexionar, escribir, investigar, aportar elementos de cambio a una práctica que son ellos quienes mejor conoce. Una profesión que algunos han tildado, por ello, de subsidiaria y dependiente de otros, menospreció que ha calado hondo en la cultura profesional del magisterio. Otros administraban, pensaban y decidían por ellos (el uso del “pasado” es más producto de mi deseo que de la realidad). Eso ha significado propiciar la subordinación a la producción del conocimiento, la separación entre teoría y práctica educativa, el aislamiento profesional, la marginación de los problemas morales, éticos y políticos, el gremialismo, la insolidaridad profesional y la descontextualización de la práctica educativa.

Estoy convencido de que uno de los motivos de que la enseñanza haya avanzado tan poco, o avance tan despacio, se debe a que no se ha escuchado la voz propia de aquellos que la viven intensamente, por supuesto con

excepciones y matices, sino que eran y son voces situadas en un segundo o tercer nivel las que opinaban sobre ello, voces que analizan la enseñanza desde puntos de vista alejados de la realidad de las escuelas y, a veces, voces con relatos poco humanizados, plenos de una gran cantidad de racionalidad técnica y de normatividad absurda, imbuidos de una supuesta objetividad (Ibernón, 2005, p. 187).

Es evidente que en la dinámica cotidiana de los Centros Educativos, se comparten momentos de reflexión e intercambio, el profesorado comparte de manera cotidiana y habitual reflexiones sobre su práctica. Así lo recogen Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2004) estas autoras analizan el valor del discurso de una comunidad (educadores de Educación Infantil) como núcleo del desarrollo profesional. En su trabajo el profesorado reconoce la importancia que ha tenido en su desarrollo profesional, la ayuda de los compañeros, esto a su vez permite plantear el valor de colaborar en la construcción de un conocimiento compartiendo el trabajo de la reflexión generada desde la práctica. Para recuperar y rescatar las reflexiones del quehacer profesional la narrativa es para estas autoras la vía de trabajo más adecuada. En relación al reconocimiento del potencial que tiene la función narrativa se exponen en el siguiente texto algunas de sus características:

Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación (McEwan y Egan, 1998, p. 18).

Por otra parte, no basta con que el profesorado comparta la dinámica y las reflexiones que esta desencadena, este intercambio tiene más potencialidades. Se puede enriquecer realizando un trabajo de recogida y análisis de todo ese proceso. Que la voz de los protagonistas de una realidad se pueda convertir en texto permite abrir el acceso a esa realidad a otros interlocutores, pero garantizando la fidelidad al contexto. Esto ha abierto nuevas posibilidades en la investigación cualitativa como queda confirmado por estos autores:

La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación...La revisión de Elbaz (1988) de los estudios sobre el pensamiento del profesor creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Un aspecto interesante de la narrativa se relaciona con el interlocutor a quién va dirigida. Se ha mencionado que los compañeros son en muchas ocasiones los interlocutores más frecuentes, pero quizás sería interesante profundizar en cómo afecta a la narración el tipo de interlocutor. Desde aspectos como la familiaridad, también las condiciones de la comunicación, el trabajo posterior de análisis e interpretación, la divulgación, todos pueden tener su efecto en el proceso narrativo. No es habitual ser consciente de todo esto pero resulta muy interesante el siguiente texto, en él una maestra de reconocido prestigio expresa la importancia que ha tenido en su trabajo la reflexión escrita:

Sin embargo, creo que ha habido otra presencia «presencia» en mi que-hacer que no puedo ni debo dejar a un lado, porque, a pesar de ser «solo» un procedimiento, se me ha ido haciendo cada vez más imprescindible, adquiriendo entidad propia en mi reciente manera de concebir la relación educativa. Hablo de escribir sobre lo que va pasando en el aula. Creo que la inclusión del papel y del lápiz en mis observaciones ha supuesto un verdadero hito, un soporte eficaz y un significativo cambio en mi práctica (Díez Navarro, 2002, p. 187).

Atrapar las reflexiones compartidas, pasa quizás por un trabajo anterior y fundamental que es trabajar sobre las propias. A través de la escritura aparece un desdoblamiento en el que uno mismo se establece como interlocutor. El propio protagonista se “cuenta” aquello que ya ha vivido, y eso le da una nueva dimensión.

Es una vana esperanza creer que la investigación sobre el pensamiento del profesor evitará la ardua e importante tarea de deliberar sobre sí mismo y sobre su actividad profesional (Pérez y Gimeno, 1988, p. 50).

Tal como se ha planteado al inicio con el texto de Ibernon (2005), los protagonistas tienen que sentir que su voz les pertenece, que aquello que para ellos es importante es aquello que se constituye en discurso y objeto de análisis. Sin embargo, esto no parece ser sencillo y quizás haya que proponer caminos de reapropiación y recuperación ya que la práctica educativa por su inmediatez y sus muchas exigencias, no deja a penas espacios de distanciamiento, así se reconoce en este texto que propone la estrategia de realizar entrevistas de diferente duración (de una a cinco horas) a 160 profesores de nivel secundario y comenta como vía de reflexión y reapropiación:

Como veremos enseguida, contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. Los psicólogos cognitivos llaman a esto “descentramiento”; y el proceso permite, digamos, que un maestro se escapa momentáneamente del frenético ajeteo de la vida del aula -que es inmediata y simultánea e imprevisible- para explorar su vida y, posiblemente darle un sentido (Huberman, 1998, p. 188).

En este punto, es interesante señalar, que si bien el objeto de estudio, es la entrevista que realiza el profesorado de Educación Infantil con las familias. También la entrevista va a ser el instrumento que se ha seleccionado para trabajar las narraciones del profesorado. La entrevista ofrece una gran potencialidad para recabar información, porque sitúa al entrevistado en un lugar privilegiado y posibilita el análisis de su “voz” convertida en un interesante material de investigación.

Se puede esbozar ya que en esta investigación el planteamiento es partir de la acción, pero a través de la narración de sus agentes, por ello es necesario centrarse en la vertiente expresiva de estas acciones y buscar su análisis en tanto que, tal como se recoge a continuación es la vía más adecuada para captar su sentido:

Las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta -ante sí mismo y ante los demás-; por ello, suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de sus acciones. Así, el uso de expresiones viene a ser el instrumento que vehicula nuestra capacidad de establecer relaciones intersubjetivas, y son estas relaciones las que hacen posible la interacción

social. Desde este punto de vista, cabe afirmar que las expresiones constituyen el tejido propio de la vida social (Navarro y Díaz, 1995, p. 178).

Las Maestras de la Etapa de Infantil, establecen diferentes situaciones de comunicación con las familias, cada una de ellas tiene sus propias características. De estas acciones, se desprenden múltiples reflexiones, en ocasiones compartidas. En el bagaje profesional, se combinan múltiples contenidos, pero el hacerlos explícitos conlleva una dedicación. No obstante la reconstrucción de la realidad desde la valoración de la subjetividad, es decir desde el reconocimiento de la experiencia vivida, no puede excluir un especial cuidado por recoger la diversidad experiencial. Al llevar adelante situaciones prácticas el factor reflexivo puede pasar desapercibido, por la rapidez de la acción y su inmediatez, pero sigue ahí (en el sujeto). Recuperarlo para analizarlo permite acceder a explicaciones, argumentaciones y otros pensamientos dirigidos a comprender la realidad sobre la que se ha actuado (o se va a actuar), eso a su vez permite captar cómo la percibe el sujeto. Si a su vez analizamos a otros sujetos la complementariedad o diversidad entre ellos permitirá una comprensión de la realidad no desde la objetividad, sino desde la subjetividad solidaria. Este aspecto se concreta en una selección de interlocutores que a continuación se va a abordar.

En primer lugar se selecciona (siguiendo unos criterios) una serie de interlocutores, posteriormente se les pide su colaboración activa basada en una tarea de autorreferencia ceñida a un ámbito concreto. Diversos autores abordan con diferentes denominaciones este punto; Selección de informantes Anguera (1995a), Selección de entrevistados Valles (2002), de este autor se toman como referencia: los criterios maestros del muestreo cualitativo (CMMC). Estos criterios se presentan a continuación con breves extractos explicativos:

CMMC Criterios maestros del muestreo cualitativo

CMMC1. COMPETENCIA NARRATIVA ATRIBUIDA

CMMC2. MUESTREO SECUENCIAL CONCEPTUALMENTE CONDUcido

¿A quien y a cuantos entrevistar? Simplificando, el llamado “punto de saturación teórica” se alcanza cuando la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas

entrevistas (o, en su caso, nuevas observaciones o documentos) no añaden nada relevante a lo conocido.

Lo que recuerda la indicación de Gorden (1975) sobre la conveniencia de manejar una serie de pares opuestos en la selección de los entrevistados, a modo de tipos polares.

(..) el muestreo cualitativo no pretende la representación estadística sino la representación y tipológica, social estructural correspondiente a los objetivos del estudio.

CMMC₃. CRITERIOS MUESTRALES DE NATURALEZA PRÁCTICA

Se trata de “al menos cuatro preguntas criterio básicas que deben responderse en la selección de entrevistados”, según Raymond L. Gorden (1975:196 ss). Estas preguntas criterio o condiciones de selección son:

- a) ¿Quiénes tienen la información relevante?
- b) ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
(entre los informados)
- c) ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
(entre los informados y accesibles)
- d) ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos).

CMMC 4. MUESTREO FUERA DEL CONTROL DEL DISEÑO: MUESTREO INDÍGENA, DEL ENTREVISTADO Y DEL ENTREVISTADOR

CMMC 5. SOBRE LA DURACIÓN Y REPETICIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Para Atkinson, (1998) el autor de *The Life Story Interview*, lo “ más típico” es celebrar al menos dos o tres entrevistas con la persona, de una hora a hora y media cada una.

(Valles, 2002, pp. 66-77).

La muestra de sujetos para la investigación está conformada por seis personas. Para su selección se han seguido diferentes criterios, en relación con sus características individuales. Se han tomado como referencia los criterios expuestos anteriormente, bajo la denominación de Criterios Maestro del Muestreo Cualitativo y a conti-

nuación se indican los criterios que se han adoptado en la selección de la muestra de esta investigación.

CRITERIO 1: Los sujetos seleccionados son docentes en activo.

CRITERIO 2: Características individuales y laborales de los sujetos. En este criterio se incardinan los siguientes:

- Titulación
- Años de experiencia docente, etapas y centros dónde ha trabajado
- Experiencia como tutor

CRITERIO 3: Características del centro donde presta sus servicios durante la investigación. En este criterio se incardinan los siguientes:

- Titularidad del centro: pública, concertada o privada
- Tipo de centro: etapas y ciclos educativos que alberga
- Ubicación del centro: rural o urbano

CRITERIO 4: No son desconocidos para la investigadora

CRITERIO 5: Disponibilidad y aceptación de la metodología de la investigación.

7.3.2. SELECCIÓN DE INSTRUMENTO: LA ENTREVISTA COMO ESTRATEGIA DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN.

En cuanto a la selección de instrumentos, una vez focalizada la atención en esta vertiente expresiva de las acciones y su análisis, se debe determinar el método que garantice una mejor recogida de los datos y que sea coherente con el enfoque adoptado. Según Connelly y Clandinin (1995, pp. 23-30) entre ellos se proponen los siguientes: *Notas de campo de la experiencia compartida*, *Notas de diario*, *Entrevistas*, *Contar historias*, *Escribir cartas*, *Escritos autobiográficos y biográfico*, *Otras fuentes de datos narrativos*.

A continuación se van a presentar los argumentos que se han tenido en cuenta para presentar la entrevista como el instrumento más idóneo para los objetivos de esta investigación. En cuanto a sus posibilidades, se puede empezar por mencionar, tal como reconoce Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), que en la investigación cualitativa, la entrevista permite entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado,

porque busca profundizar en los significados de sus experiencias. Asimismo cuenta con una larga tradición tal como se recoge en el siguiente texto que tratando los inicios de la investigación cualitativa, apunta:

...Mayhew publica una serie de cuatro volúmenes entre 1851 y 1862 bajo el nombre London Labour and the London Poor, en los que se recogen un conjunto de informes, anécdotas y descripciones sobre las condiciones de vida de los trabajadores y desempleados. Las historias de vida y las entrevistas en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas por Mayhew (Ballester, 2001, p. 213).

Pero un instrumento por sí mismo no supone una garantía suficiente, lo realmente importante es sí responde a lo que se pretendía conseguir. Es decir, por un lado es necesario examinar las potencialidades que el instrumento aporta, pero por otro hay que contrastar si coinciden con los objetivos que se buscan. En el siguiente texto se sigue profundizando en las potencialidades de la entrevista de investigación:

La entrevista entonces sólo se puede juzgar, como cualquier otra práctica cualitativa, por sus resultados finales, por la riqueza heurística de la producciones discursivas obtenidas en ella. Sobre todo en la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido contruidos por la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción. El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra (Greele, 1990:124) (Alonso, 1995, p. 229).

Estas potencialidades coinciden totalmente con lo que esta investigación pretende. Las maestras que van a ser entrevistadas han construido su saber en la práctica directa, pero no en los mismos contextos, ni en el mismo periodo de tiempo, cada uno de sus discursos va a ser tomado como unitario en su totalidad pero también como complementario para reconstruir un realidad compleja. La selección del instrumento se considera acertada pero será en la valoración de los resultados donde se pueda juzgar su idoneidad en tanto que haya permitido extraer de las producciones discursivas esa riqueza heurísticas que se menciona en el texto.

Diferentes ciencias utilizan la entrevista como instrumento de recogida de datos: Sociología, Psicología, Educación..., en muchas de ellas ha ido ganando terreno la metodología cualitativa. Pero la entrevista puede utilizarse desde otras metodologías, ya que no existe una única modalidad de entrevista, sino varias.

Para avanzar en este tema de los distintos tipos de entrevistas existen diferentes clasificaciones, Ballester (2001, p. 247) propone la siguiente diferenciación:

1. ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS: encuestas mediante cuestionario (encuestas)
2. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS:
 - 2.a. Entrevistas en profundidad (sociológicas, clínicas y de otros diversos tipos, como por ejemplo las utilizadas para reconstruir historias de vida).
 - 2.b. Entrevistas a informantes cualificados (focalizadas).
 - 2.c. Entrevistas grupales.

También Anguera (2003) además de abordar unas características comunes a todas ellas, establece diversas modalidades destacando como criterios relevantes para su diferenciación: la estructuración, la situación, la directividad, la finalidad y el número de participantes.

A su vez Colás (1997, p. 275) menciona que la entrevista cualitativa (sin precisar un tipo en concreto), es junto con la observación participante la técnica más usual en la investigación cualitativa. Y Anguera (1995b, p. 539) propone la entrevista en profundidad como el prototipo de la entrevista cualitativa. Por tanto además de existir un acuerdo en que el uso de la entrevista es frecuente en la metodología cualitativa, también parece que en lo que se refiere a la tipología más frecuente esta es la entrevista en profundidad. En el siguiente texto se apunta que la denominación en profundidad, puede hacer referencia también a las entrevistas no estructuradas:

Las entrevistas denominadas indistintamente “en profundidad” o “no estructuradas” (unstructured) aparecen como una “forma importante” en la recogida de los documentos personales, concretamente en la elaboración de autobiografías y de historias de vida (Valles, 2002, p. 28).

Para avanzar en el tema de precisar qué tipo de entrevista se va a seleccionar en esta investigación, se puede matizar que no en todos los autores aparecen las mismas clasificaciones, Ruiz Olabuenaga (1996) presenta dos grandes divisiones: las entrevistas estructuradas y no estructuradas, por su parte Báez (2007) establece dos tipos: la denominada entrevista en profundidad y la entrevista semiestructurada y por último Bisquerra (2004) distingue según su estructura: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Sobre las semiestructuradas Kvale, S. (1996) citado por Álvarez- Gayou Jurgenson (2003, p. 111) sostiene que:

la preparación de antemano se esencial para la interacción y el resultado de una entrevista. Una parte muy importante de la investigación debe haberse llevado a cabo antes de encender la grabadora de la entrevista (Kvale, S. 1996:126).

El interés de esta investigación se ciñe al planteamiento del problema, conocer la experiencia de las maestras sobre las entrevistas con las familias, esto plantea la necesidad de no dispersarse, pero también de garantizar que la comunicación sea fluida y abierta, la entrevista semiestructurada parece ser la opción más acertada y por ello a continuación se van a desarrollar sus rasgos. Autores como Erlandson, D. A., Harris, E.L., Skipper, B.L., y Allen, S.D. (1993:85-86) citados por Valles (2002) precisan lo siguiente :

La más común, sin embargo, es la entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está determinado (Valles, 2002, p. 38).

Con anterioridad se ha afirmado que era la entrevista en profundidad la más frecuente en investigación cualitativa, sin embargo según este texto también la semiestructurada es muy frecuente, puede que la precisión de Flick, U. (2000:87) citado por Valles (2002) aclare esto:

la entrevista focalizada puede entenderse como un prototipo de las entrevistas semiestructuradas (Valles, 2002, p. 22).

Es decir se puede plantear que preparar y orientar la entrevista hacia un tema no conlleva planificar de manera cerrada la entrevista. En el siguiente texto aparece una idea relevante y de gran interés para esta investigación:

La postura de Wengraf acaba revelándose más claramente en su planteamiento metodológico-técnico de la entrevista semiestructurada en profundidad. Esta clase de entrevista “normalmente implica al entrevistador en un proceso tanto de construcción como de comprobación de modelos, tanto de construcción como de verificación de teoría, dentro de una sesión o de una serie de sesiones (Wengraf, 2001:4) (Valles, 2002, p. 44).

El planteamiento de qué tipo de entrevista hacer, tiene que tener en cuenta que las maestras que se van a entrevistar tienen más o menos delimitados a lo largo del curso escolar unos momentos de realización de entrevistas, y que por lo tanto para recoger su experiencia las entrevistas de investigación tendrán cierta correspondencia con estos momentos que se delimitan en tres periodos: inicio de curso, mitad de curso y final de curso. Por todo lo que se puede ya precisar que, el instrumento que se ha considerado mas adecuado es la entrevista semiestructurada (tienen marcada una temática concreta) y en profundidad (se van a realizar en tres sesiones).

En la revisión presentada se constata que la entrevista, puede ser considerada como un tipo de instrumento, o una herramienta metodológica para la obtención de información, que Álvarez- Gayou Jurgenson (2003) engloba en los Métodos cualitativos para la obtención de la información y Báez (2007) dentro de lo que denomina Técnicas. Pero también existe la alternativa, dentro de la investigación de buscar potenciar y profundizar en el propio instrumento, lo que podríamos definir como un objetivo metodológico, incluido en los objetivos de la propia investigación. También puede ser una herramienta que tenga alicientes tanto para el entrevistador como para el entrevistado (Ballester, 2001), (Báez, 2007) y en ese caso al aumentar su potencial más allá de lo instrumental y pasar a convertirse en un medio para lograr fines de otro orden.

En relación a la elección de las herramientas o instrumentos de una investigación Sandín (2003) expone una serie de temas claves ya en el ámbito educativo, ¿escogemos una estrategia o varias?, ¿qué hay detrás de la selección de una estrategia?,

¿podemos utilizar una misma estrategia para objetivos diferentes?, ¿la estrategia define los objetivos?. La entrevista puede utilizarse en diferentes “tradiciones”, en la investigación narrativo-biográfica, en estudios fenomenológicos, estudio de casos etc. Analizando la investigación evaluativa, por ejemplo, la autora, incluye las entrevistas tanto en la *Perspectiva pragmática*, como en la *interpretativa*. Es decir podemos utilizar el mismo instrumento para diferentes enfoques. Ya se ha definido el enfoque conceptual de esta investigación, la fenomenología, y también el instrumento que se ajusta a ese enfoque especificando el tipo de entrevista.

En esta investigación, se hace uso de una única estrategia y esto es coherente con el método, y los objetivos establecidos. Esto es, conocer la entrevista con las familias en Educación Infantil, a través de lo que narran en entrevistas sobre su experiencia las Maestras que las realizan. Hacerlo durante varias sesiones, habiendo sido seleccionadas como interlocutoras, como informantes cualificados. La recogida y análisis, del material, servirá para poder contrastar los supuestos teóricos y proponer estrategias diversificadas. También se comprobará la adecuación del instrumento utilizado para comprobar su adecuación a todo lo anterior.

Definir qué tipo de entrevista seleccionamos, tiene relación con: el problema de investigación, la dinámica de la propia entrevista (preguntas), y el tipo de informantes. La entrevista que realizan las maestras a las familias, y la reflexión sobre esta práctica constituyen, el objeto de estudio, su acceso no puede ser directo. Asistir a las entrevistas supondría una interferencia en su desarrollo, y creemos que lo mismo ocurriría con su grabación. Acceder a la reflexiones, pasa por contar con la participación de las maestras y cuanto más directa sea está participación, obtendremos una mayor riqueza de información. Hacerlo por otros medios (cuestionarios, encuestas, etc.) no parece asegurar una recogida suficiente, ya que se pretende obtener tanto información como reflexión. Ceñir la entrevista al objeto seleccionado, aconseja proponer preguntas. Y elegir a un tipo de informantes y transmitirles la confianza en su cualificación como interlocutores válidos, es algo fundamental para conseguir su implicación y participación. El tipo de entrevista que se ha seleccionado es semiestructurada en profundidad y a informantes cualificados.

En cuanto a los informantes ya se han expuesto los criterios de selección, en lo que se refiere a las preguntas que se presenten en las entrevistas se hará una pro-

puesta que se validará en el Estudio Piloto. En cuanto a la entrevistadora su labor estará orientada en todo momento a crear un marco y un clima que le permita acercarse a los informantes para que estos expresen su experiencia y al hacerlo puedan abordar aspectos tanto vivenciales como profesionales. Sus intervenciones apoyarán el discurso narrativo, buscando matices que lo aclaren, argumentos que lo hagan más preciso, e incluso interrogantes que permitan profundizar en su componente reflexivo. Serán tres encuentros en los que se cuidarán las condiciones materiales, así como los acuerdos en las convocatorias.

Es importante definir el método, las técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, también la orientación y los fines, así como los presupuestos teóricos con los que se trabaja. Y es lo que en este capítulo se trata de plantear, pero sabiendo que la coherencia entre todos estos elementos es lo que justifica la investigación, no cada uno de ellos que tomados por separado. Será en la valoración de los resultados cuando quedarán patentes los logros y las limitaciones. Hasta aquí se ha definido el enfoque fenomenológico-cualitativo, justificando el tipo de muestra y el instrumento.

7.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Se han expuesto una serie de aspectos esenciales para definir esta investigación; el enfoque conceptual, la selección de interlocutores y la modalidad de entrevista, pero el presente apartado constituye un nuevo reto ya que es clave para la explotación del material que se extraiga de la realización de las entrevistas. La investigación en educación es uno de los campos en los que se aplica el análisis de contenido, aunque se le reconocen también diferentes aplicaciones:

El análisis de contenido ocupa un lugar importante dentro de la metodología de los instrumentos de investigación. Ante todo, permite aceptar como datos comunicaciones simbólicas comparativamente no estructuradas y, en segundo lugar, permite analizar fenómenos no observados directamente a través de los datos relacionados con ellos, independientemente de que intervenga o no un lenguaje. Dado que la mayoría de los procesos sociales se llevan a cabo a través de símbolos, en las ciencias sociales y en las humanidades es donde se encuentran más difundido el uso de análisis de contenido (Krippendorff, 1990, p. 45).

Como punto de partida se plantean estas cuestiones, por una lado se parte de una constatación, acercarse a la realidad desde una perspectiva cualitativa, nos va a proporcionar un alto grado de complejidad en los datos a analizar, y si bien esto es una dificultad a la hora de tratarlos, también constituye la garantía de que el acercamiento, ha sido, tal como se pretendía respetuoso con una concepción compleja de la realidad y la construcción del saber, tal como constata este autor:

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez- Gayou Jurgenson, 2003, p. 187).

Hay que reconocer por tanto (y esta sería la otra cuestión) que no basta asegurar una recogida de material que reúna una serie de condiciones, también hay que plantearse qué se va a hacer con él para abordar su análisis, ya que su tratamiento y lo que se extraiga de él también son aspectos relevantes de la investigación, tal como se señala en este texto:

La finalidad del tratamiento de datos, sin importar el tipo de datos que se tenga, es imponer algún orden en un gran volumen de información, así como proceder a una reducción de datos, de manera que sea posible obtener unos resultados y unas conclusiones que se puedan comunicar mediante el informe de investigación. (Anguera, 1995, p. 549).

El análisis cualitativo no afecta sólo a un momento preciso de la investigación, tal como lo expone Tesch, R. (1990) citado por Colás (1997b), afirmando que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación. Pero es necesario reconocer, que el análisis de contenido es una de las fases claves porque impone un trabajo de análisis y reflexión que puede hacerse siguiendo diferentes pautas, y esto nuevamente obliga a justificar las decisiones tomadas.

Con anterioridad se han dado muchos pasos ligados al propio desarrollo de la Tesis, la investigación va planteando interrogantes y el tratar de responderlos ahonda y profundiza el sentido del trabajo, y también su coherencia. Se ha adoptado una postura a la hora de afrontar estos interrogantes que ha pretendido seguir unas pau-

tas pero también asumir el riesgo y la responsabilidad de revisarlas y adaptarlas a las características del propio material y lo que se pretende, también en lo que respecta a este apartado, se tratará de explicitar las orientaciones del trabajo para facilitar su seguimiento y comprensión, tal como se indica en este texto:

El investigador es el responsable del proceso que conduce a dichos descubrimientos: debe describir las condiciones en que se obtienen los datos, justificar los pasos analíticos seguidos y procurar en todo momento que el proceso no sea tendencioso, en el sentido de favorecer cierta clase de hallazgos en detrimento de otros. Es necesario que el proceso sea explícito para que otros puedan evaluar su labor reproducir dicho proceso o restringir sus hallazgos (Krippendorff, 1990, p. 70).

7.4.1. TRANSCRIPCIÓN: VOZ Y TEXTO

Antes de abordar el análisis de material se va a tratar la documentación de los datos (Flick, 2004). Por lo que se van a exponer las decisiones tomadas en relación a la grabación, y la transformación y reconstrucción de lo registrado en un texto que permita su acceso. Existe una gran diversidad en las modalidades de presentación de datos y en su registro, esta investigación, se centra en la voz y su registro y en este sentido se respeta la siguiente afirmación:

Por ello, conviene no olvidar que el documento primario son las cintas grabadas y que la transcripción ha de considerarse documento secundario (Atkinson, 1998:54) (Valles, 2002, p. 137).

La grabación de la entrevista, como primer requisito, debe ser anunciada antes de realizar las entrevistas y por lo tanto contar de antemano con el visto bueno y la conformidad de las personas que se van a entrevistar, no se puede esperar al mismo momento de empezar, ya que la persona puede acceder, pero sentirse influenciada por un elemento con el que no contaba. El procedimiento que se ha seguido por lo tanto ha sido el de plantear en el mismo momento de pedir la colaboración, el hecho de que las entrevistas iban a ser grabadas Así se ha hecho en todos los casos no presentándose ningún tipo de inconveniente. De hecho, se puede reseñar que al realizar

los registros con grabadoras digitales de pequeño tamaño que no necesitan manipular cintas, la grabación pasa a otro plano tanto para el entrevistador como para el entrevistado, así lo explicitaron todos los sujetos en la tercera entrevista cuando se les pregunto por ello. A la pregunta de si se habían sentido influenciados de alguna manera por el hecho de haber sido grabadas las entrevistas la opinión unánime fue que a medida que transcurrían se olvidaban de la grabadora.

Una vez registrado el audio se plantea su tratamiento. En el Estudio Piloto se decide realizar la transcripción completa de las tres entrevistas, que servirá para realizar varias tareas. Por un lado constatar si el material que se extrae de la entrevistas utilizando las preguntas propuestas es rico en contenidos, lo que permitirá dar por válidas las preguntas para las entrevistas de la investigación. Por otro, tener un texto que combinado con el audio permita por su exhaustividad, la participación a agentes externos en otra tarea fundamental del Estudio Piloto que será el establecimiento de categorías para el análisis del contenido.

Se recurre al documento audio de manera constante. Esto también resulta actualmente mucho más ágil con el formato digital. Su presentación informática permite un manejo preciso en cuanto a la localización en tiempos y por lo tanto una gran facilidad para volver sobre el discurso cuantas veces sea necesario, su manejabilidad es sencilla y no requiere a penas recursos, el soporte informático para el manejo de archivos MP3 es totalmente accesible en cualquier ordenador.

El uso constante del audio sin embargo no exime de su transcripción, pero ya en el segundo proceso de análisis de contenido (una vez concluido en Estudio Piloto) se ha optado por otra estrategia. La transcripción literal genera un material muy extenso, lo que no resulta ágil a la hora de su tratamiento, hay que conseguir la operatividad en el proceso de análisis. De ahí el planteamiento de realizar transcripciones parciales, apoyadas siempre en el registro de audio, que también es considerada como una opción válida (Flick, 2004; Valles, 2002). En esa transcripción parcial, así como en la literal, la escucha no tiene un carácter mecánico, vuelve a tener una profundidad similar a la que se activó en la entrevista, con la posibilidad de volver sobre lo dicho y captar con más detenimiento su sentido. De hecho las transcripciones literales se siguen manteniendo, siempre que aparezcan fragmentos del discurso que reflejen de manera patente, un sentido que sea relevante para la investigación,

se hará una transcripción literal y se pondrá especial atención en dar las referencias necesarias para que el fragmento pueda ser localizado de manera precisa y sencilla en el documento de audio. El texto que se elabore por lo tanto recogerá por un lado las categorías con pequeñas explicaciones y fragmentos literales seleccionados y con las precisiones necesarias para su localización en los documentos de audio.

También se han utilizado diversas notas para apoyar el seguimiento de las entrevistas, unas tomadas en los momentos inmediatamente posteriores a la realización de las entrevistas donde se trata de recoger aspectos no registrables en la grabación, pero que reflejan en esa inmediatez características relevantes de la situación vivida. Otras sobre aspectos referidos a aspectos más generales como la dinámica de las convocatorias, en las que hay que destacar las facilidades que han dado todos los sujetos para establecer el encuentro y las reflexiones sobre la importancia de escuchar la entrevista anterior como preparación para realizar la siguiente.

Una estrategia de esta investigación es la utilización de la entrevista en tres momentos diferentes a lo largo de un curso, la entrevista anterior siempre se ha tomado como punto de partida para la siguiente, por lo que se ha escuchado íntegra antes de realizar la que estaba programada. Esto ha supuesto mantener un hilo de continuidad que ha ayudado a tratar con más profundidad los temas, evitar repeticiones innecesarias e insistir en determinados aspectos. Lo que ha propiciado ahondar en la escucha activa, de modo que el sujeto entrevistado, percibe en las intervenciones de la entrevistadora no sólo que está atenta en ese momento sino que también tiene un registro personalizado de los anteriores encuentros. Esto ayuda a consolidar un sentido de continuidad, que también se aprecia en ciertos comentarios que de manera espontánea hacen algunos sujetos, y que contribuye a que el tiempo entre una entrevista y otra se vaya llenando de significados. El propio sujeto recupera por iniciativa propia, en un momento dado algo que ya dijo en otra entrevista y que quiere retomar, ampliar o matizar y que indica que ha pensado sobre ello fuera de lo que es el propio encuentro. Aunque los tres encuentros se han intercalado a lo largo de todo un curso ni para la entrevistadora ni para los entrevistados los tiempos entre una y otra entrevista han sido baldíos lo que apoya la estrategia adoptada.

Esta combinación de audio y texto se ha mantenido a lo largo de la investigación en diferentes momentos y se ha revelado como muy interesante. El poder utilizar el

audio original, permite acceder a una mayor información de la que aportaría únicamente el texto escrito pero el texto es necesario para ordenar el material del análisis. La presentación del audio en MP3 es fundamental para su accesibilidad como material de trabajo, la comodidad de su reproducción, las posibilidades que ofrece, hacen que el material de audio quede revalorizado como material de análisis.

7.4.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y FASES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El siguiente paso es tratar de precisar cómo se va a trabajar el análisis de ese material que ya se ha obtenido. Organizar los datos, establecer unidades, categorías supone descomponer el texto y posteriormente recomponerlo para darle un sentido que permita la inferencia de conocimientos. Los datos se desglosan, se buscan criterios para su conceptualización en relación a la información que conllevan:

Un dato es una unidad de información registrada en un medio duradero, que se distingue de otros datos, puede analizarse mediante técnicas explícitas y es pertinente con respecto a un problema determinado (Krippendorff, 1990, p. 76).

A través de una actividad reflexiva e interpretativa se busca segmentar en unidades relevantes (Colás, 1997a). Aquí aparece un aspecto de gran importancia, también planteado al tratar el tema de las unidades, captar el sentido, el significado es lo que debe ser prioritario a la hora de decidir la estrategia a seguir:

Las cinco unidades que acabamos de examinar se diferencian fundamentalmente por la clase de operaciones cognitivas que exige su identificación. En general, la determinación de unidades es tanto más eficiente y fiable cuanto más simples y “naturales” sean dichas operaciones cognitivas. Pero puede que las unidades simples no sean analíticamente productivas. El investigador, pues tendrá que perfeccionar la productividad, sin perder demasiada eficiencia o fiabilidad (Krippendorff, 1990, p. 91).

En este aspecto el planteamiento que se defiende es optar por unidades con sentido, es decir “relevantes”, cuyo contenido hay que definir con explicaciones, pero contando con la colaboración de agentes externos que aseguren la “confiabilidad” de los contenidos de cada unidad, como se precisa en la siguiente recomendación:

De todos modos, en ausencia de experiencias pretéritas, descansar en teorías intersubjetivamente coincidentes es la mejor estrategia que puede seguir un analista de contenido. Por esto, sin renunciar al objetivo marcado, se hace hincapié en la búsqueda, a lo largo de toda la investigación de referentes externos, como garantía y respaldo (Krippendorff, 1990, p. 154).

Para ello se ha contado con la participación y la colaboración como agente externo experto, de una Asesora de la Etapa de Infantil con una amplia experiencia como Asesora en los Berritzegune del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Centros de Formación y Asesoramiento al Profesorado) y también como Maestra. Esta persona ya colaboró en el proceso de contraste de las preguntas de las entrevistas en el Estudio Piloto.

Estas categorías que se extraen del Estudio Piloto se mantienen abiertas pero se trata también de que se ajusten a los requisitos de ser exhaustivas y mutuamente excluyentes (Krippendorff, 1990, p. 109) y queden bien establecidas, tratando de determinar el núcleo categorial de cada una de ellas, (Anguera, 1995).

Es importante reconocer la complejidad de este proceso, pero dado que el problema de la investigación se ha seleccionado como significativo y de interés para un colectivo como la Primera Infancia y las Estructuras Educativas y Profesionales que se ocupan de ella, el planteamiento es abordarlo. Si bien se pondrá mucha atención en respetar una rigurosidad que garantice su estudio.

Para seguir profundizando en el procedimiento, como expone Tesch, R. (1990:95-979, citado por Colás (1997a) el siguiente texto aclara la definición de las tareas:

Los datos, textos verbales o escritos, se dividen o segmentan en unidades relevantes y significativas, manteniendo conexión a su vez con un objetivo más global...el análisis no se limita a un tratamiento mecánico de los

datos, sino que implica a su vez una actividad reflexiva, interpretativa y teórica sobre los datos.

Los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema organizado, derivado a su vez de la lectura de los datos...Las categorías son inicialmente aproximaciones que se mantienen de forma abierta, ya que deberán acomodarse a nuevos datos. Se modificarán y refinarán hasta conseguir un sistema satisfactorio.

El procedimiento intelectual básico es la comparación constante. Este método es utilizado prácticamente durante todo el proceso de análisis, para formar categorías, valorar y verificar su pertinencia, asignarlas a textos contrastar hipótesis mediante el rastreo de evidencias negativas, etc. Su objetivo, en síntesis, es discernir similitudes conceptuales, refinar el poder discriminatorio de las categorías y descubrir patrones....

El tipo de datos (textos) condiciona no contar con unidades precisas y constantes...Es decir, se puede trabajar en base a términos muy concretos como verbos, adjetivos, etcétera, o en base a unidades mucho más amplias y complejas como pueden ser secuencias narrativas con un significado teórico (Colás, 1997a, p. 289).

También se presentan descripciones de este proceso semejantes a las ya mencionadas en Medina, Jarauta, y Urquizu (2005) y Cortés y Medrano (2005) pero es cierto que aun contando con recomendaciones teóricas como las mencionadas esta ha sido una de las labores más complejas de esta Tesis.

En cuanto al proceso como tal, Colás (1997a) hace una serie de indicaciones a tener en cuenta sobre la codificación, y el descubrimientos de unidades, la categorización o conceptualización, la formulación de hipótesis y/o establecimiento de conjeturas, la exposición y presentación de datos, todas ellas de gran interés. El siguiente fragmento pone de relevancia la incesante actividad hasta lograr la comprensión del texto:

No basta con una sola lectura, la persona que investiga debe familiarizarse plenamente con el texto que proviene de los participantes en su estudio. Las lecturas repetidas con anotaciones y la codificación brindan mayor claridad y estructura al análisis, como podrá comprobar cualquiera la primera vez que lo realice. ¿Cuántas lecturas deben efectuarse? La respuesta es simple: las necesarias para apropiarse del texto (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 191).

Si a esto le añadimos que no solo, se lee sino que se escucha, que no solo se escucha en el análisis sino también en el proceso de realización de las entrevistas y en la transcripción, podemos deducir que *apropiarse* del texto, sería apropiarse de su sentido, y que eso conlleva una ardua labor. En esta, es necesario establecer momentos de contraste externos, por muchas razones, las más importantes quedarían ligadas a los criterios de rigor científico, pero también existen razones de orden dinámico dentro de la propia investigación. La cantidad de horas de escucha y lectura, tienen que tener rupturas que obliguen al investigador a ser escuchado y a escuchar, es decir a descentrarse, a imponerse la necesidad del contraste.

El enfoque, de esta investigación es interpretativo, ya que trata de explicar, reelaborar conceptos, comprender la complejidad, así como identificar problemas. Las unidades relevantes podrán agrupar diferentes extensiones de texto, así como no ser identificadas únicamente con respuestas, sino también con el binomio pregunta respuesta. Su definición se realizará a lo largo de diferentes tareas con el material del Estudio Piloto. Se contará con agentes externos, en cada una de las fases, pero sus intervenciones serán diferentes entre sí, de modo que la búsqueda de acuerdo, no provenga de realizar adecuadamente una tarea varias veces, sino de llegar a discernir el sentido por diferentes estrategias. Se recogerán también las divergencias, y no solo a nivel de documentación, sino que se tendrán en cuenta para las modificaciones que se consideren necesarias.

7.5. VERIFICACIÓN-CONFIABILIDAD

El rigor científico es algo que preocupa y con razón ya que las inversiones en investigación son importantes y de ellas se esperan resultados, en investigación eso se

equipara en muchas ocasiones con generar argumentos que orienten posteriores decisiones en una dirección y no en otra. Pero se constata una transformación en los términos y los criterios que se utilizan para defender el rigor o la calidad de un estudio, este tema preocupa especialmente en la investigación cualitativa tal como se desarrolla a continuación:

La mayoría de los autores que han escrito sobre la investigación cualitativa, a mi juicio, no logran sacudirse la necesidad de cumplir con estos postulados. Así, se dice que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores. Este concepto implica utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados. De ninguna manera critico estas prácticas, las cuales enriquecen enormemente lo que la investigación cualitativa puede brindar, pero no las considero indispensables. Lo que me parece incomprensible es que se las consigne para cumplir con los requerimientos del paradigma positivista.

Más adecuado me parece que en la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 31).

Se podría determinar un recorrido sobre esta temática que va desde propuestas vinculadas a planteamientos positivistas, a otras relacionadas con la elaboración de criterios propios como expone Sandín (2003, pp. 185-201). Según esta autora un primer momento ha estado dedicado a establecer términos paralelos como es el caso de los propuestos por Guba y Lincoln, quienes reconociendo esto, posteriormente, realizan una propuesta más ajustada y que denominan *criterios de autenticidad*. Es también interesante ver que un ámbito específico como la investigación etnográfica realiza su propia propuesta, y que no es el único, así se recoge en Creswell, J.W. (1998:2169), citado por Sandín (2003, p. 198) quién en cuanto a la tradición Fenomenológica basándose en Moustakas (1994) presenta como Términos dentro de esta

tradición la Verdad. y la Validez intersubjetiva y como Procedimientos: Percepciones individuales y Comprobación con otros.

El proceso de este recorrido se decanta por lo tanto en encontrar nuevos criterios que podrán además de responder a un diseño específico aproximarse a unos estándares generales, que por otro lado también pueden ser aplicables tanto a la investigación cuantitativa como cualitativa. Moral (2006, pp. 150-151) presenta una revisión de los criterios de validez en la investigación cualitativa actual. Desde una perspectiva que identifica lo científico con lo objetivo y lo positivista del periodo tradicional, pasa a la Fase modernista, de la década de los 70, donde se busca formalizar los métodos cualitativos, dándoles el rigor cuantitativo (verificación mediante criterios de validez interna y externa, utilización de análisis estadísticos, aislamientos de variables, relaciones causa efecto, medición y cuantificación de los fenómenos). Tras esa fase en la década de los 80, los temas relativos a la validez, fiabilidad y objetividad generan grandes tensiones y contradicciones, pero para superarlas se buscan nuevos modelos que superen a la mera triangulación. Pero sin llegar a conseguirlo, en la siguiente fase, década de los 90, se da una triple crisis, relativa no sólo a los criterios de validez sino al sentido más interno de la propia investigación cualitativa como opción de transformación de la realidad. El momento actual, parte por lo tanto no de una situación de relativa estabilidad, sino de una revisión en profundidad de la propia investigación cualitativa

Para esto en el International Journal of Qualitative Studies in Education (2006) se llama a la acción para enfrentar esta batalla y solicitan encarecidamente, trabajos de investigación cualitativa para salvar la parálisis en la que está sumida la investigación cualitativa (Moral, 2006, p. 151).

Tal como se explica en estos recorridos, la búsqueda ha pasado por defender diferentes estrategias, y es necesario destacar entre ellas la triangulación:

La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador toma una serie de precauciones a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, con el fin de que su trabajo no adolezca de graves sesgos científicos... La triangulación es, por tanto, una estrategia para el control de la calidad de la investigación cualitativa, que nos

da garantías y confianza respecto a la bondad metodológica de nuestros hallazgos (Gutiérrez, 1999, pp. 26-27).

El mismo autor siguiendo a Colás (1998, pp. 275-276) y Cohen y Manion (1990:335) menciona seis tipos distintos de triangulación: de fuentes, metodológica, interna, temporal, espacial y teórica. Y añade siguiendo a Janesick (1994:209-219) tres más: triangulación de datos, investigadores y disciplinar. Este amplio desarrollo de la triangulación representa una intensa búsqueda por garantizar, el rigor de la investigación, según Moral (2006, p.159) Laurel Richardson (1997) revisando este criterio hace una aportación que denomina cristalización:

...No es la triangulación sino la cristalización, lo que se debe fomentar en los procesos de investigación cualitativa. En la postmodernidad, con textos en los que se mezclan géneros, nosotros nos movemos desde la teoría de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto onda como partícula. La cristalización, sin perder la estructura, reconstruye la idea tradicional de «validez» pues permite mostrar que no existe una verdad singular,..la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja (Richardson, 1997 p92).

Pero, más allá de que se haga siguiendo una estrategia u otra, la búsqueda de contraste, resulta una estrategia imprescindible y que recibe un respaldo en muchos trabajos. Esto se constata también examinando diferentes autores y propuestas. Siguiendo la de Maykut y Morehouse (1994:152) citados por Gutiérrez (1999)

los informes de investigación cualitativa ganan en credibilidad y confianza por parte de sus audiencias cuando incluyen de forma sistemática: los propósitos que orientan el estudio, las formas de seleccionar los participantes y los escenarios, el grado de implicación del investigador y el rol de los informantes en las tareas de contraste y comprobación de hallazgos, los procedimientos empleados para el análisis y recogida de datos, los hallazgos más relevantes tras un escrupuloso trabajo de contraste en orden a estrategias de triangulación y auditoría con agentes internos y externos (Gutiérrez, 1999, p. 32).

En la misma línea en cuanto a los procedimientos Moral, (2006) expone siguiendo a Crewell y Miller (2000) y Anfara et al (2002) los siguientes:

a) una persistente y prolongada observación, b) triangulación, c) revisión por pares, d) análisis de casos negativos, e) clarificar la fundamentación del investigador, f) comprobación por los miembros de la investigación, y g) audiencias externas (Moral, 2006, p. 158).

Para terminar también Sandín (2000, p. 236) presenta un interesante esquema tomando a Creswell como fuente:

**PERSPECTIVAS, TÉRMINOS, PROCEDIMIENTOS Y ESTÁNDARES
EN LAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Tradición	Autor(es)	Perspectiva	Términos	Procedimientos	Estándares
Biografía	Denzin (1989b)	Posmodernismo	Interpretación	Descripción gruesa Reflexibilidad	No bien detallados
Fenomenología	Dukes (1984)	Diferentes términos	Verificación Reconocimiento espontáneo	Confirmación por otros investigadores Reflexividad	No bien detallados
	Moustakas (1994)	Diferentes términos	Verdad Validez intersubjetiva	Percepciones individuales Comprobación con otros	No bien detallados
Teoría fundamentada	Strauss y Corbin (1990)	Términos paralelos	Verificación/ validación Validez suplementaria	Relacionar datos con categorías Contrastar resultados con la literatura	Ver Strauss y Corbin (1990)
Etnografía	Fetterman (1989)	Términos paralelos	Validez etnográfica	Triangulación de fuentes de información Feedback con los informantes	Ver Spindler y Spindler (1987)
	Hammersley y Atkinson (1995)	Términos paralelos	Triangulación Validación respondente	Triangulación (múltiples formas) Confirmación participantes	Ver Lofland (1974)
	Thomas (1993)	Posmodernismo	Cociente de verdad	Reflexividad Implicaciones sociales	
Estudio de casos	Stake (1995)	Términos paralelos	Validez	Triangulación (múltiples formas) Confirmación participantes	Ver Stake (1995)

Fuente: (Creswell, 1998: 216).

En lo que concierne a la fenomenología que es el enfoque que se ha adoptado en esta investigación, se citan dos fuentes en este documento, una de ellas (Moustakas, 1994) ya se había mencionado en el inicio de este apartado Los procedimientos y los términos de las dos apoyan, la estrategia de buscar la verificación a través de la comprobación y confirmación con agentes externos, que es la estrategia central que se ha adoptado en esta Tesis.

Buscar el contraste externo en diferentes niveles y en diferentes momentos ha sido un mecanismo al que se ha recurrido en este trabajo. Este mecanismo tiene un doble valor, por una parte exige que los agentes externos entiendan su tarea, y para ello necesitan entender el contexto en el que se sitúa, esto obliga a múltiples construcciones de sentido, de diferentes niveles e intensidades, y es un ejercicio constante de reflexión para la investigadora. Conseguir que el interlocutor entienda, inevitablemente pasa porque se le den las explicaciones necesarias. Por otra parte y esto constituye su doble valor, al examinar la tarea de contraste, aparecen tanto constataciones que confirman el buen desarrollo, así como matices que pueden aportar novedades y con ello una constante actividad reflexiva. Este mecanismo, es central a lo largo de toda la investigación y se concreta en buscar de forma sistemática y planificada la participación de interlocutores para diferentes tareas de contraste.

No cabe duda que en un estudio interpretativo, la elaboración de inferencias es el paso más arriesgado, por ello, la construcción de las categorías para el análisis del contenido, ha tenido una gran importancia. De ahí que sea necesario destacar el valor de la realización del Estudio Piloto en todas sus fases, y que se va a explicar en el siguiente capítulo. La transparencia en el diseño de la investigación, que tiene que ver con sus posibilidades de réplica, así como la clarificación de la fundamentación de la investigadora y los propósitos que guían el estudio, han sido también procedimientos que se han tenido en cuenta, en todo momento.

Validez, validación, verificación, a través de la reflexividad como estrategia prioritaria. ¿Pero sobre qué, con quién?. No es lo mismo la búsqueda del consenso, a través del ejercicio constante de contrastar, no es lo mismo, lograr acuerdos, que acercarse a la verdad.

La dicotomía objetividad/ subjetividad suscita innumerables debates. Pero el rumbo de los criterios de rigor científico abarca desde un nuevo enfoque diferentes ámbitos, por un lado los propios de la investigación a nivel de procedimientos, por otro los aspectos que vinculan la investigación a su sentido más interno, más esencial, y por último aquellos que conectan con su poder transformador:

En este marco, la investigación científica se enfrenta a tres nuevos compromisos: en primer lugar a nuevas y emergentes relaciones con los participantes; segundo, a posicionamientos profesionales, personales y políticos hacia el uso de la investigación y su potencialidad para promover la acción, y finalmente a una visión de la investigación que posibilite y fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico Lincoln, Y.S. (1995) citado por Sandín (2003, p. 193).

Los criterios emergentes que propone Lincoln (1995) se exponen a continuación reproduciendo íntegramente los cinco últimos por su adecuación al planteamiento de esta Tesis: Voz, Subjetividad crítica, Reciprocidad, Sacredness, Compartir privilegios.

- **Estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora.**
- **Perspectiva epistemológica.**
- **La comunidad como árbitro de calidad.**
- **Voz.** La voz, quién habla, a quién desde qué propósitos construye una determinada realidad. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa. Voces hasta ahora ignoradas, reprimidas o invisibilizadas en discursos pretendidamente científicos y objetivos.
- **Subjetividad crítica.** Diversos términos se utilizan para referirse a este criterio emergente: subjetividad crítica, subjetividad transformadora y reflexividad crítica. En esencia, se refiere al reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, cultura...que intenta comprender y representar, sino que forma parte de él.

- **Reciprocidad.** Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales, debido a la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación en los trabajos de carácter interpretativo, que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad.
- **“Sacredness”.** La experiencia humana y el conocimiento se refleja en una profunda preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal. Los investigadores que conciben la ciencia en este sentido se preocupan por las consecuencias sociales de la investigación científica.
- **Compartir privilegios.** La autora describe dos investigaciones en las que los autores comparten con las personas investigadas los “beneficios” que aporta la realización del estudio: por ejemplo, en un caso económicos. Constituye este un criterio sobre el que la comunidad investigadora debe reflexionar. Aun abordadas desde una postura respetuosa, ¿a quién “pertenecen” las vidas sobre las que investigamos?, se pregunta la autora. Es más, imaginemos, continúa, un mundo académico en el que se juzgara nuestro mérito y promoción académica a partir de nuestra implicación con las personas que participan en la investigación más que sobre una supuesta distancia objetiva.

(Sandín, 2003, p. 194).

No resulta baladí, la definición del problema, su sentido, ni las posibles conclusiones que se extraigan de su estudio, ni mucho menos el demostrar que se ha llegado a ellas con rigor y transparencia.

Tal como se ha comentado, las relaciones con los participantes son un aspecto clave, así como los aspectos éticos, en cuanto al primero Erickson (2004), citado por Moral (2006, p. 157) recomienda llevar el análisis allí donde se produce la acción, donde se produce la energía emocional de los sujetos en la construcción de la realidad y en la transformación de la misma, esto ha quedado ampliamente explicado en la presente investigación al tratar la muestra. En cuanto a los aspectos éticos la misma autora argumenta:

Para Hostetler (2005:21) la «buena investigación» se ha medido siempre mediante cuestiones metodológicas más que a partir de cuestiones de tipo ético «una buena investigación educativa no es cuestión solo de la utilización de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, sino también de propósitos y resultados benéficos para la sociedad que estudia...El poder de la investigación es proporcionar algo para mejorar la vida de la gente que estudia» (Moral, 2006, p. 153).

No cabe duda que el carácter transformador y promotor del cambio es un indicador claro del fundamento y la validez de la investigación cualitativa, tal como señalan ciertos autores. Ya se ha comentado que en educación resulta de gran importancia esta finalidad transformadora. La Educación Infantil necesita que se preocupen por ella, sin embargo no acapara un gran número de investigaciones, el profesorado que se ocupa de ella, sin embargo genera reflexiones que es necesario rescatar para que a partir de ellas se argumenten prácticas educativas que apoyen su consolidación movilizandando los recursos necesarios. Esta tesis se inscribe en esta orientación, las interlocutoras participan narrando su experiencia, rememorando y reflexionando, y al hacerlo se saben portadoras de sentido y protagonistas de una práctica educativa que merece atención y estudio, lo que puede contribuir a mejorarla y a enriquecerla, lo que también redundará en la consolidación de la Etapa de Infantil.

**CAPÍTULO 8:
ESTUDIO PILOTO**

CAPÍTULO 8: ESTUDIO PILOTO

Existe una amplia tradición en diversas disciplinas sobre la viabilidad y la conveniencia de realizar un estudio piloto, las indicaciones para su realización pueden ser de diverso tipo. Algunas de ellas aunque parezcan sencillas y básicas, tienen importancia, como por ejemplo familiarizarse con los medios técnicos a utilizar, o ir realizando entrevistas para ganar en confianza y en recursos (Valles, 2002). En esta investigación se plantea como un paso para asegurar tanto la confiabilidad, como la replicación además de proporcionar a la investigadora opciones de entrenamiento para ganar confianza en la realización de entrevistas y en el manejo de herramientas. Se va a contar para este estudio piloto con colaboradores externos, que van a permitir realizar tareas de contraste fundamentales para este trabajo. Se van a detallar los pasos seguidos para la elaboración de puntos centrales en esta Tesis, como la construcción del guión para las entrevistas y el establecimiento de las categorías. Se trata de hacer explícitos no sólo los aspectos teóricos, sino también los prácticos.

8.1. PREPARACIÓN DEL GUIÓN

En este primer apartado se plantea la elaboración del guión de cada una de las tres entrevistas. La dinámica que se plantea de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, implica que exista un guión base idéntico para todos los sujetos, que sea sugerente y ayude a evocar. Sin embargo este guión ni será cerrado, ni impondrá un orden. Las preguntas se presentarán al sujeto pero con la consigna de que no las

tome como un listado, sino como una serie de posibilidades sobre las que hablar. La entrevistadora también estará apoyada por el guión, pero su labor se orientará, tal como se ha explicado anteriormente, a enriquecer y dinamizar el discurso de cada entrevistado. Las preguntas deberán ser lo suficientemente abiertas como para que todos los sujetos encuentren en ellas referentes sobre los que aportar la narración de su experiencia. Presentar a todos el mismo material supone establecer un punto de partida, pero no un punto de llegada. Los discursos serán recorridos personales distintos entre sí y solidarios entre ellos.

Antes de comenzar el curso 2005-06 la investigadora mantuvo una reunión con la persona que se ha mantenido como agente experta externa. La primera colaboración que se le planteó fue para contrastar las preguntas de estas tres entrevistas del estudio piloto a realizar en el curso 2005-06. Se le explicó verbalmente el proyecto que constituía el objeto de estudio y se le adelantó cuál sería su papel en este punto concreto de elaboración de preguntas. Respecto a su idoneidad como experta se puede hacer referencia a diferentes áreas (que ya se han mencionado en su presentación en el capítulo anterior) su experiencia tanto como maestra en activo en la Etapa de Infantil durante muchos años, así como su trabajo de Asesora de esta etapa, labor que realizaba en ese momento y que también podía facilitar el establecer contactos para pedir opinión y consultar a otros Asesores que trabajan con ella (fue una sugerencia suya). Estuvo interesada en toda la explicación de la propuesta, aportando matices y aceptó su participación en la tarea encomendada, se le aportaron por escrito las preguntas de la primera entrevista, posteriormente todos los contactos se realizaron por correo electrónico.

Para las propuestas de preguntas se utilizaron como base teórica, dos fuentes Palacios y Paniagua (1992) y Bassedas, Huguet, y Sole (1998) que ya han sido expuestas anteriormente en el quinto capítulo destacando sus puntos fundamentales.

8.1.1. SELECCIÓN DE PREGUNTAS

La planificación prevista establecía realizar tres entrevistas a lo largo del curso escolar, así que las preguntas también se tenían que plantear tratando de que fueran las más apropiadas para cada uno de los momentos (inicio de curso, mitad y final

del curso académico). En esta primera entrega dos de las preguntas planteadas se cambiaron de entrevista, ya que en la segunda su planteamiento tenía más sentido. Del listado inicial (que se presenta a continuación) las preguntas marcadas con *, son las que se reservaron para la segunda entrevista. También se marca (en negrita) una propuesta de la Asesora para añadir una nueva pregunta que no estaba incluida en el material que se entregó.

PREGUNTAS

¿Cuáles son las ideas que más te repites a la hora de iniciar este trabajo de entrevistar a las familias, cada curso?

¿Cuentas, o has contado con material de apoyo u otro tipo de recursos para realizar este trabajo?

**¿Qué tipo de problemas te encuentras a la hora de realizarlas?*

¿Cuáles crees que son los objetivos del centro en relación a las entrevistas?

¿Qué buscas fundamentalmente, a qué le das importancia?

¿Se trabaja sobre las entrevistas entre el profesorado (antes, después)?

¿Qué tipo de información consideras importante?

¿Cómo la consigues?

¿Además de lo que te dicen te fijas en otras cosas?

¿Cómo recoges la información?

**¿Qué dificultades de comunicación se te pueden plantear, o se te han planteado?*

¿Qué haces después con la información obtenida en la entrevista?

Ya se ha comentado, que el contar con agentes externos no ha supuesto un trámite sin más, sino que sus opiniones defendidas con criterio se han tenido en cuenta, considerándolas convenientes y asumiéndolas como propias.

El listado definitivo de la primera entrevista que se presentó al sujeto quedó así:

- A- *¿Cuáles son las ideas que más te repites a la hora de iniciar este trabajo de entrevistar a las familias, cada curso?*
- B- *¿Cuentas, o has contado con material de apoyo u otro tipo de recursos para realizar este trabajo?*
- C- *¿Cuáles crees que son los objetivos del centro en relación a las entrevistas?*
- D- *¿Qué buscas fundamentalmente, a qué le das importancia?*
- E- *¿Según tu experiencia se trabaja sobre las entrevistas entre el profesorado (antes, después)?*
- F- *¿Qué tipo de información consideras importante? ¿Cómo la consigues?*
- G- *¿Además de lo que te dicen te fijas en otras cosas?*
- H- *¿Cómo recoges la información? ¿Qué haces después con la información obtenida en la entrevista?*

El guión inicial de la segunda entrevista fue enviado, y en este caso no hubo cambios, por lo que se le presentó así al sujeto:

- A- *¿Quieres hacer algún comentario sobre los temas que tratamos en la anterior entrevista?*
- B- *Las familias te han hecho algún comentario relacionado con temas de la primera entrevista.*
- C- *¿Has convocado entrevistas? ¿Qué objetivos tienen estas segundas entrevistas?*
- D- *¿Has tenido problemas en la convocatoria o en la asistencia?*
- E- *¿Alguna familia te ha solicitado alguna entrevista? ¿Con qué motivo?*
- F- *¿Habéis tratado en el equipo el tema de las entrevistas? ¿Por qué se ha planteado?*
- G- *¿Para realizar estas segundas entrevistas, también existe un guión, cómo las preparas?*
- H- *¿Tomas notas en las entrevistas, lo haces después? ¿Dónde se guarda ese material? ¿quién tiene acceso a él?*
- I- *¿Ha surgido alguna dificultad durante este periodo que te ha hecho necesitar la ayuda de otros profesionales?*

El guión inicial de la tercera entrevista fue enviado, y en este caso, tampoco se propusieron cambios, por lo que se le presentó así al sujeto:

A- Qué condiciones has tenido este año que consideras que han facilitado el desarrollo de las entrevistas, y cuales lo han dificultado.

B- Crees que las condiciones para realizar las entrevistas (lugar, mobiliario, guiones) son las adecuadas.

C- Qué valoración haces de la preparación de las entrevistas

D- Qué valoración haces de la realización de las entrevistas

E- Qué valoración haces de la recogida de información de las entrevistas

F- Qué tipo de conclusión sacarías de este curso, en que te reafirmas y que te gustaría modificar.

G- Qué impresión crees que tiene las familias, han hecho alguna valoración, alguna sugerencia...

H- Entre el profesorado, habéis hecho alguna valoración, alguna sugerencia...

I- De todas las situaciones de relación que tienes a lo largo del curso con las familias, además de las entrevistas, cuál valoras como importante y por qué.

Una vez elaboradas las preguntas de los guiones se planteó el siguiente paso del Estudio, la realización de las tres entrevistas, respetando su temporalidad a lo largo del curso.

8.2. ENTREVISTAS DEL ESTUDIO PILOTO

8.2.1. CONTACTO CON EL SUJETO DEL ESTUDIO PILOTO

Para contar con la colaboración del sujeto de este estudio piloto, poder utilizar los guiones en tres entrevistas, y valorar su idoneidad, se estableció contacto con una persona de una amplia experiencia docente y en activo. En una reunión informal se le informó de la temática sobre la que se estaba trabajando y los términos de su participación: realizar tres entrevistas a lo largo del curso, el registro de las mismas (gra-

bación) y la importancia de su papel como parte de la investigación, en este primer proceso exploratorio del Estudio Piloto. Su participación quedó asegurada y también su deseo de colaboración.

8.2.2. REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La Primera entrevista se realizó el 15 de Noviembre del 2005, a las siete de la tarde, en un pequeño seminario de la Biblioteca central del Campus de Alava “Koldo Mitxelena” (previa reserva del espacio). A lo largo de la investigación este espacio ha quedado establecido como lugar para realizar las entrevistas, sus condiciones de ser un espacio neutro pero tranquilo se han considerado favorables y por eso se ha mantenido.

Tal como ya se le adelantó en el primer encuentro se utilizó la grabadora con un pequeño micrófono y las preguntas escritas fueron presentadas al inicio, para que ella las leyera y empezara a contestar según su propia elección. Al concluir la entrevista, la persona entrevistada comentó que se había sentido bien, sensación que también corroboró la entrevistadora con lo que la entrevista se cerraba con un buen clima para ambas partes. La comunicación fue tranquila pero llena de significado. Por parte de la entrevistadora su labor se centro en escuchar y explotar la dirección de la entrevista siguiendo sus repuestas pero sin olvidar la intencionalidad de lo que era importante conocer. El hecho de contar ambas con el apoyo de las preguntas escritas facilitaba la no dispersión temática.

Una vez realizada la primera entrevista, quedó establecido el mecanismo de preparación que la entrevistadora utilizaría para las siguientes, que consistía en la familiarización con el guión (lecturas repetidas) y la escucha íntegra de la entrevista anterior para determinar ciertos aspectos como la necesidad de algunas aclaraciones, y sobre todo evitar repeticiones innecesarias.

La Segunda entrevista se realizó el 7 de Marzo de 2006, en el mismo lugar y con la misma metodología, el clima de comunicación resultó fluido como en la anterior. Lo mismo sucedió en la Tercera y última entrevista que se realizó el 29 de Junio. Al final de esta tercera entrevista se le hicieron al sujeto una serie de preguntas referidas a la metodología que se había utilizado, destacando como conclusión general una

opinión favorable sobre la metodología y la valoración positiva de haber participado en la investigación. Este texto que recoge la transcripción de un fragmento de una respuesta, sobre cómo valoraba la experiencia puede servir de testimonio:

Hombre, pues si me ha aportado, yo creo que sí me ha ayudado luego a hacer las entrevistas que estoy haciendo, también valorarlas de otra manera y ahora venía, que no he tenido prácticamente tiempo, pero venía en el autobús y tal, pensando, sin agobiarme pensando si la verdad que es una buena reflexión y también cuando -ya me has oído más de una vez- el hecho de hablar sobre ello me...he reflexionado sobre mi propio trabajo y mi propia forma de hacer y con [X] ya he comentado no tenemos mucho tiempo pero sí he comentado(...)

Pues nada que he estado encantada de hacer el trabajo y muy a gusto y espero que te sirva para tu trabajo y adelante y...no muy bien ya te he dicho no puedo decirte nada que no me haya gustado porque no es cierto no es que sea conformista he estado bien y me ha servido he venido muy a gusto que a parte ya te he comentado que a mí este tipo de cosas me da también cara a mi trabajo diario como que me aviva la chispa de estar ahí y más ahora que tenemos un momento difícil decir oye pues mira merece la pena pues mira puedo aportar algo que en ese sentido lo hago a gusto.

8.2.3. HERRAMIENTAS

Para grabar las entrevistas se ha utilizado (en todas las entrevistas de la investigación) la grabadora digital SANYO ICR-S250RM. En la primera entrevista, al hacer una pequeña prueba, y debido a la inseguridad en el manejo de esta herramienta y quizás por el nerviosismo del inicio se perdió la primera contestación, el resto –tanto en la primera como en las dos restantes- quedó bien registrado. La gran ventaja que aporta este tipo de grabadora digital es el almacenaje posterior en formato digital MP3 y las facilidades que esto supone para el trabajo con los datos de audio, en cuanto al software utilizando en esta investigación para el posterior tratamiento del material de audio, además del habitual de Windos-Media o realPlayer , también se ha contado con el WaveLab (permite ralentizar la voz y precisar la escucha) y ViaVoice (útil para facilitar la transcripción).

8.2.4. TRANSCRIPCIÓN

El material que se había generado en el desarrollo de las tres entrevistas se podía considerar válido, tanto porque respondía al planteamiento del estudio; saber sobre las entrevistas que se realizaban en la Escuela Infantil dando informaciones sobre ellas, como por aportar reflexiones y análisis. El siguiente paso era convertir esos discursos en texto ya que se iban a utilizar como material base para el análisis de contenido, por lo que se abordó la tarea de la transcripción.

En otras palabras, lo que se propone es convertir la labor ardua de la transcripción en una actividad creativa, “equivalente a una entrevista en profundidad” que se hace el investigador a sí mismo durante la transcripción o la revisión de ésta. El momento de la escucha, por primera vez, de la grabación sonora puede convertirse en una ocasión perdida o en una oportunidad de revivir la experiencia de la entrevista y poner en marcha el análisis intenso (Valles, 2002, p. 142).

Teniendo en cuenta la orientación que se da en el texto anterior se comenzó la ardua labor. Se realizó la transcripción íntegra de las tres entrevistas. Tomando algunas decisiones a nivel organizativo sobre el material. En primer lugar diferenciar las intervenciones de la entrevistada O, la entrevistadora E, y en segundo marcar los tiempos de las intervenciones para poder acceder al audio con precisión siempre que fuera necesario.

8.2.5. VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS

Una vez realizadas las tres transcripciones, se valoró (con el respaldo del material extraído) que se había cumplido el objetivo planteado. Concluyendo que el guión de cada entrevista proporciona un soporte válido y será el que se utilice en las entrevistas de la investigación, asimismo se considera válida la estrategia de presentarlo por escrito a la persona entrevistada al inicio de cada entrevista, darle un tiempo para que lo lea y que ella misma seleccione por dónde quiere empezar. La libertad en la participación que tiene el sujeto, se enmarca dentro de unas pautas que se mantienen para todos y han sido detenidamente preparadas.

8.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y CATEGORÍAS.

Para iniciar esta nueva tarea se contaba ya con el material transcrito en su integridad. El objetivo era elaborar las categorías para realizar el análisis de contenido. Como se ha expuesto anteriormente esta investigación ha hecho del contraste externo un factor de apoyo, tanto para asegurar el rigor científico, como para dinamizar la propia investigación. Partiendo de un trabajo inicial realizado por la investigadora, se solicita de nuevo la colaboración de la persona que se ha mantenido como agente experta externa. La percepción de que en esta tarea del establecimiento de categorías para el análisis de contenido, el contraste es imprescindible, se impone con claridad y entre otros aspectos se orienta a lograr la confiabilidad. Se ha considerado relevante la presentación de las sesiones de contraste (clarificando todos los pasos) porque en ellas se quiere reflejar tanto las pautas que se dieron y que resultaron útiles, como las dificultades que fueron apareciendo en las diferentes tareas.

8.3.1. ESTABLECIMIENTO DE CATEGORÍAS

En la primera aproximación, que realiza la investigadora después de hacer las entrevistas y su transcripción, teniendo en cuenta los supuestos que a su vez fueron la base para construir los cuestionarios, se van constituyendo tres ejes principales. Con lo que se plantean una serie de bloques:

- la entrevista en sí misma (diferenciando la preparación, realización y recogida)
- los aspectos externos que la condicionan, ligados a aspectos Institucionales
- otros modos de interacción con las familias
- los casos con dificultades y su abordaje

El modelo ecológico en el que se enmarca esta investigación, sirve de orientación también a la hora de abordar los niveles a los que pueden hacer referencia las categorías. Se parte de reconocer que no sólo se busca saber sobre la entrevista sino sobre sus condiciones, sobre los factores que las posibilitan o dificultan y su detección. Por lo tanto las categorías constituirán una red que pondrá en evidencia la interacción entre los diversos elementos de los sistemas. Se comenzará con unas primeras aproximaciones que llevarán al establecimiento de las primeras metacategorías o categorías emergentes (Muñoz, 2007) y un esbozo de desglose en categorías más restrictivas. El

criterio de categorización es temático (Cortés y Medrano, 2005), y también se tratará de dar a cada categoría una definición operativa (tratando de que sirva como regla para determinar su pertenencia). En el proceso se tendrán en cuenta las cualidades de las categorías que se señalan en el siguiente texto:

Dicho proceso puede ser deductivo; a partir de unas categorías «a priori» determinadas y comprobar si existen unidades en torno a las mismas, y a la vez inductivo; a través de las unidades encontradas con temáticas comunes, crear las categorías. Por lo general, son procedimientos que no se desarrollan linealmente, sino que se suceden de forma alternada según las necesidades de la propia categorización. Es importante la consideración del establecimiento de categorías según unas cualidades (Ruíz Olabuénaga, 1999): exclusión mutua, exhaustividad, homogeneidad, objetividad, claridad, replicabilidad y productividad (Cortés y Medrano, 2005, p. 458).

Una vez elaborada esta primera aproximación se realiza un trabajo de aplicación, sobre todo el material (textos transcritos de las tres entrevistas) utilizando frecuentemente el audio como apoyo, lo que da una primera aproximación de su nivel de aplicabilidad.

Surgen dificultades de segmentación y de precisión en la aplicación, lo que lleva a revisar las categorías con una nueva audición y a realizar un trabajo más exhaustivo pero restringiendo el material sólo a la primera entrevista. También la codificación es un primer esbozo, se trabaja con la segmentación a partir de colores que representan los grandes núcleos temáticos ya seleccionados. Se plantean diversas cuestiones sobre la codificación y la localización adjudicando tiempos ya que esto debe decidirse antes de abordar el material definitivo de la investigación. Las decisiones deben plantearse y tomarse para luego guiar la tarea, asignar tiempos permitirá la localización en el audio, y esto puede servir para utilizarse como garantía de fidelidad y veracidad sobre el tratamiento del material.

La aplicación de estas categorías a la segunda entrevista del estudio piloto (se mantienen las audiciones), después del trabajo anterior, ha sido bastante más precisa aunque la asignación plantea en algunos casos dudas. Se van adjudicando tiempos. Atribuir colores a las metacategorías y aplicarlos al texto facilita la segmentación, en una primera aproximación y ayuda a la codificación posterior.

El trabajo es reiterativo, pero no repetitivo, porque la búsqueda de precisar el sentido no es una tarea mecánica sino reflexiva y eso obliga a una profundización en la comprensión que siempre va aportando matices. Es muy conveniente realizar estas tareas sobre un material “no definitivo”, por eso tiene una gran importancia hacer el estudio piloto, aporta un campo de entrenamiento lleno de sentido, pero también abierto y sin rigidez. Pensar, reflexionar implica muchas veces modificar, reconstruir, y también es fundamental en estas tareas tener interlocutores que las contrasten. Hasta aquí la labor ha sido individual, de ahí que en el siguiente apartado se aborden las sesiones de contraste.

8.3.2. CONTRASTE DE CATEGORÍAS

Ya ha quedado justificada en relación al rigor científico, la importancia de las auditorias externas y de todas aquellas estrategias que implican hacer del contraste una labor central y continua en la investigación. Para establecer las categorías que se van a aplicar al análisis del contenido resulta un paso decisivo, y por ello se ha llevado a cabo dándole la relevancia que precisa. Para ello se ha pedido colaboración, a la misma persona que ayudo a establecer el guión de las entrevistas. En el tiempo transcurrido desde la elaboración de los guiones, hasta esta nueva colaboración, esta persona, ha seguido en sus tareas de Asesora, y en 2007 ha participado en un debate sobre la Etapa de Infantil, que ha quedado publicado en la revista *Aula de Infantil*, de donde se ha extraído una de sus aportaciones que pone de manifiesto el interés que ha guiado su trayectoria profesional:

Yo tengo la impresión de que ese modelo de educación infantil que durante tantos años se ha ido construyendo, que para mi es un tesoro, no estamos logrando transmitirlo a las nuevas generaciones, aunque, como decía antes, estoy convencida de que volverá a resurgir el debate. Ahora que estoy a punto de jubilarme, cuando me planteo qué ha supuesto mi vida profesional, veo que he tenido la suerte de vivir una época histórica fenomenal y tengo una sensación maravillosa. Yo me voy con una mochila muy grande, he aprendido mucho y he tenido la oportunidad de haber construido cosas con muchas personas (Elorza y Luna, 2007, p. 36).

La petición de colaboración fue bien recibida y se concretó en la celebración de tres sesiones, cada una con su propia identidad. Ha sido de gran ayuda contar con la misma persona ya que eso implica que hay un conocimiento y un seguimiento del hilo de la investigación que garantiza su comprensión. Sin embargo, cada una de las tareas para las que se ha solicitado su ayuda ha sido totalmente diferente y con periodos intermedios para facilitar la realización de las tareas, lo que implica un trabajo de puesta al día además de aclarar los objetivos de cada propuesta. La disposición ha sido siempre favorable y las tareas se han resuelto satisfactoriamente. Se presentan a continuación las tres sesiones de contraste.

8.3.2.1. Primera sesión de contraste

Encuadre de la tarea (28 noviembre 2007)

Se pone en conocimiento de esta persona (agente externo) cuál es el proceso de la investigación y la dinámica que se ha seguido (en estos momentos ya se han realizado tres entrevistas a 7 personas curso 2005-06 / 2006-07 incluidas las del estudio piloto, sobre las que se va a trabajar en esta tarea de contraste). Ella conoce los guiones ya que ha colaborado en su elaboración.

Se le explica cómo se va a realizar el contraste, para ello en primer lugar se trata el procedimiento de cómo separar dentro de cada entrevista segmentos explicando que el criterio de la segmentación es el sentido que se trata de identificar en cada uno de ellos. También se le explica que en esa separación es muy importante contar con una guía de categorías estables y bien establecidas, que respeten la exhaustividad y la exclusividad, es decir que reconocerlas y diferenciarlas será el objetivo principal. Pero que sin embargo puede haber problemas, ya que tratar de asignar a la unidad un sentido no es algo sencillo ya que no es un rasgo fácilmente reconocible, como pudieran ser otros que se identifican con más facilidad como tipos de frases, o de palabras. La unidad puede de hecho, encontrarse en pregunta respuesta, o en una respuesta varias unidades de sentido, y en una misma unidad una interconexión de sentidos. Para trabajar estas dificultades, se propone realizar a modo de ensayo una serie de tanteos con material textual y audio.

Se le exponen las categorías (no definitivas) y algunas dudas que se han planteado en los primeros análisis realizados. Tras practicar con el texto de la primera entrevista, se confirma que algunas categorías son claras, mientras que otras plantean algunas dudas. Para aclararlas se tratan posibles interpretaciones y se acotan. Especialmente complejo resulta diferenciar las reflexiones que teniendo una referencia directa hacia uno mismo o contenidos personales se separarán por resultar ese contenido personal lo dominante de aquellas otras que aun también partiendo de una referencia personal tratan temas de un modo más descentrado y con menor implicación vivencial. También se tratan ejemplos de lo que ya se le había mencionado sobre la diversidad de localización de las unidades de sentido. Se trabaja también el manejo de los archivos de audio.

Por último se acuerda la siguiente tarea: se le proporciona la segunda entrevista de este estudio piloto en texto (la transcripción es completa) y en audio, con la recomendación de que use ambas, ya que los matices del audio enriquecen el texto, incluso a veces permiten su comprensión. También las categorías que se han explicado y acotado, con ellas realizará sobre el material de la segunda entrevista una aplicación que se contrastará con la que presente la investigadora.

8.3.2.2. Segunda sesión de contraste

Encuadre de la tarea (7 diciembre 2007)

Como valoración general sobre la tarea encomendada a la persona designada como agente externo se comprueba que ha realizado la aplicación de las categorías al texto y cuando ha tenido dudas lo ha especificado. La unidad de sentido que ha tomado han sido sólo las respuestas de la entrevistada, aspecto que se revisa quedando claro para la siguiente tarea que también se pueden tomar como unidad la pregunta y la respuesta (tal como se dijo en la anterior sesión).

En cuanto a otros aspectos que considera relevantes señala lo siguiente: sobre las intervenciones de la entrevistadora, en más de una ocasión expresa que reconducen y dinamizan la entrevista de forma valiosa. También resalta que la comprensión del

texto, pasa por hacerse con el “estilo expresivo” que tiene la persona entrevistada, y que esto, es a veces costoso. Para ello en el texto se ha ayudado de una marcación para diferenciar de manera selectiva aquello que es sentido (contenido) y aquello que es del orden de lo expresivo del discurso, como las muletillas, etc.

TAREA DE CONTRASTE:

Para realizar el contraste conjunto de la asignación de categorías, no se ha abordado la totalidad del texto sino de una selección, asegurando eso sí, que en ella se contemplen todas las categorías. Se revisan un total de 17 unidades, y el acuerdo es claro en 13 de ellas. En los casos en los que no hay acuerdo total, se intercambian opiniones y esto sirve para matizar la comprensión de las categorías. Las unidades de sentido pueden estar intercaladas, detectar cada una u optar por cierta inclusión en un sentido general es una decisión que hay que plantear. El análisis debe ser riguroso en captar el sentido, y las novedades que cada unidad aporta pero esto no es sencillo de diferenciar.

- Por lo tanto se busca, que las unidades de sentido sean suficientemente significativas para representar el contenido de una categoría.
- En esta segunda entrevista, hay muchas más unidades de la categoría CAD (casos de niños que presentan dificultades), en la anterior sólo hubo una, y esto nos permite matizar y enriquecer esta categoría. También la OEKO (diferentes situaciones de interacción con las familias) queda modificada en cuanto a su codificación ya que se acuerda que es más preciso denominar no estrategias sino situaciones al resto de posibilidades de contacto que se establecen con las familias y se cambia a OSICO.
- Marcar el tiempo de la intervención, no tiene como finalidad precisar cuándo se ha dicho, sino poder comprobar que se ha dicho.
- La codificación y la asignación de tiempo permite esbozar una deconstrucción del texto que se puede reordenar en función de las categorías.

Con estos cambios y estas clarificaciones queda cerrada esta sesión de contraste, y se plantea la tercera y última. En esta se mantiene la misma tarea de contraste pero sobre la tercera entrevista.

8.3.2.3. Tercera sesión de contraste

Encuadre de la tarea (21 enero 2008)

Como valoración general se aprecia que la asignación de categorías ha presentado dificultades en aquellas categorías que estaban menos definidas o que entre sí presentan similitudes, y que también coincide que no son las que más se especificaron en la sesión anterior, lo que confirma que el establecimiento de las categorías se enriquece y aclara con el análisis compartido de su sentido y las diferentes presentaciones de su contenido. Aquellas que quedaron más desarrolladas, en la segunda sesión, han quedado claras, aunque en algunos casos también se han matizado. Sigue siendo difícil determinar las unidades de sentido, el proceso de segmentación resulta complejo, las ideas y las reflexiones se encadenan y a veces varios argumentos son utilizados para sostener un razonamiento. En esta sesión la asesora ha optado por unidades más amplias, este es un factor que se ha puesto de manifiesto al hacer el contraste. Pero en lo que se refiere al acuerdo en el sentido este ha sido posible, sin grandes diferencias.

En el análisis se comenta la utilidad del audio. También insiste en valorar las intervenciones de la entrevistadora como dinamizadoras de la comunicación, y que a través de ellas se percibe el valor de la escucha activa para reconducir, explotar y enriquecer el discurso. También resalta que son una ayuda para seguir el texto. La propia sesión es un intercambio rico en matices, tanto en lo referente a las categorías como en comentarios más abiertos, relacionados con el tema. Su interés se mantiene y su ofrecimiento de colaboración también.

TAREA DE CONTRASTE:

- Las Categorías y su definición queda establecida como válida.
- Las categorías y la codificación

Cada categoría se definirá y se codificará con las siglas pertinentes. Por un lado se recoge la pertenencia global a una metacategoría y a su vez su sentido diferencial (representación numérica), se le acompañara con el tiempo y las siglas para identificar el sujeto y la entrevista.

O = Sujeto O1 N = Entrevista N1

Las sesiones han cumplido sus objetivos, contrastar y delimitar las categorías y metacategorías. Pero, además han aportado muchos matices sobre el objeto de estudio, y sobre todo han demostrado que las auditorias externas además de una garantía de veracidad del proceso, son una riqueza que este enfoque aporta. Tras la conclusión de este proceso, cobra un especial sentido este texto:

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de las evaluaciones cualitativas es la existencia de una cierta indiferenciación en los procesos de análisis de la información (Gil,1994). Para paliar en la medida de lo posible este problema hemos intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable (Medina, Jarauta, y Urquizu, 2005, p. 210).

8.4. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Tras este proceso, en el que se han realizado diversas transformaciones se presenta el siguiente sistema de categorías incluyendo contenidos para aclarar su sentido. Se ha mantenido el color, ya que fue, en el inicio un primer referente que facilitó la tarea de la segmentación.

8.4.1. CATEGORÍAS Y CONTENIDOS

1.- LA ENTREVISTA Y SU CONTEXTO DETECCIÓN DE ASPECTOS ORGANIZATIVOS AO

Los aspectos formales parecen ser relevantes a la hora de planificar y realizar las entrevistas. Serían los más externos al profesor y que tienen cierto peso institucional, o también colectivo. Estos aspectos aunque son externos a la actividad la encuadran, la rigen, o por el contrario no la tienen en cuenta ni la favorecen.

AO/1 (Estructura Organizativa) Si hay horas para esa tarea, o indicaciones de hacer o no hacer, esto es a nivel institucional, si las horas son específicamente para esto o también para otras tareas. También otras indicaciones institucionales sobre algún otro tema que se considere relevante.

AO/2 (Dinámicas Colectivas) Aparecen, se mencionan acuerdos colectivos, ó prácticas tácitamente admitidas. Se aprecia que el centro como tal ha tomado decisiones internas, aunque pueden ser no obligatorias sino orientativas, respecto a las entrevistas (Frecuencia, Temporalización, Convocatoria, Presencia del niño) y otros temas.

AO/3 (Recursos Formativos) Si hay actividades de formación relacionadas o directamente con la entrevista, o de modo más general con las relaciones con las familias.

AO/4 (Marcos Institucionales de Trabajo) Se mencionan intercambios o momentos de revisión con los compañeros de carácter institucional.(Plan de Centro, Proyecto Educativo, Coordinación, Memoria Anual...)

AO/5 (Dinámicas de intercambio) Intercambios cotidianos, espontáneos. Compartir con los compañeros. Las referencias al trabajo en pareja educativa de ciertos Centros.

2.- LA ENTREVISTA Y SU ESTRUCTURA INTERNA- REFLEXIONES SOBRE LA ESTRUCTURA Y LA DINÁMICA INTERNA EDI

Harían referencia a los aspectos que influyen de una manera concreta en la dinámica de su realización y explotación. Son referencias a la entrevista y sus mecanismos. Pero tienen el peso del reconocimiento más personal, a nivel de valorar profesionalmente su puesta en práctica.

EDI/1 (Principios de acción) Mención de principios de actuación o ejes que rigen tanto las estrategias, como la dinámica, tanto en un sentido positivo como negativo.

EDI/2 (Formulación de objetivos) Si se ponen de manifiesto objetivos (si se diferencian para cada entrevista).

EDI/3 (Constatación de resultados) Explicitar la importancia, el sentido y por lo tanto la necesidad de las entrevistas, así como la constatación de resultados. Sus características diferenciales respecto a otras situaciones.

EDI/4 (Guiones) El Guión, su conocimiento, sus limitaciones, su valoración, sus características. Elaboración propia si se da el caso.

EDI/5 (Preparación) Preparación, su dedicación, la finalidad.

EDI/6 (Realización) Realización, reflexiones, valoraciones aspectos más concretos.

EDI/7 (Recogida) Recogida, necesidad, requisitos, condiciones.

3.- **OTRAS SITUACIONES DE COMUNICACIÓN OSICO**

La entrevista es una estrategia que no está aislada de otras que también tienen su propia dinámica y su función específica. Y que a veces completan incluso a la propia entrevista.

OSICO/1 (Repertorio de Situaciones) Mención de diferentes estrategias de interacción con las familias.

OSICO/2 (Diferenciación de objetivos) Objetivos diferenciados, para cada una de las mencionadas.

OSICO/3 (Valoraciones) Valoraciones u otras observaciones que apoyen su utilización.

OSICO/4 (Planificación) Planificación, preparación u otros requisitos.

OSICO/5 (Registro escrito) Informes escritos, registros escritos bien por iniciativa institucional o personal, reflexiones sobre la escritura como herramienta en la docencia en general y como instrumento de comunicación con las familias en particular.

4.- **REFERENCIAS A LAS FAMILIAS REFA**

Se trataría de ahondar en la detección de preocupaciones, características de las familias desde la óptica del profesorado. Tanto a nivel general como en lo relativo a las entrevistas en particular.

REFA/1 (Atribuciones sobre las familias) Atribuciones, ideas sobre: necesidades, características de la crianza, preocupaciones de las familias.

REFA/2 (Percepciones durante la entrevista) Asistencia a las entrevistas, interés, dinámicas de comunicación.

5.- **REFERENCIAS PERSONALES REPE**

Las referencias que se hacen sobre uno mismo en relación a diferentes aspectos. Reflexiones, valores, concepciones más personales, donde se mezclan aspectos relativos a la entrevista en concreto, pero también aspectos más generales que enmarcan y dan un sentido personal. Experiencias concretas.

REPE/1 (Sobre aspectos generales) A nivel profesional, reflexiones con una visión general de las tareas profesionales.

REPE/2 (Sobre la Etapa y su Profesorado) A nivel de la Etapa de 0-6, y su Profesorado, reflexiones, valoraciones.

REPE/3 (Sobre sí mismo: autorreferencias) En referencia a uno mismo, comentarios, sucesos, valoraciones...

6.- **ESTRATEGIAS EN LOS CASOS COMPLEJOS Ó CON DIFICULTADES CAD**

En estas edades tempranas, se hace necesaria una reflexión sobre los casos que presentan dificultades que desbordan tanto a la Escuela, como a la familia y las estrategias para abordarlos. La Etapa de Infantil recoge ya a una población numerosa, y nunca antes se había tenido acceso a estas edades tan tempranas de una manera tan mayoritaria. Esto hace que la detección de una gran diversidad de problemas sea algo que preocupa a los profesionales de esta Etapa, pero sin el apoyo necesario y ayudas bien estructuradas esta labor no puede llevarse a cabo.

CAD/1 (Respuestas de la familia) Respuestas familiares. El cómo, cuándo y qué son aspectos fundamentales. Los niveles de aceptación, de colaboración, es decir la respuesta de la familia será un elemento que marcará la dirección del proceso.

CAD/2 (Planteamiento del proceso) Proceso. La constatación de la frecuencia de estos casos variedad casuística y dudas (diferenciar aspectos evolutivos con ritmos muy cambiantes de

patologías). La descripción del proceso, detección de indicios, estrategias de observación, y comunicación a las familias. La valoración del proceso, en cuanto al tiempo, las estrategias, las actitudes del educador. La comunicación con estas familias: la propia entrevista y sus características diferenciales y otras situaciones de comunicación.

CAD/3 (Disponibilidad de apoyos) Disponibilidad de apoyos y recursos. Su utilidad, en qué momentos se cuenta con ellos. Su valoración, su necesidad, el papel que cubren o deben cubrir. Su accesibilidad, en caso de que existan, el grado de acceso .

8.4.2. CODIFICACIÓN Y DECISIONES DE APLICACIÓN

Sobre las tres entrevistas que se han realizado en el estudio piloto se han aplicado una serie de principios que aunque tenían cierto carácter provisional se pretendía que pudieran adoptarse como definitivos para el análisis del contenido que había que llevar a cabo. Después de realizar las entrevistas a los interlocutores seleccionados en la muestra de esta tesis, se contaba ya con el material que había que analizar, y para ello las pautas tenían que ser claras. Sobre las categorías el sentido ha quedado explicado y a continuación se presenta su codificación:

DETECCIÓN DE ASPECTOS ORGANIZATIVOS - AO
AO 1 Estructura Organizativa AO 2 Dinámicas Colectivas AO 3 Recursos Formativos AO 4 Marcos Institucionales de Trabajo AO 5 Dinámicas de intercambio
REFLEXIONES SOBRE LA ESTRUCTURA Y LA DINÁMICA INTERNA DE LAS ENTREVISTAS - EDI
EDI 1 Principios de acción EDI 2 Formulación de objetivos EDI 3 Constatación de resultados EDI 4 Guiones EDI 5 Preparación EDI 6 Realización EDI 7 Recogida
OTRAS SITUACIONES DE COMUNICACIÓN - OSICO
OSICO 1 Repertorio de Situaciones OSICO 2 Diferenciación de objetivos OSICO 3 Valoraciones OSICO 4 Planificación OSICO 5 Registro escrito
REFERENCIAS A LAS FAMILIAS - REFA
REFA 1 Atribuciones sobre las familias REFA 2 Percepciones durante la entrevista
REFERENCIAS PERSONALES - REPE
REPE 1 Sobre aspectos generales REPE 2 Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 3 Sobre sí mismo: autorreferencias
CASOS COMPLEJOS Y DIFICULTADES - CAD
CAD 1 Respuestas de la familia CAD 2 Planteamiento del proceso CAD 3 Disponibilidad de apoyos

En cuanto a la aplicación de las categorías se hará sobre el discurso completo de cada sujeto en cada entrevista. Como primer acercamiento al contenido, se diferenciarán en tiempo real las intervenciones del sujeto y de la entrevistadora lo que permitirá una primera ordenación a nivel de turnos de palabra. La referencia temporal de cada intervención se mantendrá en todas las categorías que se extraigan en la misma, las intervenciones pueden ser de diferentes duraciones y en ellas el sujeto puede desarrollar en su discurso un número indeterminado de unidades de sentido, pero su referencia será siempre útil y permitirá un acceso ágil al documento audio siempre que se considere necesario. Sin embargo cuando se transcriban fragmentos literales del discurso que se consideren por sí mismo representativos de la categoría y significativos, en esos casos se hará una marcación exacta del tiempo de cada uno de los fragmentos. Todas estas decisiones pueden considerarse orientadas también a lograr una mayor confiabilidad.

Este procedimiento se aplicará en cada entrevista, que quedará desglosada en categorías, esto permitirá reagruparlas, en cada sujeto, para reconstruir el discurso global y resaltar su sentido unitario. Este aspecto es relevante ya que aunque se hacen tres entrevistas diferentes, cada sujeto aporta y enriquece su discurso en cualquiera de las tres, lo que da pleno sentido a las entrevistas semiestructuradas en profundidad, que es el instrumento que se ha utilizado en esta tesis. Planificar tres encuentros supone dar la oportunidad de que el sujeto vaya elaborando su discurso, sabiendo además que los tiempos intermedios entre cada entrevista son también válidos porque hay recuerdo y reflexión.

**CAPÍTULO 9:
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación así como las conclusiones y las sugerencias. El proceso hasta llegar hasta aquí sin embargo, también ha reportado resultados de otro tipo, como por ejemplo descubrir el interés de este enfoque fenomenológico en el ámbito educativo que recupera el protagonismo de los docentes y su experiencia, las potencialidades de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, como favorecedoras de la reflexión sobre la propia práctica, y el reconocimiento del valor que tiene contar con la participación de interlocutores cualificados y de agentes externos expertos, tanto para garantizar la confiabilidad como para dinamizar el proceso y ofrecer discursos contextualizados y llenos de sentido. Todo ello se tienen que considerar como puntos fuertes en estas líneas de investigación.

Tras haber definido el planteamiento del problema y los objetivos es incuestionable que hay que tratar de hacer una aportación. Se empezará por exponer los resultados haciendo referencia a lo extraído en el análisis del material, esto se abordará a través de diferentes apartados, la presencia y el comportamiento de las categorías permiten justificar tanto la riqueza del material que han aportado los informantes, como su adecuación a los objetivos planteados, los sujetos han aportado sus análisis y reflexiones en la mayoría de las categorías y estas se han ajustado al tema que se quería investigar. Cada discurso sin embargo ha tenido su propia identidad y por ello se presentan las categorías recogidas en cada una de las entrevistas de manera diferenciada para cada uno de los sujetos. Por último se reconstruyen los discursos particulares en un material donde prima un sentido unificador que permite llegar a las conclusiones de este estudio.

En la valoración de los resultados, en el apartado de conclusiones, también se hará referencia a otros aspectos de la investigación, como el enfoque conceptual y la metodología para comprobar su adecuación al objeto de estudio y a los intereses que sustentan este trabajo de contribuir a la práctica educativa de la Etapa de Educación Infantil. Por último se plantearán una serie de aportaciones sobre la entrevista educativa y unas sugerencias con vistas a futuras investigaciones en la misma línea de trabajo.

9.1. PRESENCIA Y COMPORTAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS.

Se ha seleccionado una muestra de informantes cualificados, con un caso negativo, y como instrumento, tres entrevistas semiestructuradas, en profundidad, cada una con un guión que se presenta al sujeto en forma de preguntas abiertas. En la dinámica de la entrevista se ha tratado de favorecer la autonomía de cada sujeto, para lograr las mejores condiciones que le ayuden a elaborar su propio discurso, ciñéndose a los objetivos de la investigación, pero desde su propia experiencia.

Todos los sujetos han respetado y han entendido la propuesta, y la entrevistadora ha ejercido su tarea desde esta colaboración. El sujeto O4 resulta de gran interés, porque viene a ser el caso negativo, es decir desde la primera entrevista pone de manifiesto que no realiza entrevistas, pero los guiones se siguen utilizando, y también sirven de guía y apoyo, si bien las preguntas se adaptan a lo que son sus condiciones, y no se habla en un sentido figurado sino real. Las notas de la investigadora, después de cada entrevista dejan constancia del buen desarrollo de todas ellas. Asimismo, esto se puede constatar, en las respuestas que han dado los sujetos (a unas preguntas que se les plantearon una vez concluida la tercera entrevista) en cuanto a su valoración sobre ciertos aspectos concretos: la frecuencia de las entrevistas, la grabación, el espacio, las preguntas planteadas y sobre su participación en la investigación.

El análisis de contenido se ha realizado aplicando las categorías que han quedado establecidas en el Estudio Piloto, así como las decisiones de codificación y marcación del tiempo.

El paso inicial ha sido la escucha del audio para separar las intervenciones de am-

bos interlocutores y asignarles un tiempo que permita su localización en el audio. La codificación se respeta y se marca al inicio de cada unidad de sentido, además de una breve descripción del contenido. En un primer documento se realiza esta codificación siguiendo el desarrollo de la entrevista en tiempo real, este documento es de gran utilidad para la localización en la grabación de voz. Cada fragmento se corresponde con intervenciones completas del sujeto, por lo tanto hay unidades que comparten una misma asignación de tiempo. Pero cuando se trata de textos literales, se ha marcado el tiempo exacto en que se verbalizan, para mayor precisión. De este primer documento se deriva un segundo en el que se agrupan las categorías y a partir del cual se extraen dos tipos de información, una referente a la presencia de las categorías y otra a su comportamiento que servirán de argumentos, en este apartado.

Segmentar es una tarea difícil, se trata de identificar aquellas unidades que tienen sentido. Sin embargo, en un discurso en el que el sujeto está tratando de elaborar un razonamiento complejo con argumentos consistentes, respetar ese sentido global segmentando las unidades que lo conforman y que a su vez tienen por sí misma un contenido, es una tarea realmente complicada.

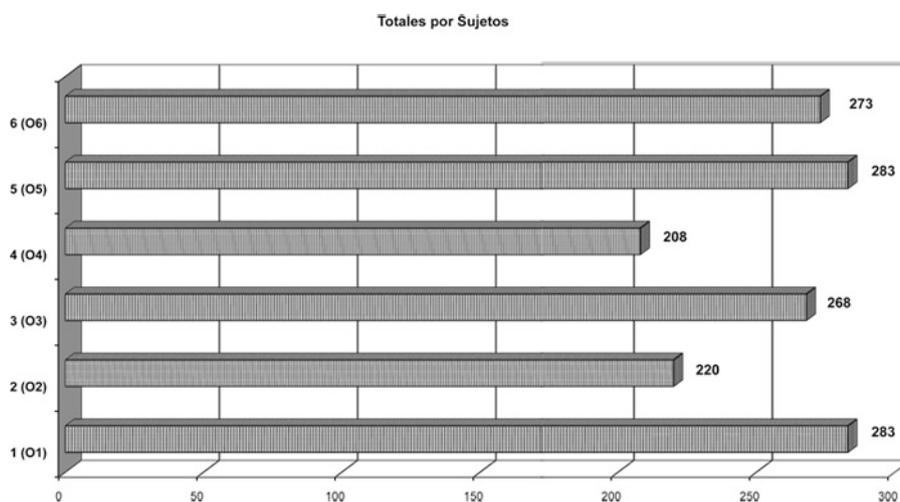
En esta investigación segmentación y categorización son dos procesos claves. Las categorías sirven de soporte para realizar la segmentación, de modo que cuando se identifica el sentido, es porque se identifica la categoría. Pero las unidades de sentido son amplias por lo que, ha sido costoso dominar tanto un proceso como el otro.

Una vez realizado este análisis exhaustivo, el volumen de información obtenido (de cada entrevista, de cada sujeto) ha sido muy grande, sin embargo, se ha conseguido como resultado un tipo de documento funcional. Estos documentos se presentan en el anexo 1, donde se pueden encontrar las tres entrevistas de cada sujeto sobre las que se ha aplicado el sistema de categorías establecido en el estudio piloto. Cada entrevista se presenta en dos formas diferentes en una siguiendo el *orden cronológico* y otra siguiendo el *orden por categorías*. En el anexo 2 están los registros de audio de las entrevistas de la investigación, para respetar la garantía del anonimato de los interlocutores se ha distorsionado su voz, sin embargo el documento sonoro sigue siendo válido para acceder a él siempre que se considere necesario. Las marcaciones de tiempo debido a esta pequeña distorsión tienen una pequeña modificación pero a penas es significativa. Ambos anexos se complementan, el trabajo sobre la voz y su

conversión a texto ha sido central en esta tesis y por ello se ha decidido adjuntarlo en forma de anexos que enriquecen su lectura.

La representación por Totales y por sujetos, que se analiza a continuación, corroboran la aplicabilidad de las categorías y por lo tanto su adecuación y funcionalidad.

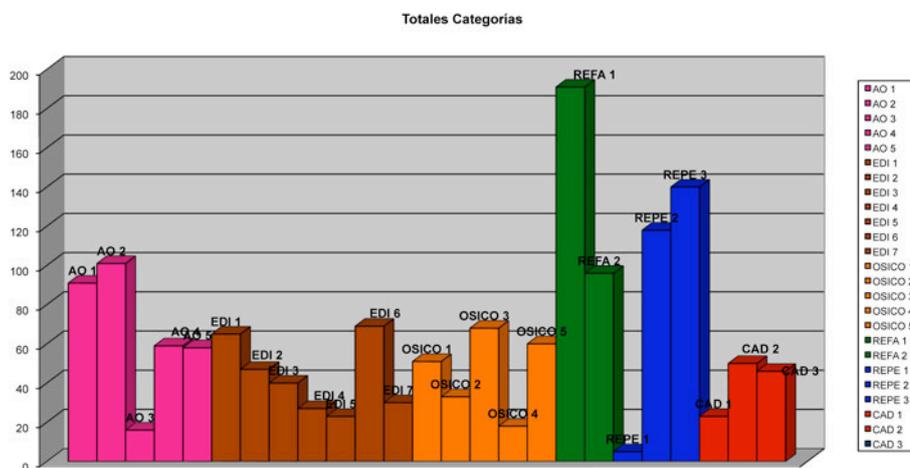
- Las tres entrevistas han proporcionado un material suficiente en el conjunto de los sujetos, y también en cada uno de ellos tomados individualmente. Después de aplicar las categorías se puede comprobar que globalmente su presencia además de ser alta es bastante similar en todos los sujetos. En la siguiente representación gráfica queda reflejado el total de las categorías registradas en cada sujeto. Se considera una frecuencia cada vez que el sujeto hace mención a un tema inserto en una categoría temática. En todos los sujetos se aprecia un alto número de frecuencias, entre 208 y 283, lo que indica la riqueza de los discursos. De los seis sujetos, cuatro arrojan datos similares (O1, O3, O5, O6) y en los otros dos (O2, O4) se aprecia un número considerablemente inferior, lo que coincide con el hecho de que estos docentes o no realizan entrevista o son muy escasas.



- Las categorías también se pueden considerar funcionales, su aplicabilidad se constata tanto en términos generales como en cada uno de los sujetos. En los gráficos que se presentan a continuación se puede comprobar que en términos globales hay una referencia de todas las categorías, y que en cada sujeto la mayoría de las categorías también están presentes.

En el gráfico de los Totales por categorías destacan las *Atribuciones sobre las familias* realizadas por los docentes (REFA1). Esta categoría es una de las que más mencionan todos los sujetos, lo que indica que es una fuente de preocupación para el profesorado. Los temas que cobran mayor protagonismo son: las inquietudes de las familias acerca de la crianza, sus expectativas sobre la Etapa de Infantil, los roles parentales, etc. Por contraste, las reflexiones sobre aspectos generales de su propia docencia (REPE1) son las que menos aparecen. Es decir, aquellos temas que hacen referencia a reflexiones sobre la labor docente en términos generales.

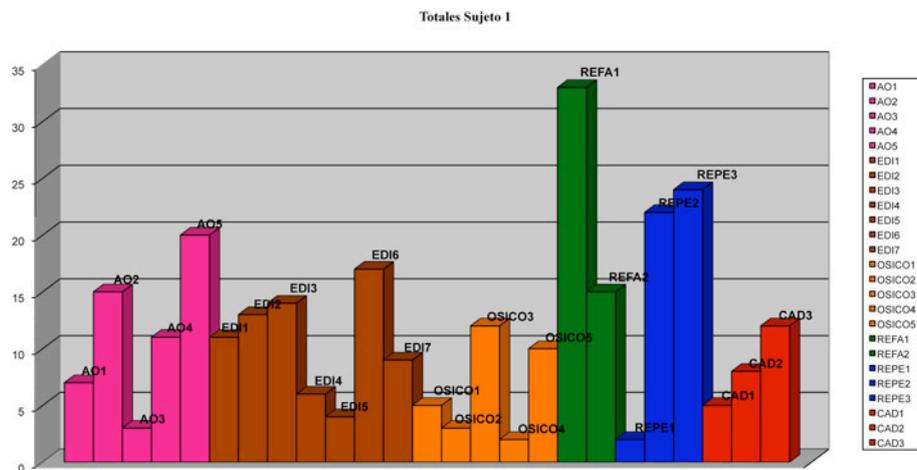
Sin embargo, las reflexiones realizadas en relación con aspectos concretos, por ejemplo, la valoración de sus tareas educativas en la Etapa de Infantil, la valoración que las familias hacen de ellos y cómo se reconocen en ésta, la mención de experiencias personales con contenidos biográficos, etc., a pesar de estar en la misma metacategoría (REPE) son muy numerosas (REPE2 y REPE3). En general, los docentes en sus reflexiones no se pierden en temas abstractos, si no que tratan temas concretos, que contextualizan con sucesos o anécdotas de su realidad cotidiana.



En el gráfico de Totales Sujeto 1 que tiene un amplio bagaje de experiencia docente, también destaca la categoría *Atribuciones sobre las familias* (REFA 1). En su discurso queda evidente no sólo esta amplia experiencia si no la permanente reflexión acerca de su práctica, que incluye un constante ejercicio de autocritica lo que se refleja en que en segundo lugar, con poca diferencia entre ellas, aparecen las *Referencias personales sobre la Etapa y su profesorado* (REPE 2) y las *Referencias personales sobre*

sí mismo: *autorreferencias* (REPE 3). En tercer lugar, destaca la categoría que se ha denominado *Dinámicas de intercambio* (AO 5). Este sujeto es, con diferencia, el que en más ocasiones trata dicho tema, debido a que lleva a cabo su docencia con una pareja educativa, con la que existe una continua intercomunicación.

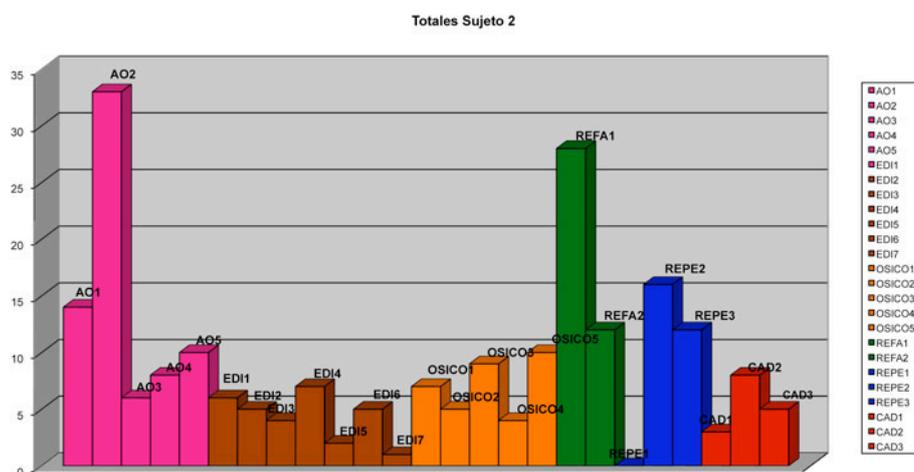
En cuanto a las entrevistas con las familias, la metacategoría *Reflexiones sobre la estructura y la dinámica interna de las entrevistas* (EDI) está ampliamente tratada; realiza entrevistas planteándose los objetivos, de la categoría *Formulación de objetivos* (EDI 2); reflexiona de manera crítica sobre su modo de llevarlas adelante: *Realización* (EDI 6); sobre cómo utiliza los *Guiones* (EDI 4); y sobre la *Recogida* (EDI 7), dónde se plantea qué es un material que se explota poco. La categoría *Percepciones durante la entrevista* (REFA 2) deja patente que las familias no sólo asisten a las entrevistas sino que las aprecian y participan de forma activa. Este Sujeto al desarrollar su docencia en el primer ciclo valora la importancia del contacto cotidiano y lo manifiesta en *Valoraciones de Otras situaciones de comunicación* (OSICO 3).



En el gráfico de Totales Sujeto 2 destaca, nuevamente, la categoría *Atribuciones sobre las familias* (REFA 1), a continuación, las *Referencias personales sobre la Etapa y su profesorado* (REPE 2). Pero, llaman la atención, en relación con los resultados de otros sujetos, el despunte de las categorías *Estructura organizativa* (AO 1) y *Dinámicas colectivas* (AO 2). La fragilidad de las estructuras organizativas del Centro donde actualmente trabaja el Sujeto 2 repercute en la necesidad de que tome decisiones al respecto que no serían necesarias en un Centro más consolidado. Esto hace que el

profesorado del Centro, que es escaso, desvíe parte de su tiempo y energía a solucionar problemas de infraestructura y organización del Centro. El sujeto alude a esta situación, ya que considera que dichos recursos deberían ser empleados en las tareas docentes.

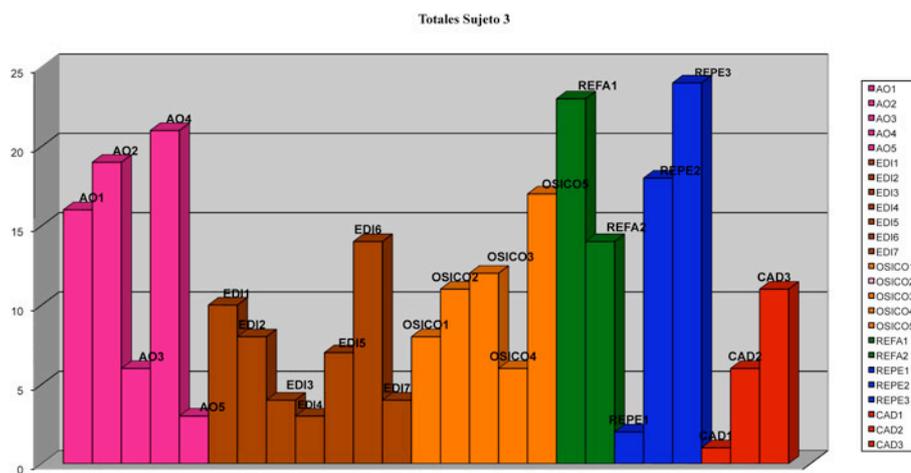
La realización de entrevistas con la totalidad de familias es escasa y está afectada por la nula disponibilidad de tiempo. Se realizan entrevistas en los casos complejos y con necesidades educativas especiales: *Casos complejos y dificultades* (CAD); que requieren coordinación con otros profesionales: *Disponibilidad de apoyos* (CAD 3); y seguimiento de estos procesos: *Planteamiento del proceso* (CAD 2).



En el gráfico de Totales Sujeto 3 destaca en primer lugar la categoría las *Referencias personales sobre sí mismo: autorreferencias* (REPE 3). Este docente, a pesar de llevar más de dos décadas en la enseñanza, mantiene un grado de implicación, que refleja en constantes reflexiones dónde se ve la preocupación por mejorar su práctica docente. En segundo lugar, aparece la categoría en que la mayoría de los sujetos destaca en lugar preferente: *Atribuciones sobre las familias* realizadas por los docentes (REFA 1). En el tercer lugar, se constata una especial dedicación a las tareas organizativas, que se materializa en la amplia producción de textos escritos. Este centro de ámbito rural no tiene afianzado el grupo docente, por el contrario una parte de la plantilla se renueva cada curso escolar. El Sujeto 3 conforma un pequeño núcleo de docentes (con varios años de estabilidad en el centro) que se constituyen en garantía de continuidad del método de trabajo de dicho centro.

Asimismo, destaca la importancia que le otorga a registrar por escrito todo lo acontecido, ya sea acerca de aspectos organizativos o cuestiones pedagógicas. Motivo por el que sobresale, con gran diferencia respecto al resto de sujetos, la categoría *Registro escrito* (OSICO 5).

En cuanto a las entrevistas con las familias, la metacategoría *Reflexiones sobre la estructura y la dinámica interna de las entrevistas* (EDI) está ampliamente tratada; realiza entrevistas planteándose los objetivos de la categoría *Formulación de objetivos* (EDI 2); reflexiona sobre su práctica: *Realización* (EDI 6); y elabora una serie de *Principios de acción* (EDI 1). Además de las entrevistas, busca otras situaciones de comunicación con las familias, entre las que destaca la importancia que da a las reuniones de grupo aula y que se recoge en *Valoraciones* (OSICO 3).

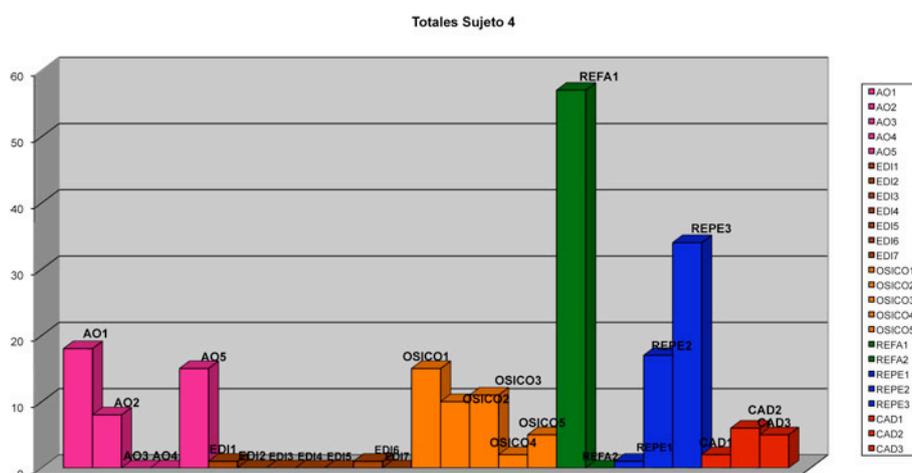


En el gráfico de Totales Sujeto 4 destaca en primer lugar la categoría *Atribuciones sobre las familias* (REFA1), seguida de una preocupación por canalizar sus percepciones, aunque no cuenta con medios para llevarlo a cabo. Es decir, el Sujeto 4 tiene como único modo de comunicación habitual con las familias el contacto cotidiano informal. En principio, puede parecer que esta vía de comunicación no garantiza tiempo suficiente para ciertos intercambios, sin embargo, esta circunstancia se suple con la continuidad de la permanencia de las criaturas durante tres años en el mismo Centro.

El sujeto 4 es permeable a la información que percibe en la comunicación con las familias. Al no realizar entrevistas, carece de una vía de comunicación bidireccional

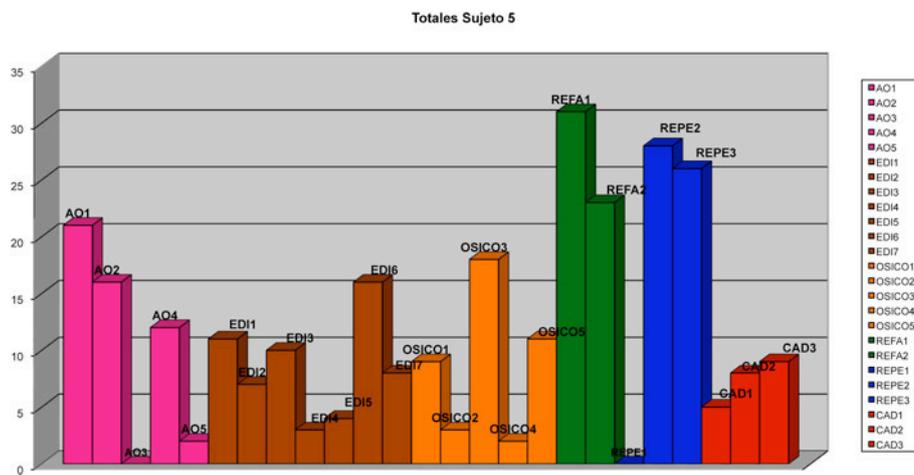
suficiente, lo que le lleva a altos niveles de reflexión y preocupación acerca de los límites de sus posibilidades de intercambio. Esto se refleja en que en segundo lugar se destacan los temas de la categoría *Referencias personales sobre sí mismo: autorreferencias* (REPE 3).

No realiza entrevistas. Como consecuencia, los temas insertos en la metacategoría *Reflexiones sobre la estructura y la dinámica interna de las entrevistas* (EDI) no se reflejan en el análisis de los datos de la investigación.



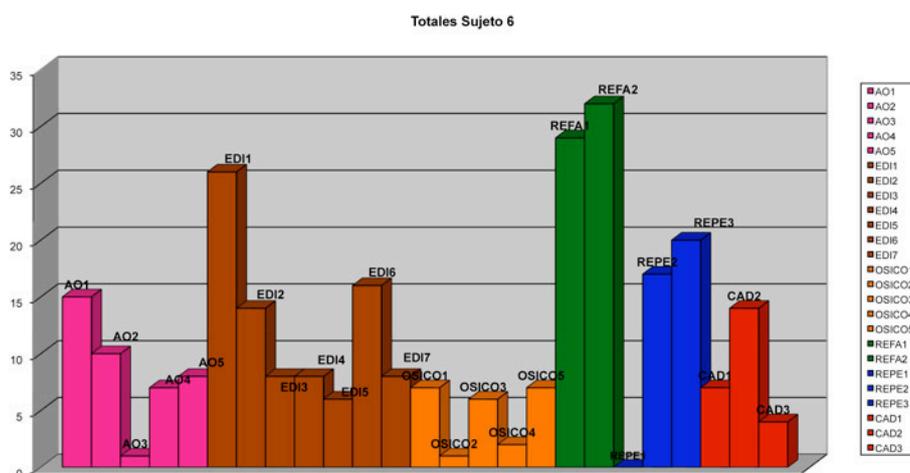
En el gráfico de Totales Sujeto 5 se aprecia que si bien en el primer análisis de los datos de esta investigación, surgió la coincidencia de la experiencia y el buen hacer docente con la aparición preferente de la categoría *Referencias personales sobre sí mismo: autorreferencias* (REPE 3). Esta tendencia se ha roto con el estudio del Sujeto 5, ya que es una persona joven con una corta experiencia profesional. Este docente suple esta circunstancia con una dedicación entusiasta a su trabajo y grandes dosis de reflexión sobre la práctica. Todo esto se evidencia en el hecho de que sigue la tendencia del resto de docentes al figurar en primer lugar la categoría *Atribuciones sobre las familias* (REFA 1). En segundo y tercer lugar se destacan las categorías *Referencias personales sobre la Etapa y su profesorado* (REPE 2) y *Referencias personales sobre sí mismo: autorreferencias* (REPE 3).

Acerca de las entrevistas se reproduce lo que ya se ha comprobado en los sujetos 1 y 3, fundamentalmente. La metacategoría *Reflexiones sobre la estructura y la dinámica interna de las entrevistas* (EDI) está ampliamente tratada; realiza entrevistas planteándose los objetivos de la categoría *Formulación de objetivos* (EDI 2); reflexiona sobre su modo de llevarlas adelante: *Realización* (EDI 6); sobre cómo utiliza los Guiones (EDI 4); y sobre la Recogida (EDI 7). En este último tema existe una diferencia con el resto de los sujetos, ya que las pautas de recogida de los datos acerca de la realización de las entrevistas llevadas a cabo con las familias están determinadas por la organización del propio centro.



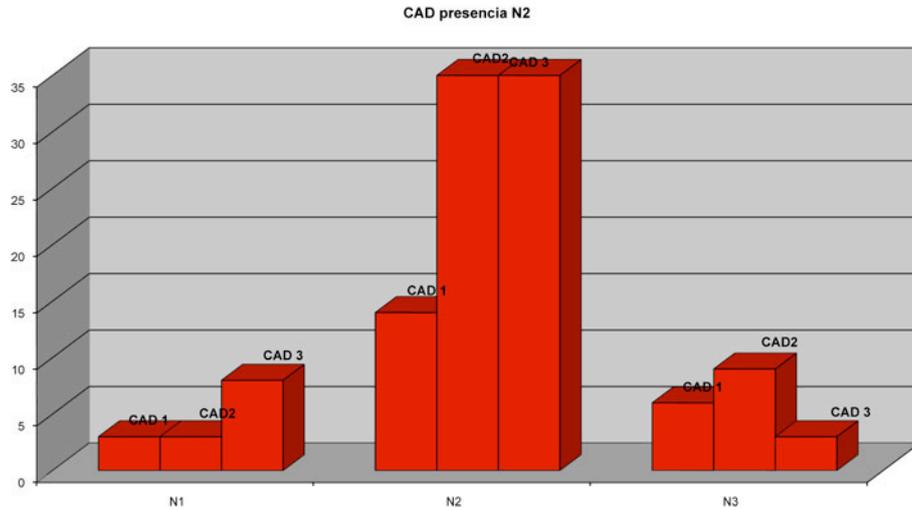
En el gráfico de Totales Sujeto 6 se constata que esta persona con más de tres décadas de experiencia mantiene viva la preocupación por comunicarse con las familias y dedica ingente cantidad de tiempo a esta tarea. Esto determina que sea el único sujeto de la muestra en quien se destaca, en primer lugar, la categoría *Percepciones durante la entrevista* (REFA 2). En segundo lugar se encuentra *Atribuciones sobre las familias* (REFA 1), siguiendo la tendencia general, y en tercer lugar *Principios de acción* (EDI 1). Es digno de destacar que este docente, a pesar de contar con recursos limitados, se implica de manera especial en afrontar las situaciones que conllevan la existencia de problemas que afectan directamente al bienestar de las criaturas, su aprendizaje y adaptación escolar. Lo que se refleja en cómo destaca la categoría *Planteamiento del proceso* (CAD 2).

El Sujeto 6, tal como se ha dicho anteriormente, dedica mucho tiempo y energía a la realización de las entrevistas con las familias. De hecho, es el sujeto en el que más sobresalen los temas de la metacategoría *Reflexiones sobre la estructura y la dinámica interna de las entrevistas* (EDI), de manera primordial: elabora una serie de Principios de acción (EDI 1); reflexiona sobre su práctica: *Realización* (EDI 6); y realiza entrevistas planteándose los objetivos de la categoría *Formulación de objetivos* (EDI 2).



- Por todo lo expuesto se constata el registro con la presencia de todas las categorías en los discursos de todos los sujetos. Si bien en cada uno hay claras diferencias en la representación, que más tarde se analizarán a nivel de contenido.

- Las categorías CAD1, CAD2, CAD3 como quedan representadas en la gráfica siguiente, en la mayoría de los sujetos, tiene mayor presencia en la segunda entrevista, siendo uno de los aspectos que se recogen en el guión de la misma. Estas categorías hacen referencia las *Respuestas de la familia* (CAD1), el *Planteamiento del proceso* (CAD2) y la *Disponibilidad de apoyos* (CAD3). En la segunda entrevista, que se ha realizado a mitad del curso escolar, el profesorado comenta cómo aborda diferentes problemáticas que han ido surgiendo, esto a su vez les hace evocar otros casos que ha ido tratando, en otros cursos. Los aspectos centrales giran en torno a cómo plantear cada caso y la respuesta de la familia y a la necesidad de contar con apoyos para ofrecer no sólo detección sino también ayuda. Cada informante ofrece en este sentido una casuística muy variada como se expone en las conclusiones.



- Más allá de la presencia también el comportamiento de las categorías resulta de gran interés. En el Sujeto 4 (O4 caso negativo), no hay ninguna EDI1 (*Principios de acción*), EDI2 (*Formulación de objetivos*), EDI3 (*Constatación de resultados*), EDI4 (*Guiones*), EDI5 (*Preparación*), EDI7 (*Recogida*) excepto una EDI6 (*Realización*) para dejar constancia de que no se hacen, y una EDI1 aclarando que sólo en casos excepcionales), pero lo que es interesante destacar es que tampoco aparece ninguna REFA 2 (*Percepciones durante la entrevista*) y esto es totalmente coherente, ya que si no se hacen entrevistas no puede haber intervenciones sobre el comportamiento de las familias en las entrevistas. Este comportamiento revela la existencia de interconexiones entre las categorías.

9.2. SUJETOS Y CATEGORÍAS

Para entender la experiencia de los interlocutores, hay que salvaguardar la identidad de cada discurso, pero antes es necesario comprobar que su contenido se ajusta a los objetivos de la investigación, esto se comprueba en el análisis del contenido, al constatar que las categorías establecidas se han aplicado a la totalidad del material, tal como se ha expuesto en el apartado anterior. El reparto de las categorías, es particular en cada sujeto, pero esto es también una garantía de que los informantes, tal como se pretendía conforman una muestra que reúne características diferenciales. Sujetos y discursos diferentes, pero todos ellos validados y entre ellos solidarios y complementarios, para lograr reflejar una realidad compleja.

Tomando como base los documentos de cada sujeto, donde se encuentra el análisis por categorías de cada una de las entrevistas resultante de la aplicación del sistema de categorías de esta investigación, y que se adjunta en el anexo 1 en dos modalidades una siguiendo el orden de desarrollo cronológico de la entrevista y otra siguiendo un orden de agrupación por categorías. Es necesario pasar a la construcción de cada discurso desde su singularidad (de la deconstrucción a la reconstrucción), es decir una vez concluido el análisis, y comprobada la aplicabilidad de las categorías, restituimos a las unidades su sentido global, que es lo que constituye la identidad del discurso de cada sujeto. Al inicio del apartado se presenta una síntesis relativa a lo expuesto por cada persona sobre aspectos relativos a la práctica de la entrevista educativa, se sigue con su presentación y a continuación se exponen, diferenciando su localización en cada una de las entrevistas (N1, N2, N3), las categorías con una breve explicación que trata de exponer el sentido relevante de cada discurso.

Cada sujeto es presentado siguiendo los criterios que han quedado definidos en el apartado 7.3.1. y que se vuelven a mencionar ya que servirán para la ubicación de cada sujeto. Todos los sujetos son personas conocidas por la investigadora en contextos profesionales y aceptaron las condiciones de la investigación por lo que los criterios 4 y 5 no se incluirán en su descripción.

Criterio 1: Los sujetos seleccionados son docentes en activo.

Criterio 2: Características individuales y laborales de los sujetos. En este criterio se incardinan los siguientes:

- Titulación
- Años de experiencia docente, etapas y centros dónde ha trabajado
- Experiencia como tutor

Criterio 3: Características del centro donde presta sus servicios durante la investigación.

En este criterio se incardinan los siguientes:

- Titularidad del centro: pública, concertada o privada
- Tipo de centro: etapas y ciclos educativos que alberga
- Ubicación del centro: rural o urbano

Criterio 4: No son desconocidos para la investigadora

Criterio 5: Disponibilidad y aceptación de la metodología de la investigación.

En las presentaciones se preserva el anonimato, tal como se planteó en la propuesta a todos los sujetos. La privacidad y la confidencialidad (Sandín, 2003, p. 210) de la identidad de las personas que participan en la investigación suponen una dimensión ética de primera magnitud. Pero es un anonimato que no exime a los informantes de la responsabilidad sobre sus reflexiones.

9.2.1 SUJETO 1

Realiza entrevistas, y las valora como un momento privilegiado de comunicación ya que se puede hablar con tranquilidad, intercambiar y contrastar con las familias. Muestra su preocupación, de manera reiterada por diversos aspectos; no caer en la rutina de hacer entrevistas porque toca, por no dejar hablar a las familias al convertirse en el centro bien por dar consejos, o bien por tomar la palabra y acapararla. La entrevista, según su experiencia, tiene relación con otros momentos valora mucho el contacto diario y lo que supone de acercamiento para que luego haya más fluidez en la comunicación, también en el mismo sentido la continuidad del tutor con las mismas familias cree que tiene repercusiones positivas. En algunos casos después de realizar entrevista en las que se han tratado ciertos aspectos que presentaban dificultades constata efectos positivos, mejoras en los niños. Diferencia los tres momentos, a la preparación le dedica tiempo, en la realización destaca que hay que favorecer el diálogo y el protagonismo de las familias, para que ellas intervengan y constata que el educador influye con su actuación en que esto sea posible o no, la recogida se realiza pero no le dedica mucho tiempo. Cree que los guiones no deben utilizarse para uniformizar las entrevistas, sino que el educador tiene que hacer un esfuerzo por decidir que es lo importante a tratar con la familia pensando en las particularidades de cada niño. Cuando el profesor detecta alguna dificultad tiene que asumir la decisión y la responsabilidad de abordarla con la familia, aunque es algo que exige mucho esfuerzo, por un lado es necesario contrastar lo que se percibe con otras personas para confirmarlo o no, y por otro hay que preparar qué se dice, cómo se dice y qué opciones de ayuda se pueden ofrecer.

SUJETO (O1)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** Primer ciclo Infantil
- **C2 Titulación:** Magisterio Ciencias Humanas, Educación Física, Educación Infantil, Técnico especialista en Jardín de Infancia (TEJI)
Años de experiencia: 21 años.
Experiencia Docente (Etapas): Otros: Educación no reglada (15 años), Educación Infantil (Primer ciclo) (6 años).
Centros: 1 Educación no reglada, 3 Educación Infantil
Tutor/a: 5 años.
- **C3 Características del centro**
 Titularidad Pública
 Centro con Primer ciclo de Infantil
 Entorno urbano C.A.V (entre 200.000 y 250.000 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/ O1

N 1

- Desde la estructura institucional existe el reconocimiento de un tiempo que debe administrarse para cubrir diversas tareas. Se reconoce la necesidad de reservar de ese tiempo lo necesario para la atención a las familias. La institución establece que se hagan dos entrevistas. La institución suministra diversas pautas sobre muchos aspectos, pero existe un margen de autoorganización.

N 2

- (no se han encontrado)

N 3

- El profesorado se ha ajustado al tiempo establecido por la institución, al igual que las familias, para la realización de entrevistas.

Dinámicas Colectivas AO 2/ O1

N 1

- Existen prácticas compartidas sobre la entrevista: periodos, convocatoria, presencia del niño, número, decisiones prácticas, etc. A un nivel más general, también existen prácticas tácitas que no siempre son explícitas.

N 2

- Se establecen y revisan acuerdos. Pero también se da cierta inercia en su mantenimiento por la repetición de la rutina. Los centros como tales, crean climas relacionales con las familias, que pueden promover la acogida desde diferentes estrategias.

N 3

- Hay una gama de prácticas tácitas, con diferentes repercusiones. Los cambios y las transformaciones existen, pero dentro de un clima más global que imprime sus rasgos.

Recursos Formativos AO 3/ O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • No se ha recibido ninguna formación específica sobre las entrevistas. Sí sobre temas afines, que de manera indirecta han tenido ciertas repercusiones. Se reconoce la necesidad de formación, pero su aprovechamiento va ligado a una serie de condiciones.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Son escasos los abordajes planificados, colectivos y con elaboración de materiales sobre la entrevista, pero existen. Los espacios colectivos institucionales tienen su entidad, pero es discutible su funcionalidad, sobre todo para ciertas tareas. Hay muchos factores que dificultan su gestión.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Son sin embargo potencialmente ricos, si tienen un buen funcionamiento, cohesionan. Valora una experiencia en este sentido.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • El tratar este tema es minoritario. Sin embargo sí se toman acuerdos sobre temas de tipo organizativo.
Dinámicas de intercambio AO 5/ O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en pareja educativa tiene repercusiones en muchos aspectos, también en las entrevistas, generalmente se valoran como positivas, lo que no excluye que también se planteen dificultades. Hay muchos intercambios cotidianos sobre diversos temas relacionados con las familias.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario llegar a acuerdos, entre la pareja educativa, en diferentes puntos relacionados con el desarrollo de la entrevista, y no siempre es posible. Puede ser un apoyo valioso en casos o momentos de dificultades con alguna familia.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en pareja educativa, no diluye la responsabilidad individual. Insiste en valorar los aspectos positivos de esta manera de trabajar, pero el intercambio con el resto de profesorado sigue siendo igualmente importante.
Principios de acción EDI 1 / O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tanto estrategias comunicativas, principios de actuación general y reflexiones críticas
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Insiste en las estrategias comunicativas con expresa intencionalidad de favorecer el diálogo.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • En las estrategias, se pueden ir acumulando recursos, y mantiene las reflexiones críticas.

Formulación de objetivos EDI 2 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay objetivos que se mantienen y otros que se pueden diferenciar para cada entrevista (inicial y final), pero a su vez esos objetivos pueden variar por influencia de ciertos factores.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresamente se constata las diferencias entre cada entrevista, aunque también se mantienen ciertos objetivos más generales. Un factor que se valora como influyente es la prolongación en el tiempo de las relaciones con las familias.
<p>N3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La propia dinámica de la entrevista, con sus estrategias comunicativas, se menciona como un objetivo.
Constatación de resultados EDI 3 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se constata el efecto de la inicial (tranquilizador). Se valora como un momento privilegiado de comunicación que permite: hablar con tranquilidad, intercambiar, contrastar.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay una valoración positiva de la entrevista. Un espacio abierto de expresión, que como tal puede conllevar contenidos imprevistos.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constata como efectos, la aparición de ciertos cambios.
Guiones EDI 4 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe un guión que asume como válido, pero no como cerrado ni estático, reflexiones críticas.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir la adecuación del guión considera que hay que personalizarlo, introduce cambios.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Preparación EDI 5 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora la preparación y se le dedica un tiempo. Esfuerzo por adecuarse a las familias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insiste en la importancia de la preparación.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Realización EDI 6 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mencionan principios de actuación, y que se pueden presentar dificultades a las que no siempre se tienen recursos para responder. Reflexiona sobre posibles cambios.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo no es rígido, hay flexibilidad. Menciona valoraciones positivas y reflexiones. Esfuerzo de adaptabilidad hacia las familias inmigrantes (a veces problemas de comprensión).
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La valoración positiva se hace en función de unos criterios. Indicaciones de actuación. Reflexiones sobre la propia actuación, como elemento condicionante de la comunicación. Se valoran como adecuadas las condiciones (espacio) con algún matiz.
<p>Recogida EDI 7 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza la recogida siguiendo unos criterios (inmediatez posterior, utilidad).
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirma la recogida y los puntos que la guían, la información relevante que da la familia, las cosas que se comentan, y lo que queda pendiente.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aún constatando que hay recogida, se valora como el punto más difuso, por su nula explotación posterior.
<p>Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mencionan varias que se ponen en práctica (colaboraciones puntuales, contactos diarios y otras).
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El periodo de adaptación está consolidado (materiales, pautas...).
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mencionan actividades de formación orientadas a las familias.
<p>Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contacto diario da referencias del niño de forma cotidiana y bidireccional.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insiste en que el contacto diario da referencias del niño de forma cotidiana y bidireccional
<p>Valoraciones OSICO 3 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se repiten valoraciones sobre el contacto diario que recalcan sus aspectos positivos, aunque también menciona posibles prevenciones y dificultades.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insistencia en las muchas posibilidades que ofrece el contacto diario, sobre todo en lograr un acercamiento que facilita la confianza y la complicidad con las familias.

N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Mención de los límites de las colaboraciones puntuales y las reuniones de aula, valora de nuevo el contacto diario.
Planificación OSICO 4 / O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca la importancia de la preparación y las estrategias a utilizar en las reuniones de grupo aula, así como la dinámica del contacto diario teniendo en cuenta también sus peculiaridades.
Registro escrito OSICO 5 / O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el sentido y la importancia de la recogida de información por escrito, pero también bajo qué condiciones. También los límites de los informes escritos sobre cada niño, su credibilidad, diferentes modelos, su utilidad pero destacando su prevención sobre estos.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Valora las posibilidades que tiene la recogida sistemática de información.
Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre las familias se hacen numerosas referencias tratando diversos aspectos. Se constata la heterogeneidad de las familias, sus prácticas de crianza y se hacen reflexiones sobre ello y la mejor manera de abordarlo. Se valora la continuidad a lo largo de más de un curso.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibe en las familias una necesidad de apoyo y en algunas, cierto grado de angustia por las dificultades que se van presentando a lo largo de la crianza.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Las familias y sus dinámicas (de diferentes características), sus ideas y valores, entran en la escuela, por diferentes cauces, esto es percibido por el profesorado, que lo recibe pero también lo tiene que gestionar y esto no es una tarea sencilla genera también tensiones.
Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O1	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Se valora como buena la asistencia a las entrevistas y la participación.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen expectación (esperan la convocatoria) y expectativas (lo que van a escuchar y lo que van a decir). Abrumadora presencia de las madres. Buena disposición de adaptarse a la convocatoria ofrecida por el profesorado, en unas horas determinadas.

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia mayoritaria. En todas una apertura a la comunicación, pero en cada una con diferentes características.
<p>Sobre aspectos generales REPE 1 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca las repercusiones que tienen las relaciones con las familias, en la práctica educativa.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constata que los aspectos que cada profesor toma como referencia para sus observaciones, les dan diferentes sesgos.
<p>Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora la calidad de acogida y el trabajo del profesorado. También lo que supone de implicación personal el mantenimiento de las relaciones con las familias. Insiste en la alerta de no rutinizar la práctica, para ello resalta la necesidad de reflexionar, aunque los factores externos, también intervienen, entre ellos destaca como facilitador la continuidad del profesorado, y del alumnado.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inmediatez y lo cotidiano marcan la práctica educativa, aunque lo planificado tiene un lugar y un reconocimiento. La no continuidad tiene efectos negativos para rentabilizar algunos trabajos.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca la necesidad de desarrollar el curriculum de la Etapa, sin trasvasar de forma indiscriminada, la dimensión escolar de otras etapas. La continuidad con el mismo grupo, tiene repercusiones también en el compromiso con las familias sobre todo en ciertos casos donde hay una mayor implicación y esto plantea matices en adquirir responsabilidades que supongan una mayor implicación.
<p>Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O1</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abiertamente y con una autorreferencia, menciona la interacción de características personales en: la relación con las familias, los compromisos que se establecen con ellas, el desarrollo de aspectos y tareas profesionales. Y también destaca los condicionantes que impone en marco laboral.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abiertamente hace autorreferencias sobre varios aspectos: abandono de ideas idílicas, práctica educativa, la propia situación de investigación.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insiste en el peso de las actitudes a la hora de establecer compromisos con las familias sobre todo cuando se presentan dificultades. Reitera la necesidad de formación en este ámbito. <i>** (EE) Reconoce el valor de ciertas experiencias docentes y se replantea retomar el registro escrito.</i>

Respuestas de la familia CAD 1 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las dificultades en la crianza producen sufrimiento en las familias, a veces pueden darse sólo en el contexto del hogar (lo que hace más complicada la intervención desde la escuela) y también en ese caso solicitan ayuda.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir lo que les plantea el profesorado (al detectar dificultades) recibe respuestas de diferentes tipos, por parte de las familias. La búsqueda de ayuda adecuada es compleja.
Planteamiento del proceso CAD 2 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí se detecta algún problema, es responsabilidad del profesor ponerse en contacto con la familia.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • No siempre se detectan los niños con dificultades, valora para ello, las aportaciones del resto del profesorado. Cuando las dificultades son mayoritariamente en el contexto del hogar, es difícil la intervención. La entrevista en los casos con problemas, puede presentar momentos difíciles, pero es un buen recurso y se pueden hacer las que se consideren necesarias.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al plantear a las familias la detección de algún problema, es necesario cuidar no sólo su comunicación (qué y cómo se dice), sino también contrastar qué han entendido.
Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O1
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone en evidencia la escasez de recursos, los que proporciona la propia institución los considera saturados y orientados a tratar casos de cierta importancia (en el transcurso de la investigación reconsidera su enfoque y su utilización). Las familias no perciben los recursos o pedir ayuda como algo normalizado. Los recursos deben ser diversificados y adecuados, pero esto no es así, son escasos y fundamentalmente enfocados a patologías. El contar con apoyo no supone desentenderse.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí existen agentes externos de otras redes implicados (en un caso), es necesario el intercambio de información.

9.2.2 SUJETO 2

Valora que a través de las entrevistas se puede llegar a acuerdos, aclarar o intercambiar información que permite un mayor conocimiento del niño y su familia, pero también puede ser un momento en el que aparezcan tensiones y desacuerdos lo que influye, entre otras razones, en que se hagan pocas y no haya mucha disponibilidad por parte del profesorado para hacerlas. La entrevista final es la que tiene una entidad más clara y la que se suele realizar, en ella se resume el proceso seguido por el niño. Reconoce que la inicial es importante y que a mitad de curso resulta conveniente, pero la realidad es que no se hacen. También se realizan entrevistas de seguimiento y apoyo a las familias en los casos que tienen ya realizado un diagnóstico y un tratamiento, colaborando con los profesionales que los atienden. Diferencia los tres momentos pero en todos ellos encuentra un mismo obstáculo que es la falta de tiempo; para preparar la entrevista, realizarla y para recogerla. También comenta relacionado con la preparación que es muy importante tener registros escritos sobre cada niño para que sirvan de guía para la preparación pero añade el problema ya mencionado de no disponer de tiempo.

SUJETO (O2)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** Primer ciclo Infantil
- **C2 Titulación:** Magisterio Educación Infantil, Técnico especialista en Jardín de Infancia (TEJI)
Años de experiencia: 5 años.
Experiencia Docente (Etapas): Primer ciclo de Educación Infantil, Específico Psicomotricista, y Primaria.
Centros: 5 Educación Infantil y Primaria
Tutor/a: 3 años.
- **C3 Características del centro**
 Titularidad Pública
 Centro con Primer ciclo de Infantil,
 Entorno rural C.A.V (entre 10.000 y 11.000 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/ O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura institucional (en la que se enmarca el centro), fundamentalmente está orientada a temas organizativos y administrativos, da recomendaciones y documentos para fortalecer las relaciones familia escuela, pero las medidas organizativas no ayudan a su realización (sobre todo lo que concierne al reparto laboral de horas). La debilidad de los aspectos pedagógicos inciden en el predominio de lo asistencial.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Las medidas administrativas repercuten, a veces, de forma negativa en la práctica. Tiene muchas implicaciones la gestión de los recursos humanos, ya que estos son escasos.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura institucional delega en otros agentes el desarrollo de los aspectos pedagógicos y la dimensión educativa, el profesorado no tiene margen real de intervención, por el reparto de horas laborales, la mayoría de atención directa.
Dinámicas Colectivas AO 2/ O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Se toman acuerdos en relación a las entrevistas (número, cuando) pero se revisan, ya que ni las condiciones, ni el interés del propio profesorado son suficientes para mantenerlos. También se toman acuerdos sobre otros puntos, pero algunos corren la misma suerte. Hay muchos factores que inciden, y la mayoría no son favorables al desarrollo de tareas pedagógicas (planificación, coordinación, preparación).
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cada centro tiene sus propios rasgos, pero se intercambian experiencias. El profesorado toma acuerdos, pero en general no se plasman por escrito, y no siempre se mantienen.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Se toman acuerdos en aspectos relacionados con la entrevista (lugar, guión convocatoria) y otros, como por ejemplo la conveniencia de realizar un mayor registro por escrito. Se toman decisiones de manera compartida y para regular la práctica como colectivo.
Recursos Formativos AO 3/ O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un tiempo fuera del horario laboral reservado a formación, y se utiliza, se organizan actividades formativas.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • La adecuación de la formación, no está adaptada a las necesidades del profesorado, sobre todo para afianzar la dimensión educativa, y eso influye en su aprovechamiento. No hay acceso a formaciones de otras redes.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hay previsto apoyo formativo, para unificar lo ya existente sobre la entrevista.
Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas administrativas de gestión absorben mucho tiempo, y bloquean otras que también se deben realizar, que son importantes para desarrollar la dimensión educativa y que están en proceso de elaboración.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay tareas y plazos para elaborar documentos formales que refuercen la entidad educativa, se intentan cumplir, esos documentos también ayudarían a las nuevas incorporaciones de profesorado.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comparte como un objetivo, elaborar material común que esté a disposición de todo el profesorado (por ejemplo, el guión de la entrevista)
<p>Dinámicas de intercambio AO 5/ O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay constantes intercambios con las compañeras, incluso de otros centros y sobre temas diversos. Se comparten sensaciones, reflexiones, impresiones sobre las familias y los niños, intercambio de opiniones y sobre todo se considera que es un apoyo en casos de desajuste con las familias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre las familias hay intercambios cotidianos con las compañeras.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se toman decisiones rápidas a nivel cotidiano, con el apoyo de una consulta a las compañeras. A veces se trabaja de manera compartida una tutoría y esto en las entrevistas, supone que también se compartan.
<p>Principios de acción EDI 1 / O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La idea que predomina, sobre el papel del tutor, es que, es quién da la información, por eso no tener la suficiente, o estar inseguro sobre lo que se dice, constituye un motivo de desasosiego. La intervención de las familias sin embargo, se valora y se considera importante para mejorar la dinámica de la propia entrevista y también para corroborar la información. Sin embargo, también, se percibe como inquietante en el caso de que la familia haga comentarios negativos, sobre algún aspecto, cosa que es posible en ese tipo de situación.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Formulación de objetivos EDI 2 / O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos, en general, son: llegar a acuerdos, y aclarar o intercambiar información. A la hora de diferenciarlos, en la entrevista final, se les pide a las familias, de forma explícita opiniones y sugerencias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para poder cumplir el objetivo de dar información (sobre todo en la entrevista final), es necesario realizar un trabajo anterior de observación y reflexión, que es muy importante.

Constatación de resultados EDI 3 / O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • El intercambio de información (que posibilita la entrevista), permite conseguir un mayor conocimiento del niño y de la familia, por ello la entrevista inicial es importante y también a mitad de curso.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Permite contrastar las visiones sobre el niño entre la familia y la escuela. Hay efectos en el antes, porque se observa más detenidamente y después porque al saber algo más, se tiene una mayor percepción, se amplía la visión.
Guiones EDI 4 / O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un guión centrado en unos apartados, que se desarrollan para cada niño, son los mismos que se utilizan en el cuestionario que rellenan las familias.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hay guión para la entrevista inicial, no para la final, se ve la necesidad de elaborarlo. El guión tiene unos apartados, sirve de guía, para tenerlos en cuenta, pero no deben ser muy generales, sino estar desarrollados para facilitar su seguimiento.
Preparación EDI 5 / O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Sí existe un trabajo de preparación, se considera importante y se calcula el tiempo que se le dedica (media hora).
Realización EDI 6 / O2	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Valora que realizar las entrevistas, no es una tarea que resulte atractiva al profesorado (de su centro). Existe un cálculo del tiempo que se emplea, en la realización, y valora que es una actividad que exige dedicación.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • El cálculo del tiempo (cada entrevista) sirve como referente para organizarlas y convocarlas. Valora los aspectos de espacio y mobiliario.

Recogida EDI 7 / O2
N 1 • (no se han encontrado)
N 2 • (no se han encontrado)
N 3 • Sí hay recogida de información, pero no tiene establecida ninguna funcionalidad, ni se guarda, ni se utiliza.
Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O2
N 1 • El contacto diario es una vía de comunicación habitual. Al inicio de curso se utiliza un cuestionario, que rellenan las familias, sobre algunas preguntas expresa reservas.
N 2 • El contacto diario siendo la vía predominante, a veces se apoya con material escrito, también diario. En cuanto a otros canales, se utiliza, también, el envío de notas. Sobre las reuniones se organiza al inicio de curso una para todo el colectivo de familias.
N 3 • (no se han encontrado)
Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O2
N 1 • En la reunión general inicial, se presentan aspectos e información de tipo organizativo, es difícil conseguir que sean participativas, las familias a penas intervienen.
N 2 • A través de lo que se manda por escrito, se recuerdan normas y en el contacto diario, se intercambia información.
N 3 • Entre las diferentes estrategias, especifica distintas finalidades.
Valoraciones OSICO 3 / O2
N 1 • La respuesta al cuestionario por parte de las familias es mayoritaria.
N 2 • En las reuniones generales con el colectivo de las familias, predominan los aspectos organizativos en detrimento de los educativos que a penas son tratados, valora que se podrían desarrollar en reuniones de grupo clase, pero no se hacen –aunque las considera convenientes- y menciona ciertas limitaciones del contacto diario, donde no es adecuado tratar temas de cierta complejidad.
N 3 • Las estrategias que se vienen haciendo, se valoran como adecuadas, aunque a veces las condiciones de infraestructuras para hacerlas, no sean idóneas. Se insiste en valorar como conveniente la reunión del grupo clase, aunque no se hace.

Planificación OSICO 4 / O2
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay un protocolo para el registro escrito de control diario, y también se establece quién se hace cargo del contacto diario.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir la colaboración de las familias en alguna actividad, es necesaria una preparación de cómo deben colaborar y para qué.
Registro escrito OSICO 5 / O2
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay una valoración positiva sobre la recogida escrita sobre todo para la elaboración del informe final, pero no se hace un registro de cada niño.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora positivamente el registro escrito sistemático y reflexivo pero se reconoce que no se hace, y que no hay tiempo para hacerlo.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insiste en la valoración del registro escrito, entre otras cosas para apoyar la preparación de la entrevista final, pero también insiste en que el tiempo que se requiere para hacerlo no se tiene. Los informes de evaluación no se entregan por escrito y los excesivamente esquemáticos (que se conocen) no se valoran como adecuados.
Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O2
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las familias tienen necesidades (cuidado de los niños) que tratan de cubrir con la oferta del centro, para ello a veces fuerzan los límites de esta, y esto produce tensiones, pero para resolverlas el centro suele ceder, el profesorado transige, porque en último lugar dependen de que las familias utilicen el servicio. Aunque los desajustes no son mayoritarios, son repetitivos, y también se logran acuerdos. En las prácticas de crianza de las familias se aprecian discordancias, entre lo que dicen y hacen. En su concepción de la escuela predomina el aspecto asistencial.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprecia que las familias cuidan la imagen que dan y en la comunicación se reservan información, sin embargo hay contacto diario y algunas veces piden orientación al profesorado. Poca población inmigrante, pero sí algunas familias con escasas redes de apoyo social.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mantenimiento de la relación, la continuidad va permitiendo una mayor confianza. Desconocen el trabajo educativo que se hace en la escuela, pero valoran la calidad, en algún caso la identifican con la no masificación. Tratan de cubrir sus necesidades y la escuela es un recurso que utilizan.
Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O2
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asistencia a la entrevista final, que es valorada, es mayoritaria (y generalmente en pareja), la actitud receptiva y al dar su valoración sobre la escuela, esta es positiva.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasta que no son convocadas a la entrevista (final), las familias no se adelantan para solicitarla.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las familias no se adelantan a solicitar la entrevista, esperan la convocatoria, la asistencia es mayoritaria y las entrevistas con cada familia diferentes en su propia dinámica, que a su vez influye en la duración, en tiempo.
<p>Sobre aspectos generales REPE 1 / O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numerosas reflexiones sobre la Etapa, destacando el predominio que tiene lo asistencial y sus repercusiones, con una perspectiva negativa sobre su devenir, y constatando la presión que las familias ejercen para cubrir sus necesidades. Una valoración positiva a nivel individual de la entrevista final, frente a un convencimiento de que el profesorado, en general, no tendría inconveniente en no hacerla.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca las características diferenciales del tramo 0-2; la sensibilidad de los más pequeños ante los cambios de educadora, la necesidad de reflexionar sobre la etapa con criterios propios, por ejemplo sobre las agrupaciones de aula. La continuidad del profesorado, destaca como un factor con diferentes repercusiones, si se consolida muchas son positivas.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaca que el desarrollo evolutivo es en cada sujeto específico, y tiene unos rasgos personalizados. Hay diversidad de reacciones entre el profesorado, ante las familias.
<p>Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O2</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre las repercusiones de las condiciones laborales y la autopercepción sobre su realización a nivel profesional. El contexto en el que está un centro también tiene su incidencia, en su caso el tamaño pequeño de la población. Señala que la implicación y el compromiso con las familias también se da.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El respeto es un elemento clave, en la relación con las familias, y también buscar la claridad en la información y el intercambio, sin obviar las dificultades.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el intercambio con las familias no esquivar las dificultades, provengan de donde provengan, buscar su colaboración. Piensa en la conveniencia de dos proyectos: retomar el registro escrito y plantear situaciones informales de encuentro con las familias.

Respuestas de la familia CAD 1 / O2
N 1 • (no se han encontrado)
N 2 • Las familias con hijos que tienen NEE (Necesidades Educativas Especiales) valoran el compromiso de las educadoras.
N 3 • Con la familia que tiene un hijo con NEE, en estas edades tempranas, el tratamiento de las expectativas es muy delicado. Se intercambia información diaria.
Planteamiento del proceso CAD 2 / O2
N 1 • (no se han encontrado)
N 2 • Los casos de NEE, son muy pocos, pero cuentan con recursos externos con los que se colabora, plantean más trabajo (tiene mucha importancia el seguimiento a través de un registro escrito), pero hay buena disposición. Los recursos del propio centro, se valoran como insuficientes, pero dado que el profesorado necesita apoyos, se considera que hay que mantenerlos. Se constata una escasa frecuencia de casos con dificultades que se detectan en la escuela.
N 3 • En los casos con NEE, la entrevista tiene otras características tanto de guión como de dinámica, ya que apoyar a estas familias es una tarea delicada.
Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O2
N 1 • (no se han encontrado)
N 2 • Los apoyos al profesorado, para abordar casos con dificultades, son necesarios, pero su efectividad, está relacionada con ciertas condiciones (que sean cercanos, accesibles y se impliquen). El profesorado está abierto a colaborar con otros profesionales, que intervienen y proporcionan recursos para trabajar con niños de NEE.
N 3 • Los diferentes profesionales que intervienen en un caso, intercambian información.

9.2.3 SUJETO 3

La entrevista posibilita el contraste, el intercambio de informaciones, pareceres y ayuda a profundizar en el conocimiento del alumnado. Las entrevistas iniciales y finales se realizan sistemáticamente, pero también se pueden realizar otras siempre

que se considere necesario o se soliciten, añade que el bajo número de alumnos facilita este y otros aspectos, aunque también tiene otros matices no tan positivos. La continuidad del tutor, se favorece desde el centro, con medidas concretas y tiene repercusiones favoreciendo un mayor conocimiento de las familias. También a nivel de centro se ofrecen pautas para la realización de entrevistas así como guiones, y lo que se valora como más importante un servicio de apoyo que cuenta con un psicólogo al que pueden recurrir tanto las familias como el profesorado siempre que se considere necesario. En la preparación de la entrevista se trata tanto la información, que se contrasta con el resto del profesorado y el material que el propio profesor va recogiendo, como la manera de comunicarla a la familia. La realización tiene unas condiciones adecuadas en cuanto a tiempo y espacio y se observan diferencias en cada dinámica familiar, por lo que la intervención del profesorado tiene que diversificarse, siempre favoreciendo la participación de la familia para no caer en un monólogo. La recogida se realiza a nivel escrito, a modo de observación se detecta que también las impresiones de tipo personal que se han sentido en cada entrevista se reactivan en la siguiente. Se trabaja de manera muy estrecha con el psicólogo en los casos que plantean dificultades, por lo que se cuenta con el apoyo de tener un asesoramiento.

SUJETO (O3)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** Primer ciclo Infantil
- **C2 Titulación:** Magisterio Ciencias Sociales, Habilitación Inglés, Oposiciones Educación Infantil.
Años de experiencia: 21 años
Experiencia Docente (Etapas): 7º E.G.B., Primaria (Inglés), Educación Infantil (Primer y Segundo ciclo) (10 años).
Centros: Sustituciones (aproximadamente 30 Centros), 4 más tiempo, estable 10 años en el actual Infantil y Primaria
Tutor/a: 10 años
- **C3 Características del Centro**
 Titularidad Pública
 Centro Educación Infantil (Segundo ciclo con aula de dos años) y Primaria
 Entorno rural CAV (entre 1.000 y 1.100 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • El centro y su profesorado tienen capacidad para tomar decisiones, y lo hacen, cubriendo diferentes aspectos: relaciones con las familias, criterios pedagógicos y organizativos (adjudicación de tutorías, intervención de dirección, etc). El registro de todo ello, se hace por escrito. Los cargos de dirección, cubren diferentes tareas, y están implicados e ellas. En el conjunto del centro el aula de dos años tiene sus peculiaridades, también a nivel organizativo (se incorporan niños a lo largo del curso).
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Las sesiones de evaluación, su organización y planificación, tienen gran importancia, favorecen el conocimiento, por parte del profesorado del alumnado del ciclo, no solo el de su aula, esto también se apoya con otras estrategias (talleres). Aunque son muchos los acuerdos que rigen el centro, también se reconoce y valora la iniciativa personal. Desde el centro, para mejorar las relaciones con las familias, se proponen actividades, pero hay una baja participación, por parte de estas.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • El aula de dos años tiene sus peculiaridades, también a nivel organizativo (se incorporan niños a lo largo del curso). Los acuerdos también se revisan, uno que plantea dudas es el mantenimiento del tutor de infantil en todo el ciclo.
Dinámicas Colectivas AO 2/ O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Hay también acuerdos sobre las entrevistas: cuantas, cuando hacerlas, pautas o actitudes a favorecer, entre ellos algunos están ligados a otros más generales. También se establecen las reuniones de aula y ciclo, los criterios de permanencia de tutor. Todos estos acuerdos tienen un margen de modificación individual, y en el caso del profesorado de nueva incorporación es necesaria una progresiva asimilación.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Hay acuerdos sobre la realización de entrevistas y otros aspectos, como la necesidad y utilización del registro escrito (informes evaluación). Se cuenta con el apoyo del resto del profesorado para realizar entrevistas en el horario escolar.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • También se han tomado decisiones colectivas sobre la recogida, la entrada, el acceso al aula de las familias y cuando hacer la entrevista final.
Recursos Formativos AO 3/ O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un programa de formación, que cubre diferentes aspectos, pero que busca ir ampliando recursos eminentemente prácticos. Hay algún aspecto referente a las familias: cómo enriquecer las relaciones con ellas, y cuando organizar la primera entrevista, los nuevos tutores. Si en la formación se toman decisiones, se exponen en el claustro.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesorado toma parte activa en el claustro y el ciclo, que tienen protagonismo porque es donde se genera acuerdos -que se registran por escrito- y pautas (criterios de continuidad, guión para entrevistas). Pero puede haber algunos casos y algunas decisiones que se rijan por criterios de tipo individual.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones de evaluación tanto la dirección como el profesorado tienen una importante intervención y también queda informado de ellas el claustro, el material escrito que se genera se guarda y archiva. Si se plantean, en cualquier situación, modificaciones de acuerdos, estas se debaten y para aprobarlas o no un elemento que se valora es sí incrementan el volumen de trabajo. Las reuniones se planifican.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones de evaluación tienen mucha importancia y requieren trabajo y dedicación. En ellas se contrasta, entre todo el profesorado información sobre cada niño, y esto se valora porque es una ayuda para el tutor. En este curso se ha planteado una modificación que se ha asumido, otras sólo se han propuesto y se pueden asumir a nivel individual.
Dinámicas de intercambio AO 5/ O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay intercambios informales cotidianos sobre los niños, entre el profesorado.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay intercambios sobre las entrevistas y se comparte información, por su cercanía con los niños, la que proporciona la tutora tiene especial valor.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Principios de acción EDI 1 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay criterios que justifican cuando se convocan las entrevistas y el tipo de relación que se debe favorecer.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay estrategias de intervención y también pautas compartidas, sobre la dinámica de la entrevista entre el profesorado, reflexiones sobre el tipo de información que se ofrece y el valor de contrastarla con las familias.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información que se da a las familias, es conveniente que haya sido contrastada por el resto del profesorado, pero aún así no se da como definitiva y es muy importante contrastarla con la familia.
Formulación de objetivos EDI 2 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio de parecer y de información es el objetivo central, pero para hacerlo el profesorado necesita un tiempo que le permita conocer al niño.

N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Ese intercambio va acompañado a partir de tres años con la entrega de un informe de evaluación y esto se hace en las dos entrevistas, con lo que están muy vinculadas a la evaluación, se valora que esto no tiene porque ser siempre así, pero de momento lo es.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • En la entrevista final se pide a las familias que expresen su opinión, también sobre temas más generales, relacionados con el centro.
Constatación de resultados EDI 3 / O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • La entrevista permite entre otras cosas el contraste y el intercambio, también posibilita tratar de manera más tranquila inquietudes y siempre aporta nuevas informaciones.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que se aporta (por ambas partes), siempre ayuda a profundizar en el conocimiento del niño.
Guiones EDI 4 / O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un guión que proporciona el centro, pero se adapta y reestructura, por cada profesor, para ello se puede consultar al psicólogo.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Los apartados del guión quedan mencionados de manera clara, están interiorizados.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Preparación EDI 5 / O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • En la información que se recoge sobre el niño, se tiene en cuenta la que aporta el resto del profesorado.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • La preparación es valorada como muy importante, está relacionada tanto con la información, como con la comunicación, hay que preparar qué y cómo decir. Según avanza el curso se tiene más información sobre cada niño, esto exige más dedicación a la preparación de la entrevista, pero también la facilita.
Realización EDI 6 / O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • En la realización intervienen diversos factores, el que sean pocos alumnos por clase es uno de ellos. Tiene en cuenta la información no verbal, también que hay diferencias entre las primeras entrevistas y las posteriores (por lo que supone de tener un mayor conocimiento de las familias). El abordar ciertas dificultades no siempre condiciona que la entrevista sea menos fluida, y por el contrario sin haber temas difíciles de abordar, puede haber una peor comunicación.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La valoración de las realizadas es positiva y la duración media más o menos de una hora.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El bajo número de niños facilita llevar adelante las entrevistas. El estilo y la dinámica propia de cada familia, se suele mantener. Las iniciales son más breves que las finales. El espacio del aula se valora como adecuado, no así el mobiliario. El tipo de intervención del profesorado puede condicionar la dinámica (del monólogo al diálogo). Las realizadas hasta el momento se valoran positivamente.
<p>Recogida EDI 7 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay impresiones que se mantienen de una entrevista a otra, sin haberlas recogido por escrito.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel de ciclo la recogida de la última entrevista no tiene una funcionalidad. Toma notas de las entrevistas pero no las desarrolla, es el momento al que menos atención dedica, a ella le sirven pero otra persona no las entendería.
<p>Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona diversas estrategias: contactos telefónicos, cuestionarios al inicio de curso, contacto diario.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones de grupo clase a lo largo de este curso han sido cuatro. Sólo en dos años las familias acceden al aula. Se explotan situaciones de colaboración, que el medio rural posibilita y en las que las familias participan.
<p>Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones de grupo clase; se valora el periodo de adaptación, se explica el plan de centro, y se presenta el trabajo que se va a realizar, también sirven para que las familias se conozcan entre sí. El contacto diario facilita el intercambio de información.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones de grupo clase las familias intercambian información, y en la de septiembre se presenta el plan de trabajo para el curso. El contacto diario facilita el intercambio de información. El contacto telefónico puede servir, entre otras cosas, para aclarar dudas.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones de grupo clase, al favorecer el contacto entre las familias se facilita su interacción. El acceso de las familias al aula permite hablar con tranquilidad de lo cotidiano.

Valoraciones OSICO 3 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da mucha importancia a las reuniones de grupo clase, sobre todo a la primera. En el contacto diario es fácil quedarse en lo tópicos y generalidades. Hay disponibilidad para ayudar a las familias a rellenar el cuestionario.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al valorar el periodo de adaptación con las familias se recogen sus impresiones y resulta útil.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contacto diario lo valora positivamente, pero no siempre se logra que sea fluido, es importante, estar accesible y dar facilidades para el encuentro. La presencia de las familias en el aula puede plantear también inconvenientes. En el contacto diario la información que se intercambia es diversa. Las entradas y salidas, son momentos delicados por estar relacionados con la separación.
Planificación OSICO 4 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una cuidada planificación de la primera reunión del grupo clase, al inicio del curso. Para la planificación del periodo de adaptación se cuenta con las familias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el periodo de adaptación, se tiene en cuenta la disponibilidad de las familias.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones de grupo clase están organizadas una por trimestre.
Registro escrito OSICO 5 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay registros escritos con diferentes finalidades: seguimiento de la evolución de cada niño, del proceso de adaptación, elaboración del informe de evaluación. El material escrito sobre cada niño se guarda. Abordar este abundante registro escrito está favorecido por el bajo número de niños.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los informes sobre los niños, tienen funcionalidad, y lo que hacen otros compañeros le merecen credibilidad, se procura describir y no etiquetar, pero no siempre es sencillo reflejar lo que es la realidad de cada niño. Hay profesores que prefieren no tener ese tipo de informaciones, antes del primer contacto, las consultan después. El registro sistemático ayuda a hacer un seguimiento, pero no es rutinario destaca lo relevante.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El registro escrito sistemático, permite no sólo el seguimiento sino hacer reflexiones para entenderlo.
Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O3
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la matriculación acude la pareja. El centro está disponible para cualquier consulta de las familias y también se les ofrece el libre acceso al psicólogo. Remarca y tiene en cuenta la heterogeneidad de las familias. Estas tienen interés por saber cómo es su hijo en la escuela, pero de sus propias dificultades prefieren no dar información.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Las familias tienen interés por recibir información sobre su hijo (sobre todo si el tutor es nuevo). Según avanza la escolaridad hay una percepción de que las relaciones entre la escuela y las familias se van haciendo más difíciles (fracaso académico y responsabilidades). En un tiempo corto constata el aumento de familias inmigrantes. Una familia con varios hijos puede tener con cada uno dinámicas diferentes. La participación en órganos del centro es baja.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> La continuidad es un factor positivo, que afecta a la relación y la comunicación, aunque sea un tiempo prolongado (años) siempre hay novedades y el interés no decae, en el contacto diario se percibe en que se va logrando fluidez. A raíz de conflictos puntuales con alguna familia se han adoptado medidas que se hacen generales para el resto y se mantienen. La participación en reuniones ha sido buena. Pueden llegar informaciones sobre las familias por otros canales indirectos. El profesorado tiene en cuenta la heterogeneidad de las familias, pero entre ellas también la perciben y a veces esto es causa de recelo y conflictos entre ellas.
<p>Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> La asistencia es general, y nunca están ausentes las madres. Las familias pueden tomar la iniciativa y solicitar la entrevista. Están tranquilas y abiertas a la comunicación.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> A parte de las ya establecidas, no ha habido solicitudes. La asistencia es mayoritaria y participativa, puede darse inquietud asociada a que van a recibir información por parte del profesorado. Sí se plantea alguna dificultad y hay buena sintonía el profesorado proporciona consejos. A veces las familias aportan aspectos novedosos o cuestiones que no se había planteado el profesorado.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Se ha dado alguna dificultad para asistir por parte de familias inmigrantes. Siempre se dan facilidades a nivel de convocatoria. Las familias aportan una información valiosa. Hay un contraste valioso (para ambas) entre lo que la familia y la escuela aportan.
<p>Sobre aspectos generales REPE 1 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Para que se establezca la confianza es necesario un proceso que lleva tiempo. La profesionalidad del docente se pone a prueba, y se demuestra ofertando recursos, probando y reflexionando.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> (no se han encontrado)
<p>Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversas reflexiones sobre la influencia de las incorporaciones de nuevo profesorado que se dan cada curso (algo habitual en el medio rural); el tiempo y las ayudas que se necesitan. Constata los constantes cambios que se dan en estas edades tempranas, y la inserción del aula de dos años en el centro y sus peculiaridades.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constata los constantes cambios que se dan en estas edades tempranas y también sus características específicas en la interacción con los adultos. La continuidad facilita el seguimiento, y la constatación de cambios, la información sobre los niños, puede quedar obsoleta y hay que cuidar la confidencialidad.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La continuidad facilita el seguimiento y constatar los resultados del trabajo. Después de un ciclo, retomar otro con un nuevo grupo, cuesta. En la manera de enfocar las relaciones con las familias, entre el profesorado hay diferentes posturas y la experiencia y vivencias personales, influyen en ellas.
<p>Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora trabajar en equipo. Cuenta con que en una población pequeña la información circula. Es partidaria de tomar la iniciativa en lo que respecta a las familias, admite que a veces tiene reticencias ante informaciones que dan. Su propia experiencia como madre le da referencias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora que la continuidad le hace vincularse más al grupo y su desarrollo. Da mucho valor al registro escrito y sus posibilidades. Su propia experiencia como madre le da referencias. De los comentarios generales entre el profesorado, concluye que el tema de las relaciones con las familias está pendiente. <i>** (EE) En la investigación de una entrevista a otra, ha elaborado ideas y preguntas. Hace una reflexión que implica un futuro cambio (adelantar la entrevista para las familias de nueva incorporación o cambio de tutor).</i>
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre los problemas en las relaciones familia-escuela (focos, orígenes, dificultad para abordarlos). Por su experiencia constata que conocer a un niño, es un proceso dinámico, que obliga a revisiones continuas. Valora la continuidad del tutor y la importancia de cuidar el ingreso a la escuela. Con la inmigración se abren para la escuela nuevos interrogantes. En la escolaridad mantiene la necesidad de no infravalorar los aspectos afectivos y relacionales. En algún momento se reciben críticas, hay que estar preparada para encajarlas.
<p>Respuestas de la familia CAD 1 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con carácter preventivo se les plantea a algunas familias acudir al psicólogo del centro y lo aceptan tranquilas.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Planteamiento del proceso CAD 2 / O3</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está establecido que cuando se detecta algún problema se recoge por escrito y se conserva.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los casos en los que se detectan problemas serios, se abordan siguiendo unos pasos. Hay una colaboración y una implicación tanto del psicólogo del centro, como de la dirección y el resto del profesorado del ciclo. Se cuida y se asegura la confidencialidad. Sí el psicólogo del centro se hace cargo de un caso, el profesor no queda relegado pero pasa a otro plano.

N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O3	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los recursos (propios o externos) con los que cuenta el centro están a disposición del profesorado y son de fácil accesibilidad. Valora contar con un psicólogo que atiende al centro y tiene diferentes intervenciones (su coste está cubierto por entidades no escolares).
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • El psicólogo se hace cargo de ciertos casos, su accesibilidad es asequible y ágil y aunque hay otros recursos, eso hace que se recurra más a él.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

9.2.4 SUJETO 4

No hay referencias a la entrevista, porque para este docente no existen las condiciones laborales que permitan tener un tiempo disponible para su realización. El establecimiento de la comunicación con las familias se hace por otras vías que no exigen una dedicación suplementaria y que se dan en los momentos de las entradas y las salidas.

SUJETO (04)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** Primer ciclo Infantil
- **C2 Titulación:** Técnico especialista en Jardín de Infancia (TEJI)
Años de experiencia: 15 años no consecutivos
Experiencia Docente (Etapas): Educación Infantil (Primer ciclo)
Centros: 1 (siempre en el actual) Educación Infantil (primer ciclo)
Tutor/a: 8 años
- **C3 Características del Centro (Investigación):**
 Titularidad Privada
 Centro con Primer ciclo de Infantil
 Entorno urbano C.A.V (entre 200.000 y 250.000 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • El centro a través de la dirección, establece unas normas de funcionamiento para las familias, también la dirección se encarga del primer contacto y la matriculación. El profesorado no tiene tiempos reservados para preparar su trabajo (solo unas horas al inicio de cada curso), sin embargo han planteado esa necesidad al centro. Todo el profesorado se relaciona de manera habitual con todas las familias, y se sienten respaldados por la dirección del centro.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque existen normas que las familias conocen y deben cumplir, hay casos en los que no se respetan. No existen, para el profesorado tiempos de trabajo fuera de las horas presenciales. No existen plazos de nuevas incorporaciones fuera de lo que es el inicio de curso ya que se cubren las plazas existentes.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • El marco laboral del profesorado no admite a penas modificaciones, aunque se pueden hacer sugerencias. El centro por el número de niños que acoge tiene un clima familiar. Existe una organización pero que es flexible y se adapta para cubrir las necesidades de las familias.
Dinámicas Colectivas AO 2/ O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Las educadoras intercambian información continuamente para poder comunicar cualquier hecho a las familias en su conjunto (no solo a las de su aula).
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Sus compañeras saben que pueden recurrir a ella –por su experiencia- para que sea interlocutora con alguna familia, si lo consideran conveniente. Las educadoras se relacionan con el conjunto de las familias, no solo con las de su aula.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta que las decisiones que un profesor toma individualmente trascienden al colectivo y por lo tanto se es cauteloso. La relación con las familias no se restringe a las del aula. El centro y su profesorado está abierto a cualquier consulta o petición de las familias y eso se les comunica.
Recursos Formativos AO 3/ O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Dinámicas de intercambio AO 5/ O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • El intercambio con las compañeras es continuo y siempre a nivel informal, los aspectos que se tratan son diversos: sensaciones personales, dificultades, intercambio de información sobre los niños y sus familias, compartir recursos. Se valora como enriquecedor el intercambio con profesionales de otros centros.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • El intercambio –que es cotidiano- se incrementa según avanza el curso, se valora como un apoyo. En el intercambio con otros profesionales se aprecian diferencias sobre cada centro y su funcionamiento.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado considera que el inicio de curso es un momento duro. El intercambio con las compañeras es continuo, sobre diversos aspectos, entre ellos es habitual hacer valoraciones sobre el trabajo y las posibilidades de introducir cambios.
Principios de acción EDI 1 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Salvo casos excepcionales, no se realizan entrevistas con las familias.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Formulación de objetivos EDI 2 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Constatación de resultados EDI 3 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Guiones EDI 4 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

N 2	• (no se han encontrado)
N 3	• (no se han encontrado)
Preparación EDI 5 / O4	
N 1	• (no se han encontrado)
N 2	• (no se han encontrado)
N 3	• (no se han encontrado)
Realización EDI 6 / O4	
N 1	• El encuentro formal de la entrevista, como tal, no se da.
N 2	• (no se han encontrado)
N 3	• (no se han encontrado)
Recogida EDI 7 / O4	
N 1	• (no se han encontrado)
N 2	• (no se han encontrado)
N 3	• (no se han encontrado)
Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O4	
N 1	• Al inicio de curso hay un encuentro, que no es formalmente una entrevista. Hay un tiempo de adaptación, variable para cada niño. El contacto diario que fundamentalmente se hace con el padre o con la madre, se da a lo largo de todo el curso y es la base de la comunicación. Se organizan tres fiestas y la asistencia es mayoritaria.
N 2	• Se organizan varias fiestas. Se invita a las familias a que acudan al centro y participen.
N 3	• Se considera importante que los niños al inicio no hagan el horario completo y haya un tiempo de adaptación. El contacto diario es el eje de la relación y las familias acceden al aula de forma habitual. Con los bebés la acogida se alarga. Hay un buzón de sugerencias que a penas se usa. Hay un acto de despedida para los niños y sus familias cuando acaban su estancia.

Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • En el encuentro inicial se dan explicaciones sobre diversos aspectos: la adaptación, el funcionamiento diario. El contacto diario permite; abordar pequeños problemas con inmediatez, transmitir la evolución del niño de forma sistemática y tratar las novedades que se dan a lo largo del curso –que a estas edades son muchas-.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • En el contacto diario se pueden abordar cuestiones que bien la familia o bien la escuela quieran tratar.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • En los bebés la acogida se prolonga y esto facilita hablar. El acceso al aula permite a las familias ver lo que hacen los niños. En el contacto diario se tratan también pequeñas dificultades, dudas y se intercambia información.
Valoraciones OSICO 3 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilidad en el contacto diario facilita que las familias transmitan cualquier tipo de información y que se aborden los temas según van surgiendo. Sería conveniente un encuentro más tranquilo al inicio de curso.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • El contacto diario además de asegurar el desarrollo de la comunicación con las familias, permite en los pequeños desajustes o dificultades llegar a acuerdos y hacer su seguimiento. Ha planteado la conveniencia de que en el encuentro de acogida al inicio de curso se dedique más tiempo a las familias.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • La acogida diaria en bebés es prolongada y esto permite hacerla con calma. El contacto diario es la estrategia fundamental, posibilita también el seguimiento en el aprendizaje y un intercambio diversificado, las familias no demandan más.
Planificación OSICO 4 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Las pautas para la adaptación aunque están establecidas pueden variar según el proceso del niño y según las familias.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Registro escrito OSICO 5 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • No utiliza el registro escrito sistemático, ni se ha planteado hacerlo.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción de informes escritos esquemáticos (aunque la ha realizado) no la hace en la actualidad y tampoco la considera útil. Toma notas –sobre todo relacionadas con la actividad del aula- esporádicamente y no se plantea la necesidad de incrementar otro tipo de registro escrito más sistemático.

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O4</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que respecto a hace unos años, hay cambios en las familias respecto a: son más reticentes con la escuela, más exigentes tanto con los niños (a edades cada vez más tempranas), como con el profesorado, valoran y demandan la dimensión educativa pero a veces la confunden con la adquisición de contenidos escolares. En las exigencias hacia sus hijos toman como referencia la comparación con otros niños. Asocia que a menor experiencia hay una mayor inseguridad en las familias, las preguntas que plantean le sirven como indicadores. La inseguridad de las familias repercute en los niños, pero para tranquilizarlas hay que cuidar el qué y el cómo se les dice, no con todos se consigue una comunicación fluida, son receptivos a los comentarios, pero si tienen algún matiz negativo, no lo son tanto. La comunicación y el mutuo conocimiento necesitan tiempo y por eso la continuidad las favorece. Hay algunas intromisiones que llegan a interferir en la labor del profesorado. Aunque las familias se hacen cargo de llevar y recoger a los niños, y cuentan con información sobre ellos, tienen poco tiempo dado que los dos tienen una ocupación laboral.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retoma por iniciativa propia un contenido de la anterior entrevista, reformula que respecto a lo que dijo en la N1 sobre la inexperiencia de las familias, los profesionales no deben olvidar que algo que para ellos puede ser evidente, por los años de trabajo, para las familias no tiene por que serlo. Siendo las características socioeconómicas de las familias del centro bastante homogéneas, no sucede lo mismo en las prácticas y estilos de crianza donde hay diversidad. Según avanza el curso la comunicación es más fluida y bidireccional, pero también pueden ir apareciendo pequeñas dificultades. Ir conociendo a las familias supone ajustarse y modular el qué y el cómo decirles los mensajes, sabiendo que son susceptibles cuando los comentarios no son del todo positivos, los conflictos serios son puntuales. En la entrada y la salida se alternan tanto el padre como la madre y cada uno de ellos puede tener diferentes reacciones, también puntualmente acuden abuelos. Las familias de los bebés tienden, si todo ha ido bien, a seguir en el centro, también muchas familias han tenido otros hijos, esa continuidad es un factor facilitador (aunque con cada hijo puede haber diferentes interacciones). Hay un grado de satisfacción que asegura una alta continuidad que a su vez ayuda a lograr un clima de cercanía con las familias. Ante la enfermedad de los niños se plantean problemas para el centro y para las familias.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reacciones, las exigencias de las familias son diferentes y por eso no en todos los casos es fácil llegar a acuerdos, sobre todo si predominan posturas de urgencia e inflexibilidad. En cunas con bebés pequeños, es especialmente importante cuidar a las familias, que viven un momento difícil. Tanto el padre como la madre se implican en ir a llevar y a recoger y con ambos se establece el contacto diario (también se interactúa con otras personas que acudan de forma regular). Las familias no solicitan otras situaciones o más interacción con el profesorado. Ciertas noticias de hechos graves, en medios de comunicación, han aumentado el recelo de las familias.
<p>Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O4</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Sobre aspectos generales REPE 1 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la titularidad de cada centro repercute en sus características de funcionamiento.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Hace una serie de consideraciones respecto a: el mayor peso de lo educativo en la etapa y lo que esto supone para el profesorado (reciclaje), aspectos que se repiten en estos años y la manera de tratarlos (agresiones, control de esfínteres), algunos puntos que cree importante compartir con las familias (los rasgos individuales y el desarrollo, la influencia de ciertos factores del entorno), las aulas de dos años en los centros escolares grandes y la complejidad del inicio del curso.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la colaboración y la acción conjunta con la familia. Resalta la complejidad del inicio del curso y cómo se va conquistando la calma. Constata la alta continuidad de los niños en el centro, lo que supone esto de estabilidad en los grupos, pese a una tendencia cada vez más fuerte de integrarlos en las aulas de dos años de los colegios.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Señala las repercusiones positivas que tienen el pequeño tamaño de su centro y la continuidad de los niños. Valora la organización interna para poder abordar actividades en el aula.
Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O4	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • En el trato con las familias valora que hay una fuerte carga afectiva, que es muy importante ganarse la confianza, que la experiencia ayuda y que hay que decir la verdad. Frente a la intromisión de alguna familia, su planteamiento es defender su criterio con claridad. Valora aspectos tanto positivos como negativos de su centro. Tiene interés en la formación y el intercambio con otros profesionales, que esta facilita y lo cree necesario dados los cambios de la etapa. Está disponible a mediar con alguna familia sí se lo solicitan sus compañeras. ** (EE) Se plantea poder hacer una reunión final con las familias de los niños que terminan.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • En la comunicación con las familias está alerta a cómo reaccionan, recalca la importancia de la paciencia y también la comprensión, la continuidad facilita todo esto. En su trayectoria profesional ha vivido cambios en la etapa, pero a nivel de tiempos, en lo laboral, solo hay horas presenciales, eso a penas ha cambiado.

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre las familias de los bebés, también recalca su deseo de preservar a los niños cuando sobre ellos hay una excesiva exigencia. Las agresiones (que a estas edades son frecuentes) son generadoras de tensiones. Las percepciones recíprocas entre el profesorado y la familia pertenecen a un ámbito personal que no suele traspasar. Busca la acción conjunta y la colaboración y estaría dispuesta a encuentros fuera del horario escolar si alguna familia lo solicita, también a recibir más contrastes o valoraciones. Reflexiona sobre su trabajo y se plantea introducir cambios.**(EE) Cree que se debe dedicar más tiempo a la acogida de las familias que se incorporan por primera vez.
<p>Respuestas de la familia CAD 1 / O4</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se plantean aspectos que se aprecien como problemáticos, en gran medida porque no se pueden ofrecer recursos a las familias.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Planteamiento del proceso CAD 2 / O4</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los casos con problemas o rasgos preocupantes son muy esporádicos, pero tampoco hay ni recursos, ni se siente capacitada para detectarlos. Abordar la detección desde una perspectiva preventiva solo se puede hacer si se cuenta con recursos.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O4</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los recursos, sí se cuenta con ellos son útiles tanto para las familias, como para el profesorado, pero estos son escasos, y ante esto el pediatra es lo más socorrido.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

9.2.5 SUJETO 5

Destaca la necesidad de hacer entrevistas y las realiza, marcándose el mínimo de una por curso. Valora que permiten conocer a los niños a través de sus familias, y contrastar la información de cada niño que tiene el profesor con la que tiene la familia, todo ello contribuye a personalizar más a cada niño. También tienen un efecto tranquilizador para las familias, sobre todo después del periodo de adaptación. La preparación de la entrevista la considera imprescindible e invierte tiempo en ella, recopilar información tratando de que sea lo más relevante en cada caso es lo fundamental, de ahí que aunque cuente con un guión de elaboración propia, lo adapta para cada niño y aunque los aspectos que se tratan son más o menos los mismos en cada caso unos tienen más relevancia que otros. La realización le exige mucho esfuerzo, considera que hay momentos que le resultan duros como cuando hay silencio o al inicio de la entrevista. Las dinámicas con cada familia son muy diferentes y la comunicación va mejorando y cambiando a lo largo del curso. La recogida está pautada por el centro y tiene dos modalidades en una de ellas, el registro es informático y se comparte y en la otra el registro está solo en manos del profesor, reconoce que no se refleja lo mismo en cada una de ellas y que es un trabajo exigente en cuanto al tiempo. En las entrevistas cuando se plantea algún problema aunque resulta un momento duro y abordarlo le genera preocupación también considera que logra la colaboración de las familias y esto suele ser satisfactorio. El centro cuenta con el recurso de un psicólogo y lo valora como un apoyo cercano y efectivo al que poder acudir.

SUJETO (05)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** Segundo ciclo Infantil y 1º Primaria
- **C2 Titulación:** Magisterio Educación Infantil
 - Años de experiencia: 2 años
 - Experiencia Docente (Etapas): Primaria, Educación Infantil (Segundo ciclo)
 - Centros: Sustituciones en 2 Centros, estable en el actual
 - Tutor/a: 1 año
- **C3 Características del Centro**
 - Titularidad Concertado
 - Centro con todos los niveles de primer ciclo de infantil hasta Bachiller
 - Entorno urbano C.A.V (entre 200.000 y 250.000 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización institucional aborda muchos ámbitos: la organización, pautas de elaboración e intercambio de información, tareas que lleva adelante el profesorado, con un fuerte peso del soporte informático. El cumplimiento de de esas tareas es seguido por el centro, pero el tiempo para realizarlas resulta escaso. También desde esta organización queda establecida la participación de las familias y se realiza la entrevista de matriculación con ellas.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización institucional abarca todas las etapas, que comparten entre ellas bastantes pautas, entre ellas, la indicación de realizar entrevistas –no el número-, sin embargo el reparto del tiempo laboral del profesorado en cada etapa es muy diferente (horas presenciales y horas para otro tipo de tareas), sobre todo en el primer ciclo de infantil.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones con las familias pautadas por el centro son diferentes para cada etapa (en primaria se hace siempre un registro escrito). También está gestionado a nivel institucional el material en el que se guarda la información, cuidando su uso y a sí mismo su destrucción. Se está abriendo un nuevo canal de interacción con las familias a nivel informático pero su uso plantea un aumento de trabajo considerable para el profesorado, que ya anda escaso de tiempo.
Dinámicas Colectivas AO 2/ O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre el profesorado se comparten muchos aspectos relacionados con las entrevistas; frecuencia (número), intercambios, apoyos, sugerencias sin descuidar la confidencialidad, lo que hace que haya dinámicas comunes, no se tiene la experiencia de contar con la presencia del niño.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio con los compañeros es un apoyo y se da sobre todo en reuniones y espacios no formales del centro. Hay aspectos de las entrevistas que son semejantes en diferentes etapas. Hay un margen de iniciativa individual, también en lo referente a las entrevistas.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Recursos Formativos AO 3/ O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay momentos de trabajo colectivo: reuniones de etapa, elaboración del plan anual, establecidos a nivel formal, con diferentes finalidades y que implican una serie de trabajos anteriores específicos y diferenciados.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones de trabajo se planifican y también las tareas previas que implican. En el plan anual se revisan las relaciones con las familias. Las sesiones de evaluación de primaria tienen su propia dinámica.
<p>Dinámicas de intercambio AO 5/ O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay intercambios entre el profesorado sobre los niños y sus familias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio de informaciones sobre las familias y la relación con ellas entre el profesorado se da continuamente.
<p>Principios de acción EDI 1 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque parte de que en la comunicación con las familias hay autenticidad, también hay reservas y cuesta llegar a la confianza. No considera conveniente la presencia del niño en al entrevista y lo justifica.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cree en la necesidad de hacer entrevistas y marca un mínimo (una). La entrevista tiene un antes y un después que también valora. Tiene en cuenta como factores que influyen en su desarrollo: lo que el profesor tiene que decir del niño y el mayor o menor trato que tenga con la familia. Tiene estrategias; al inicio, para que sea la familia la que empiece a hablar, les hace unas preguntas y al final dejar abierta la comunicación diciéndolo expresamente. Pueden darse momentos de tensión, el inicio es uno de ellos. En primaria la entrevista tiene unos rasgos diferenciales.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Formulación de objetivos EDI 2 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marca objetivos para las entrevistas, según unas prioridades para cada edad: en los pequeños y el la primera entrevista, conocer a los niños a través de sus familias y tratar el periodo de adaptación, en cuatro y cinco años, también en la primera tranquilizar a las familias.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para establecer la relación con las familias, cuando se hace cargo de un nuevo grupo. Para que las familias den información, conocer mejor al niño a través de ella y poder contrastarla con la que ofrece el profesor.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

Constatación de resultados EDI 3 / O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de la entrevista se personaliza más al niño, se le conoce más y eso ayuda a su comprensión. Hay tiempo y esto permite tratar dudas y preocupaciones, al escuchar a la familia se comprende al niño en cada contexto y sí se dan cambios en cada uno de ellos, se entienden mejor. Considera la entrevista como imprescindible.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque en cada etapa la entrevista tiene diferencias siempre aporta novedades sobre el niño a través de su familia.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las entrevistas son importantes y tienen valor, redundan tanto en la familia que recibe información, como en el profesor que conoce mejor al niño.
Guiones EDI 4 / O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se les proporciona guión, su elaboración es personal.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha elaborado un guión (en su cambio a primaria).
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Preparación EDI 5 / O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La preparación exige recopilar información, se siguen una serie de puntos, pero en cada niño pueden tener diferente relevancia y tratar unos más que otros.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • También antes de la entrevista los compañeros hacen comentarios y dan información.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Realización EDI 6 / O5
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque (por organización) hay un tiempo marcado de duración, se puede alargar. Cuando se hacen las entrevistas, se nota la dedicación que exigen. El espacio que valora como adecuado es el aula. Entre los factores que hacen que cada entrevista sea diferente están: las diferentes reacciones de cada miembro de la pareja, y que en el transcurso la comunicación va cambiando, mejorando, en líneas generales.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando hace las entrevistas establece una planificación de una por semana. Valora positivamente el espacio del aula. Trata de favorecer que intervengan las familias para llevar adelante la entrevista y eso le supone esfuerzo, porque además cada entrevista puede tener desarrollos diferentes. Los momentos de silencio le resultan difíciles.

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha realizado las entrevistas previstas, la duración en ningún caso ha sido menos que tres cuartos de hora (por contraste con compañeras sabe que hay quien emplea menos tiempo). Ha tenido la opción de hacerlas en dos espacios (primaria), y les ha dado la opción de elegir a las familias.
<p>Recogida EDI 7 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace una recogida escrita, que considera importante hacerla de inmediato, durante la entrevista toma algunas notas. El registro escrito sigue unas pautas de utilización que da el centro.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cree importante hacer la recogida después de la entrevista. Ha podido consultar los registros de tutores anteriores. También recoge por escrito otros aspectos de su trabajo.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay un registro que pueden consultar otros profesores, pero el tutor tiene otro donde refleja la información que considera, es confidencial y no abierto a consultas externas. La recogida por escrito es lo que considera más costoso.
<p>Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona varios tipos de interacciones, que se distribuyen en los diferentes cursos; en bebés, un registro escrito bidireccional, en tres años un cuestionario, en tres y cuatro años, talleres, las reuniones de grupo clase se hacen en todos los niveles. También menciona la solicitud de ayuda puntual a las familias para algunas actividades, y alguna otra más restringida.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora que sería interesante hacer una reunión de presentación de etapa en primaria. Ha realizado (primaria) la reunión final de grupo clase.
<p>Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los talleres las familias se conocen entre sí. En las reuniones de grupo clase se exponen aspectos que el centro quiere promover, para que las familias también trabajen sobre ellos.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el contacto diario se intercambia información.
<p>Valoraciones OSICO 3 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contacto diario es el eje de las relaciones con las familias: facilita el intercambio de información, que es totalmente necesario, pero también tiene limitaciones (ciertos contenidos no se pueden tratar en esas condiciones de poca privacidad). La participación de las familias en las diversas actividades que promueve el centro es muy desigual; los talleres cuentan con una gran aceptación y han solicitado hacer más reuniones de grupo clase.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el intercambio del contacto diario hace numerosas apreciaciones: lo considera importante porque aporta información, también puede servir para hacer consultas, generalmente se da en las entradas y salidas y el que las familias accedan al aula, lo favorece (según se avanza en la etapa y las familias ya no acceden al aula, va decayendo), matiza que en algunos casos hay una excesiva asiduidad, debida a otros motivos. En las reuniones de grupo clase puede haber momentos de tensión al plantearse desacuerdos en un foro con tantas personas. Las notas escritas en primaria toman protagonismo, pero para la comunicación no son tan ágiles como el contacto directo.
<p>Planificación OSICO 4 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la planificación de los talleres también se dan pautas a los padres sobre el tipo de relación que deben favorecer en su interacción con los niños.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Registro escrito OSICO 5 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al hacer los diversos registros escritos un criterio que tiene en cuenta el profesor y que los diferencia es su accesibilidad y difusión.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lo que respecta a consultar el material escrito de tutores anteriores u otro profesor, destaca su valor pero también la importancia de no dejarse influenciar excesivamente por él, y contrastarlo con la propia percepción, y por lo tanto cuándo consultarlo le parece algo importante. Constata que en el registro escrito no siempre se refleja todo lo que se percibe. Los informes de evaluación (en primaria) se dan por escrito sin otro tipo de intercambio.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantea diversas consideraciones y prevenciones sobre el registro escrito sobre los niños; para que refleje lo que se quiere decir, hace falta reflexión y elaboración, pero incluso así hay informaciones que no se reflejan por escrito y se reservan, también puede tener un efecto negativo de encasillamiento. Se busca una funcionalidad (por parte del centro) en la difusión del material escrito pero nunca se descuida la confidencialidad.
<p>Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la participación directa de las familias, se da, pero no es general, cree que los límites de los horarios laborales son la principal barrera. La vida social de algunas familias se amplía con el ámbito escolar. La valoración, que hacen de las relaciones con el profesorado de infantil es buena (más adelante dicen echarla en falta), pero también puede haber desacuerdos y reservas. En el segundo ciclo de la etapa aparecen preocupaciones sobre aspectos de tipo académico y constata cierta rivalidad y competitividad entre las familias. La experiencia de haber tenido otro hijo en el centro tiene un efecto tranquilizador.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insiste en el peso que va cobrando lo académico en las preocupaciones de las familias según avanza la escolaridad y que tienen visiones de cada etapa en las que hay marcadas diferencias sobre todo en lo relacionado con el aprendizaje. A lo largo de un curso en cada familia puede haber diferentes sucesos, se conoce a otros familiares y constata que el número de separaciones es alto, también precisa que cada familia puede cambiar en su manera de actuar con cada hijo.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un punto en el que pueden darse desacuerdos entre la familia y el profesor, que a su vez deja patentes las diferentes posturas y estilo de crianza que hay entre las familias, es el de las normas. Las familias comparten información y hacen consultas, valoran que el profesor se implique, y tienden a hacer comparaciones. En las separaciones (divorcio) se buscan acuerdos para cada caso.
<p>Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asistencia es mayoritaria a todas las que se les convoca (en general se hacen dos, pero pueden solicitar más si lo consideran necesario). Aprecia diferencias entre las familias y a veces también entre los miembros de la pareja, en torno a: preocupaciones y apertura a la comunicación. Lo no verbal lo tiene muy en cuenta.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asistencia es mayoritaria (no siempre la pareja, quien no falta nunca es la madre). En el desarrollo de la entrevista influye el tipo de participación de la familia, pero todas se sienten escuchadas. Algunas solicitan entrevista para contar algún hecho relevante, pero hay también otras que no van si no son convocadas. Las preocupaciones académicas en primaria son reiterativas (en las entrevistas) y las familias hacen consultas en este sentido.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son casos excepcionales los que hacen muchas y los que no hacen ninguna, estos últimos pueden presentar también algún problema (pero no siempre). Constata que entre las familias hay diferencias en criterios educativos y que esto se refleja en sus preguntas e intervenciones. Pueden darse casos puntuales de confrontación con alguna familia o momentos de mucha carga emocional. Las familias también son sensibles al espacio de la entrevista.
<p>Sobre aspectos generales REPE 1 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O5	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • El reparto de horas (condiciones laborales) del profesorado en la etapa de infantil no es homogéneo –con los más pequeños solo horas presenciales-, pero hay una buena relación como etapa, con el profesorado de primaria a penas existe. Hay contenidos de aprendizaje (lecto-escritura) que tienen mucho peso. Consta que las expectativas de las familias tienen algo que afecta a la titularidad del centro y viceversa. Las características de estas edades tempranas marcan de alguna manera el funcionamiento escolar dejando su huella: el efecto de la madurez evolutiva en el aprendizaje y otras adquisiciones, la sensibilidad hacia las relaciones con los adultos (la separación, diferentes interacciones según con que adulto...).
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Insiste en las diferencias que hay en las condiciones laborales para el profesorado de la etapa y que a esto se añade que se cuentan con menos recursos, que en otras etapas. El profesorado de la etapa cuenta con el reconocimiento de las familias, pero no así el de sus compañeros de otras etapas. En primaria cambian las condiciones de relación y contacto con las familias y en las entrevistas también se dan otros matices.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Hace comparaciones entre infantil y primaria en cuanto a: el peso que va ganando lo académico y las repercusiones de ello, el distanciamiento en las relaciones con las familias, las tareas del profesorado y la dedicación que necesitan.
Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O5	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente apoyada tanto por el centro como por sus compañeras y lo valora positivamente, también aprecia tener un margen de iniciativa individual. Tiene en cuenta, que su juventud conlleva ciertos efectos tanto para ella como para su relación con las familias. Hace referencia a aspectos de su formación inicial que le han resultado útiles y los valora.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • Ha vivido un cambio de ubicación de etapa (paso a primaria) pero su ilusión y ganas le han hecho asumir el esfuerzo, y hace un balance positivo, aun reconociendo las dificultades. Utiliza de manera activa las preguntas del guión, las revisa y consulta
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Expone sus opiniones e intenciones, que son numerosas sobre diversos puntos: se plantea ser clara con las familias, pero también abierta y cariñosa para favorecer la fluidez en la relación; valora contar con el apoyo y las opiniones del resto del profesorado, sobre todo en situaciones en las que sienta inseguridad; la importancia de preservar la confidencialidad; antes de consultar el material escrito de anteriores tutores, formarse una opinión propia; su prevención sobre la información escrita; su deseo y su ilusión por esforzarse en su trabajo y la satisfacción que le ha reportado que se lo reconozcan. Utiliza nuevamente las preguntas del guión de manera autónoma, utilizándolas de guía.
Respuestas de la familia CAD 1 / O5	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear en las entrevistas a las familias las dificultades del niño es un momento duro, y aunque muestran preocupación también hay colaboración.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reacciones de las familias pueden ser diferentes, pero en un primer momento siempre hay desánimo y lo muestran.
<p>Planteamiento del proceso CAD 2 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los casos que se vea necesario puede haber entrevistas mensuales de seguimiento. Cuando se aborda con las familias un problema la entrevista no tiene porque salir mal. Cuenta con ayuda (el psicólogo del centro) para preparar las entrevistas si lo considera necesario. Asume que el profesorado tiene que tomar la iniciativa de plantear la existencia del problema, si no lo hace la familia. Las dificultades de los niños pueden ser de una gama muy variada.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los casos en los que los problemas son serios cuenta con apoyos (primaria) y eso es importante y da seguridad, las entrevistas en las que se abordan son duras.
<p>Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O5</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro cuenta con un psicólogo propio, la dirección también se implica ofreciendo apoyos.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con apoyos tanto del propio centro como de la estructura educativa (centros de apoyo al profesorado, consultores), en la valoración que le merecen, tiene en cuenta que sean un recurso accesible. La psicóloga del centro, si se hace cargo de algún caso mantiene una comunicación estrecha con los tutores. En infantil la red de apoyos se reduce drásticamente respecto a primaria, y en el primer ciclo la escasez de recursos es más rotunda que en el segundo.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La psicóloga del centro es un apoyo funcional y accesible, que valora muy positivamente.

9.2.6. SUJETO 6

Para este sujeto, la entrevista aclara y aporta información que ayuda al profesor a mejorar la comprensión que tiene del niño. Las entrevistas en el segundo ciclo tienen unos rasgos diferentes, al no haber contacto diario toman un mayor protagonismo, su convocatoria está muy unida a que se observen dificultades sobre todo en rela-

ción con el aprendizaje, y este tema, haya problemas o no, se convierte casi en el eje del intercambio, casi siempre con un cariz de evaluación. La continuidad del tutor es positiva para este, ya que le permite conocer mejor a cada niño y también para las familias, al tener un mayor trato con el tutor y lograr así una mayor confianza. En el caso de hacerse cargo de un grupo la entrevista inicial resulta muy necesaria. También menciona la importancia de tener contactos informales con la familia y contar con la opinión que los compañeros tienen sobre el niño. Pero advierte que en las entrevistas se puede caer en realizarlas por pura rutina y que entonces no suponen ningún tipo de aportación. Destaca la necesidad de la preparación, y por lo tanto que la convocatoria tiene que realizarse con tiempo. Las familias pueden solicitarlas si lo consideran y suele ser por diferentes razones, cuando la razón son preocupaciones por pequeños problemas en el aprendizaje suelen tener un efecto tranquilizador. Hay que preocuparse no sólo de lo que se quiere decir, sino de lo que la familia puede asimilar, e incluso esperar a que llegue el momento en que estén más receptivas. Existen materiales de consulta y guías de observación en el centro. En la realización hay que invertir un gran esfuerzo y se pueden dar momentos de tensión, bien porque no sea fluida la comunicación porque el conocimiento mutuo es escaso o porque no haya un buen entendimiento y surjan desacuerdos. Toma algunas notas en la misma entrevista y procura hacer la recogida de manera inmediata para no perder información, esto exige tiempo pero lo considera imprescindible sobre todo para hacer un seguimiento, ya que cree que el recuerdo es muy frágil y es poco lo que se retiene.

SUJETO (O6)

- **C1 Docencia durante la Investigación:** 1º Primaria
- **C2 Titulación:** Magisterio Educación Infantil, Educación Primaria
Años de experiencia: 32 años.
Experiencia Docente (Etapas): Educación Infantil (Segundo ciclo) y Primaria
Centros: 5 Educación Infantil (Segundo ciclo) y Primaria
Tutor/a: aproximadamente 25 años
- **C3 Características del Centro**
 Titularidad pública
 Centro Educación Infantil (Segundo ciclo con aula de dos años) y Primaria
 Entorno urbano C.A.V. (entre 200.000 y 250.000 habitantes)

Estructura Organizativa AO 1/O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro toma decisiones sobre diversos aspectos y las refleja por escrito: criterios de continuidad de los tutores, realización de entrevistas. Constata diferencias entre los centros, que condicionan su funcionamiento (las entrevistas y sus condiciones de realización también quedan afectadas), aunque sean de la misma titularidad –en este caso pública-.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro establece tanto el tiempo dedicado a las familias (que resulta insuficiente) como el número de entrevistas (que varía en cada curso del segundo ciclo).
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro ha cambiado algunas decisiones anteriores, siguiendo nuevas indicaciones de la administración educativa y ha tomado otras –empleando su margen de autonomía- referentes a la continuidad y permanencia de los tutores, también los de infantil. También ha establecido pautas sobre la elaboración de informes y las vías de consulta de los mismos.
Dinámicas Colectivas AO 2/ O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los tiempos en los que se van haciendo las entrevistas, están marcados y son respetados (inicial en pequeños –septiembre-octubre-, cursos posteriores –octubre-febrero-, en cuatro y cinco años en junio entrevista de evaluación). La presencia de los niños en la entrevista, no es habitual. Preocupan al profesorado las relaciones con familias inmigrantes y en los casos con Necesidades Educativas Especiales. La confidencialidad es un aspecto que se cuida y que implica la reserva de ciertas informaciones.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ciertos casos (niños que presentan problemas y varios profesores están con ellos) se buscan acuerdos para compartir actuaciones.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han establecido una serie de acuerdos en cuanto a cómo responder a preguntas que las familias plantean habitualmente.
Recursos Formativos AO 3/ O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora que sería positivo tener más formación en estos temas (relaciones, entrevistas).
Marcos Institucionales de Trabajo AO 4/ O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora los marcos formales y los documentos que reflejan los acuerdos que en ellos se toman (el plan de centro tiene un apartado que trata la comunicación con las familias), pero también constata la dificultad de las tareas colectivas, sobre todo si tienen como objetivo generar pautas funcionales generales, y en muchos casos –al no poder superar estas dificultades–, quedan reducidas a meros trámites.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se establecen con carácter obligatorio las reuniones de grupo clase y un mínimo de entrevistas. A nivel formal está planteada la necesidad de abordar las relaciones familia-escuela, pero no hay tiempo.
<p>Dinámicas de intercambio AO 5/ O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre ciertos casos de niños que plantean problemas, sí se da un intercambio entre el profesorado, pero a penas lo hay sobre el contenido de las entrevistas.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio entre el profesorado depende de varios factores: las características personales y los temas. Sí hay intercambios sobre la práctica cotidiana, pero en gran medida evitando los problemas que se tienen en ella. Valora que contrastar percepciones y compartir opiniones entre el profesorado sobre los niños, es positivo y sirve de apoyo.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre todo cuando hay alguna dificultad el intercambio (compartir y contrastar información) es un apoyo que valora y sirve de desahogo.
<p>Principios de acción EDI 1 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece el orden de la convocatoria, el criterio que utiliza es empezar por los niños que presentan alguna dificultad, se da cuenta que para el final quedan los que le pasan desapercibidos. Al establecer el orden y tener cada una un motivo diferente se aminora la sensación de rutina. Da importancia a cómo decir, el inicio siempre supone un esfuerzo y es donde tiene establecido un tiempo abierto de acogida. Las entrevistas cobran más protagonismo en el segundo ciclo (lo que se dice parece más definitivo), donde ya a penas hay contacto diario.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece el orden de la convocatoria valorando las necesidades y las dificultades de cada niño, si hay incorporaciones de alumnos nuevos, también les da prioridad y en estos casos el esquema de la entrevista es diferente. Entre los elementos que favorecen el desarrollo de las entrevistas menciona: conocer cada vez más al niño, y también a su familia, también que la familia conozca cada vez más al tutor. Constata que aunque cada entrevista es diferente, también hay algunas que no suponen, ni novedades ni aportaciones, si hay un peso excesivo de la rutina. Si las familias solicitan la entrevista hay que tener tiempo para prepararla, aunque el profesor no siempre sabe que se quiere tratar. Es conveniente no prolongar una conversación telefónica y reconducirla al formato de entrevista, si el tema lo requiere.

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer a la familia, haber tenido anteriores contactos informales con ella, compartir información con otros profesores sobre el niño, para poder contrastarla, son factores facilitadores. Hay que valorar no solo lo que se quiere decir si no lo que la familia puede asimilar y buscar el momento idóneo, aunque eso suponga esperar. El orden de la convocatoria tiene mucho que ver con las dificultades que percibe en los niños. Confirma la necesidad de tener en cuenta los tres momentos que conforman la entrevista, pero reconoce que es necesario invertir tiempo en cada uno de ellos.
<p>Formulación de objetivos EDI 2 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando el grupo es nuevo la entrevista inicial la valora como imprescindible para iniciar el conocimiento del niño, contando como punto esencial para ello con la información que da la familia. En el segundo ciclo de infantil el aprendizaje se constituye en el eje de las entrevistas y el sentido que predomina es el de la evaluación, esto conlleva a su vez cambios en el tipo de interacción y participación de la familia y el profesorado.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay una planificación de las entrevistas por niveles. El aprendizaje se va imponiendo como el eje pero no deja de abordar los aspectos afectivos y relacionales, que considera igualmente relevantes. En las entrevistas se pueden abordar aspectos que preocupan a cualquiera de las partes y también es un espacio para buscar acuerdos. Se pueden solicitar siempre que se considere necesario.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento que se tenga del niño condiciona la entrevista. La entrevista de final de ciclo tiene una especial relevancia. Se va imponiendo un sentido de evaluación en las entrevistas, marcadas como obligatorias.
<p>Constatación de resultados EDI 3 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la entrevista la familia aclara y aporta información que ayuda al profesor a mejorar la comprensión que tiene del niño. Después de la entrevista (si ha tenido un buen desarrollo) constata que aumenta la colaboración con la familia y esto tiene efectos positivos.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrevista es un encuentro pero también hay que prepararla y recogerla por escrito. Tiene un efecto tranquilizador cuando hay preocupaciones ligadas a pequeños problemas de aprendizaje.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se tratan aspectos relevantes, bien para las familias, bien para el profesor, hace una valoración positiva de la misma.
<p>Guiones EDI 4 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos que se tratan van cambiando en cada curso. Existe un material a disposición de todo el profesorado enfocado a la observación y que puede ser de ayuda. Los puntos que se recogen para organizar la entrevista cubren los intereses de las familias y también aspectos que el profesor quiere destacar.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la primera entrevista de tres años (primera escolarización) hay un cuestionario. Para el resto de entrevistas los aspectos a tratar en gran medida se basan en los puntos que se siguen en la evaluación.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la última entrevista de ciclo se hace un recorrido que también abarca cursos anteriores. Procura transmitir a las familias si percibe predisposiciones destacables en los niños para que las incentiven.
<p>Preparación EDI 5 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la preparación también se cuidan aspectos de la interacción. Para tratar ciertos temas (separaciones) se cuenta con material de consulta. Considera muy importante la preparación y es lo que personaliza la entrevista.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las entrevistas que solicitan las familias es conveniente saber que las motiva para prepararlas también.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La preparación es necesaria para el buen desarrollo de la entrevista y también da seguridad al profesor. La última entrevista de ciclo tiene una preparación muy laboriosa porque recopila lo que ha sido la evolución de varios años.
<p>Realización EDI 6 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las entrevistas aportan pero también exigen esfuerzo y a veces según que temas se traten, cómo se desarrollen, suelen tener momentos de tensión. También cuando no se conoce a penas a las familias resultan más difíciles. Aunque la presencia del niño no es habitual reconoce que puede aportar, sobre todo al poder observar interacciones.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer entrevistas siguiendo un cuestionario no incentiva la participación. Cuando a penas se conoce a la familia la fluidez en la comunicación es menor. Hay que tener en cuenta que la familia puede no entender lo que se le ha querido transmitir y hay momentos de tensión.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El espacio del aula es adecuado y a demás aporta recursos, quizás haya que cuidar más el mobiliario. Aunque la preparación es un requisito y favorece el desarrollo de la entrevista también pueden aparecer imprevistos (reacciones, preguntas, temas). Cuando a penas se conoce a las familias se hace más difícil, también plantean dificultades las entrevistas a familias inmigrantes con otro idioma o hacerles ciertas preguntas (que sin saberlo para ellos pueden ser comprometidas o no entienden bien).
<p>Recogida EDI 7 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la entrevista toma algunas notas y para la recogida tiene establecidos una serie de puntos, también registra sus impresiones.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la entrevista toma algunas notas y luego realiza el registro escrito, ese material lo guarda cada profesor a nivel personal, también recoge sus sensaciones.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recogida es fundamental para hacer un seguimiento, lo que se recuerda suele ser poco, pero el registro escrito exige tiempo y a ser posible hacerlo sin mucha demora.
<p>Repertorio de Situaciones OSICO 1 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin llegar a tener las características de una entrevista, las familias buscan momentos para tratar con el profesorado diversos temas, pero a veces son situaciones atropelladas. Las familias el primer año de escolarización rellenan un cuestionario. Hay reunión de grupo clase en septiembre.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En tres años en las salidas y entradas hay pequeños encuentros con las familias. Se organizan celebraciones a lo largo del curso.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones de grupo clase se hacen, según el nivel, en momentos diferentes, pero siempre hay una al final del ciclo. En el periodo de adaptación en tres años las familias entran en el aula, luego no.
<p>Diferenciación de objetivos OSICO 2 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El teléfono y las notas escritas, se utilizan para hacer seguimientos.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>Valoraciones OSICO 3 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones informales que favorecen un contacto relajado facilitan tener más confianza. El contacto telefónico no es válido para tratar ciertos temas, hay que buscar condiciones más adecuadas.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contactos informales que favorecen el contacto también dan mayor fluidez a las entrevistas, por ello los valora positivamente. No le parece que es siempre adecuado alargar la presencia de la familia en el aula cuando a algún niño le resulta difícil la separación.
<p>Planificación OSICO 4 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrada de las familias al aula es necesario planificarla para que no se convierta en una situación confusa y atropellada. En la planificación de cualquier situación hay que tener en cuenta los rasgos de cada centro.
<p>Registro escrito OSICO 5 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si valora que ha habido cosas relevantes en los contactos informales o en otros momentos, también las registra por escrito. El material que configura el registro escrito es de uso personal y cada profesor, es quien lo guarda.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los formatos cerrados que se utilizan para reflejar información sobre cada niño, entre ellos el de evaluación, tienen sus pros (se rellenan pronto) y sus contras (no llegan a reflejar bien), esto motiva que haya posturas a favor y en contra de modificarlos.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tutor que acaba un ciclo elabora un informe escrito sobre el grupo con el que termina, y se lo pasa al siguiente tutor, este material lo valora positivamente, es funcional, pero matiza que se debe contrastar con la propia opinión y tener en cuenta que los niños cambian y los informes escritos tienden a dar una imagen estática que hay que tomar con cautela.
<p>Atribuciones sobre las familias REFA 1 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprecia que las familias tienen diferentes pautas educativas, algunas no confían en sus propios recursos y buscan ayudas externas, en general (aunque también existen casos con problemas) hay fluidez en la crianza. En lo que respecta al nivel de exigencia sobre los niños, es donde percibe que hay diversidad de posturas, incluso extremas (condescendencia-exigencia alta). En muchos casos en cuatro y cinco años, coincide el nacimiento de un segundo hijo. El tiempo favorece que se vaya consolidando la relación con la familia, de ahí la importancia de la continuidad del tutor. Pero se va haciendo frecuente que las familias adopten una postura reivindicativa en la medida que consideran la escuela, un servicio más.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las familias entre ellas hacen muchas comparaciones. Las relaciones que establecen con cada hijo son diferentes ya que son muy sensibles a las características y rasgos individuales de cada uno. Quieren ayudar en el aprendizaje, pero aplicando lo que conocieron como alumnos, muchas de ellas están dispuestas a recibir sugerencias en este terreno, pero no en otros (pautas educativas). Algunas familias tienen un nivel de exigencia excesivo y también un control exagerado (intervención e intromisión en las relaciones sociales de su hijo). Las relaciones con el tutor pueden tener momentos de desencuentro que se pueden superar, lo difícil es cuando las familias no valoran la labor del profesorado. Las relaciones con familias inmigrantes plantean nuevos interrogantes.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las familias saben que entre los tutores hay intercambio de información. Expresan su valoración positiva sobre su experiencia en el primer ciclo (escuelas infantiles), según avanza la escolaridad van variando los motivos de inquietud y el paso a primaria es un momento delicado. Entre las familias hay contacto e intercambio, pero a veces haciendo muchas comparaciones que crean tensiones. Las relaciones con familias inmigrantes plantean interrogantes.

Percepciones durante la entrevista REFA 2 / O6	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • La asistencia es mayoritaria. La presencia del niño, en algunos casos ha aportado observaciones interesantes. La dinámica de la pareja pone de manifiesto que la presencia de un miembro afecta al otro. A lo largo del tiempo las familias cambian también en las entrevistas, puede que la relación con alguna mejore después de realizarlas. Cada entrevista puede ser diferente uno de los factores que más influye es el estilo comunicativo de cada familia, también varían los intereses y las preocupaciones. Algunas entrevistas se solicitan porque las familias no están de acuerdo con algo, o también porque quieren comunicar algún hecho que consideran relevante. Otras sin embargo que asisten porque son convocadas no tienen nada que decir. También es muy variada la solicitud de ayuda, tanto por las diferentes temas que la motivan como por los niveles de preocupación que llevan asociada.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • La asistencia de las familias que son convocadas es mayoritaria, la pareja, como tal, asiste más según avanza la escolaridad (en los cursos iniciales la que no falta es la madre). A veces en las entrevista pueden darse equívocos, que luego es importante aclarar. Las familias muestran interés en ayudar a sus hijos en los aprendizajes, aunque a veces cuando hay que abordar alguna dificultad les resulta costoso aceptarla. Cuando solicitan la entrevista con inquietud es necesario atenderlas, pero también tranquilizarlas.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • Las familias están atentas al cambio de tutor y a veces son ellas las que solicitan la entrevista, si han sido advertidas de la necesidad de ello, por el tutor anterior y además aprecian que hay una conexión. En casos puntuales van a la entrevista con otro hijo.
Sobre aspectos generales REPE 1 / O6	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 2	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
N 3	<ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
Sobre la Etapa y su Profesorado REPE 2 / O6	
N 1	<ul style="list-style-type: none"> • Hace una serie de valoraciones: a nivel de etapa la reforma ha tenido repercusiones, también en lo que respecta al enfoque de las entrevistas, pero constata que el contacto informal con las familias según avanza el segundo ciclo va disminuyendo y también van surgiendo dificultades asociadas al rendimiento y el aprendizaje, a nivel de profesorado destaca el valor de la continuidad pero matiza que algunas actitudes de infravaloración (de algunas familias) hacia el profesorado hace que este sea reticente a ampliar o incrementar las relaciones, así como una mayor participación. En cuanto al inicio de curso, en la adaptación hay procesos diferentes y en estos primeros cursos, sí están muchas horas en el centro, se les nota, tiene repercusiones.

<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el segundo ciclo las relaciones con los iguales tienen para los niños mucha relevancia y a menudo son fuente de conflictos, a otros niveles también van apareciendo dificultades características. El número de niños por grupo es un factor de gran relevancia a la hora de hacer el seguimiento. Entre el profesorado a la hora de compartir preocupaciones o problemas, hay diferentes posturas. Sería interesante profundizar en lo que supone el paso de varios profesores por un grupo, en esta etapa.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para algunos niños el paso a primaria es un momento delicado en el que pueden aparecer o reaparecer dificultades de adaptación.
<p>Sobre sí mismo: autorreferencias REPE 3 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constata que más que cumplir con unas rutinas de relación tiene que haber un convencimiento de su importancia. Reconoce que las relaciones con las familias le preocupan, que valora la importancia de trabajar de manera conjunta con ellas, pero por su experiencia sabe que cuando se abordan ciertos aspectos pueden surgir desencuentros
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como postura personal opta por compartir sus preocupaciones con otras compañeras, también es consciente de que hacia ciertas características de algunos niños le cuesta tener una buena predisposición. A nivel general cree que las relaciones con las familias en los centros se están descuidando. Aún a riesgo de tener desencuentros o dificultades cree que hay que buscar la claridad en los planteamientos que se hace a las familias. <i>** (EE) Remarca que ha reflexionado sobre el peso que el aprendizaje va adquiriendo en el segundo ciclo y las repercusiones que desencadena. También menciona el efecto que las entrevistas de la investigación han tenido sobre las que ha realizado con las familias.</i>
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las relaciones que ha tenido con algunos niños y algunas familias destaca que a nivel personal han sido experiencias enriquecedoras. Esperar el momento adecuado para decir algo a las familias le ha supuesto un reto personal. Es sensible ante ciertas reacciones de las familias, que pueden tener diversos tonos, y reacciona ante ellas.
<p>Respuestas de la familia CAD 1 / O6</p>
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • La detección desde la escuela, sin ningún diagnóstico previo es problemática y a las familias les resulta muy duro, pero también agradecen la dedicación y el trabajo. En los casos con problemas, para las familias la continuidad del tutor es importante.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueden darse diferentes reacciones en las familias, tanto al hacerse el planteamiento de las dificultades, como a la hora de llevarlas adelante y buscar ayudas. A veces aunque el niño es quién manifiesta tener problemas, el abordaje hay que hacerlo en la familia.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

Planteamiento del proceso CAD 2 / O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los casos con NEE ya diagnosticados exigen dedicación, interacción con otros profesionales y seguimiento con las familias. Los casos que no tienen diagnóstico exigen también mucho tiempo y otras tareas, pero es igualmente importante atenderlos.
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de detección cuando no hay diagnóstico es largo y complejo para el profesorado que se hace cargo, son pocos casos, pero se invierte mucho trabajo en ellos y suponen un gran esfuerzo, es importante contar con el apoyo del centro y de los compañeros. La continuidad para llevar adelante los casos con dificultades también es importante para el profesorado.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio con otros profesionales que intervienen tiene sus momentos. Hay ciertos temas, que sin ser patología se hacen difíciles de abordar con las familias (falta de higiene, malos hábitos alimentarios...).
Disponibilidad de apoyos CAD 3 / O6
<p>N 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)
<p>N 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay recursos pero su gestión es compleja, en los casos con diagnóstico de NEE se cuenta con líneas de trabajo claras, pero en los que no lo tienen todo se complica. En la distribución de recursos por etapas, infantil queda bastante relegada, sobre todo los primeros niveles.
<p>N 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • (no se han encontrado)

9.3. CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación, se van a desarrollar a continuación, abarcan por un lado el ámbito referido a los objetivos, y por otro el ámbito de la metodología. Respecto al primero unificando los diferentes discursos que ya han sido analizados, se exponen las conclusiones que se han extraído sobre la experiencia narrada por el Profesorado en la realización de entrevistas, y sus reflexiones sobre los factores que afectan a esa práctica. En cuanto a la metodología se plantean una serie de aspectos que han sido relevantes en la investigación; las auditorías externas, el enfoque fenomenológico unido a un efecto emancipatorio, el modelo de entrevista que se ha empleado, la potencialidad que ha demostrado para incentivar las narraciones y la participación de los sujetos en la elaboración de sus discursos.

9.3.1. CONCLUSIONES: RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de llevar adelante el análisis del contenido, con la aplicación del sistema de categorías, se han expuesto los discursos de cada sujeto. Se aprecia que en ellos hay contenidos compartidos, pero también se aprecia una entidad propia en cada uno de los discursos tomados en su totalidad, ciertas preocupaciones pueden ser compartidas, pero a su vez son más intensas en unos sujetos que en otros.

Hasta ahora la labor ha consistido en presentar –con la mayor fidelidad posible- lo dicho en cada entrevista, de una manera funcional, para captar el sentido que cada sujeto ha expresado. Pero es necesario aunar todo ello amplificando su sentido. Esta tarea tiene un marcado carácter interpretativo, pero va a estar respaldada por textos de transcripción literal, seleccionados y que servirán de apoyatura a la interpretación de la investigadora, estos textos se pueden escuchar en el anexo 2, donde están los archivos de audio de todas las entrevistas. Cada texto presentará la codificación necesaria para identificar el tiempo (T), la entrevista (N1, N2, N3) y el sujeto que lo ha dicho (O1, O2, O3, O4, O5, O6) así como algunas notas de clarificación contextual, que faciliten su comprensión y que se presentan entre corchetes precedidos por el símbolo*. A través del análisis de la narración de sus experiencias, tanto en la práctica de las entrevistas con las familias como en otras situaciones de relación, se establecen una serie condicionantes que inciden en esta práctica, así como reflexiones y análisis de interés que abarcan otros aspectos más generales.

Se comenzará por tratar las representaciones que el profesorado va elaborando sobre las familias con las que trata, que necesidades detecta en ellas, sus inquietudes, concepciones educativas, etc. El siguiente apartado será el marco escolar como estructura que define las tareas del profesorado, pero también organiza los tiempos y las condiciones para llevarlas a cabo. Se tratan los espacios colectivos de toma de decisiones dentro de este marco escolar y su funcionalidad para encauzar y recoger las reflexiones, y preocupaciones del profesorado, tanto en lo que concierne a las relaciones con las familias como a otros temas. Se analizan las diferentes situaciones de relación con las familias que se llevan adelante, las valoraciones que se hacen sobre ellas. Como contenido central, se desarrolla en diversos apartados, todo lo que concierne a la preparación realización, registro de la entrevista, la definición de sus

objetivos y los efectos que se le atribuyen. Para terminar, se plantea cómo abordar los casos de niños y niñas que presentan problemas en esta Etapa de Infantil, se analizan y valoran los recursos existentes y cómo afecta esto al Profesorado de la Etapa.

Estas conclusiones se han presentado a la persona que como agente externo colaboró en el Estudio Piloto, en la elaboración de los guiones y el establecimiento de las categorías. Según su valoración responden al problema planteado aportando matices y análisis de interés, y esto también sirve como tarea de contraste y avala lo que a continuación se va a exponer.

9.3.1.1. Representaciones del profesorado sobre la familia y otras temáticas relacionadas con ella.

Todos los sujetos hacen reflexiones y comentarios sobre diversos aspectos que cubren una amplia temática, aunque algunos aparecen de manera repetitiva, para hacerlos se basan en las observaciones y los intercambios verbales que tienen la oportunidad de realizar al relacionarse con las familias en diversos momentos. Estas observaciones versan sobre los siguientes aspectos: las familias y sus necesidades, las prácticas de crianza, sus inquietudes, miedos, sus concepciones educativas (lo que dicen y lo que hacen), las expectativas sobre la Etapa (que afectan de manera diferente a cada ciclo), lo que esperan de la Escuela Infantil (sobre todo en el primer ciclo), las relaciones entre ellas, las influencias del entorno socio-laboral, roles parentales, diferencias en la crianza de cada hijo.

Los comentarios sobre esos temas reflejan que el profesorado es sensible a lo que percibe, tanto observando como escuchando y que, a partir de ello, genera una serie de ideas específicas sobre los citados aspectos. Al relacionarse con las familias, e implicarse en esa relación el profesorado va elaborando una serie de ideas que tienen en cuenta para guiar sus actuaciones con ellas, van constituyendo principios de actuación que abarcan una amplia temática. Las familias a veces plantean preguntas, pero también buscan simplemente una expansión, un espacio de desahogo, lo cierto es que existe un acercamiento bastante fluido al profesorado con diferentes intencionalidades. La variedad de situaciones de interacción, la heterogeneidad de cada familia plantea la necesidad de que ese repertorio de principios sirva para encauzar esta demanda.

Se constata, de manera mayoritaria que los sujetos perciben la heterogeneidad de las familias a muchos niveles, desde la gran variedad de temáticas que presentan a las diferencias en sus estilos comunicativos, de ahí que vean la necesidad de evitar tener clichés, cuando se trata de establecer relaciones de comunicación con ellas. Incluso compartiendo rasgos socio-económicos, las diferencias entre las familias en sus prácticas de crianza y otros temas, son notables. A esto hay que añadir nuevos retos que marcan aún más si cabe esta heterogeneidad, como la aparición cada vez más numerosa de familias inmigradas, o de familias con escasas redes de apoyo. Aunque es cierto, que a veces se hacen generalizaciones o atribuciones rápidas, sobre todo ante situaciones conflictivas, en general, la tendencia es presentar una actitud abierta a lo que provenga de las familias. Si bien se tiene la certeza de que lo habitual es, también, encontrarse con desacuerdos, tensiones y dificultades en la interacción, que quizás no son mayoritarias pero sí imprimen un matiz defensivo en el profesorado.

Entre los factores que se mencionan por parte de la totalidad de los sujetos, como facilitadores de una progresiva consolidación de las relaciones entre la familia y la escuela (incluso cuando han surgido conflictos), destaca el de la continuidad (tutorizar o estar con un grupo durante más de un curso) lo cual contribuye a la conquista de la confianza, ya que, conseguir un mejor conocimiento mutuo necesita tiempo. Se plantean a continuación las reflexiones sobre los temas planteados

Heterogeneidad entre las familias

O2 N1 T 12,37 *“creo que también depende de cada familia, o sea cada familia es diferente y se nota luego mucho en el tipo de relación que mantienes. Hay algunos que vienen, te entregan el niño y ya está, y hay otros que te dicen “pues ha dormido mal”, o te cuentan alguna anécdota, se quedan cinco minutos o a la hora de recogerle se quedan un ratito más, pero hay otros que es llegar, dejo el niño y ya y hay otros que les tienes que echar, cada uno es como es”*

O3 N1 T 51,33 *“respetar cada familia y respetar que cada familia tiene un código, que no podemos solo decir “esa familia es un desastre”. Esa familia es así y eso es lo que tenemos y con esa familia tenemos que trabajar, la tenemos que respetar. Otra cosa es que lleguemos a un acuerdo de unos*

mínimos, hay ciertas cosas que no se pueden permitir. Pero si llegamos a respetar empezamos a ganar la confianza no podemos ir imponiendo nada, y todo eso lo tienes que expresar de alguna manera...

04 N2 T 52,44 *“ahí es lo que comento, tienes que ir conociendo a los padres, saber que a este le puedo decir tal, a este no, tal. El mismo comentario no vale para todos igual, no se lo van a tomar todos igual, lo que te da es que con el tiempo los vayas conociendo”*

05 N1 T 24,40 *“hay diferentes miedos dependiendo del niño, los niños que son así como más retraídos, tímidos, los miedos de esas familias es que se relacione, (...). Por el contrario los niños que son así más movidos, más tal, el miedo es que peguen, a los padres les da muchísimo miedo que sus hijos peguen, porque piensan que los padres les van a coger manía, los niños les van a coger manía, que tú también, son miedos diferentes, pero miedos comprensibles ambos”*

Expectativas y exigencias de las familias respecto a...

01 N3 T 12,16 *“pero qué tal se ha portado. El comportamiento es lo que más les...si se va a portar bien, si va a saber estar a la altura de lo que la persona que esté con ellos les va a pedir, si va a ser formal, si va a pegar, si va a molestar a los compañeros, si va a estar atenta cuando se dicen las cosas es un planteamiento muy escolar...”*

02 N1 T 42,49 *“y yo creo que el problema es que no ven el centro como una escuela, lo ven como una guardería”*

T 46,38 *“los padres la mayoría, yo creo que lo ven como asistencial, que es para darles a ellos un servicio y que somos nosotras las que nos tenemos que amoldar a sus necesidades”*

04 N1 T 44,06 *“los padres exigen a sus hijos, exigen ya como que tengan tres añitos o cuatro, que eso es lo que también veo en los padres cada año, que exigen mucho a sus hijos que tienen dos años, que tienen tres años y que*

me está diciendo...“las fichas, las fichas y ¿ya habéis empezado las fichas?”. Y yo pienso, si aquí tenía que importarte si juega, y si se relaciona y si lo vive bien, y sí está contento, nada más , es un niño...”

O5 N1 T 7,35 *“porque es lo que más les preocupa a los padres, a veces casi más que el niño esté..., igual te pregunta primero, ¿qué ya escribe?, pregúntame qué tal está en el cole ¿no?. El primer punto es eso, tranquilizarles sobre ese tema, que es lo que más les influye, preescritura y prelectura”*

O5 N2 T 8,48 *“yo creo que ahora lo más importante para ellos es el rendimiento académico y super-importante que no se quede atrás (...). El rendimiento escolar es lo que más les importa de todo, cuando tienes una entrevista yo no te preguntan ¿qué tal mi hijo, se lo pasa bien en el colegio? No ¿Qué tal va en matemáticas, qué tal va en lenguaje, es charlatán, atiende, se distrae? es todo y a estudiar, estudiar. De repente los quieren hacer muy mayores”*

O5 N3 T 15,08 *“las familias de infantil con las normas son más...menos, digamos menos rígidos, son más de proteger al pequeño (...) sin embargo ya en primaria las normas que tienen son más de educación, (...) son más estrictos digamos, y más de cumplirlas (...). En infantil se las saltaban más, yo creo que la cosa de ver a tu niño pequeño que llora se reblandecen más”*

Crianza y necesidades de las familias

O4 N3 T 25,17 *“igual el ritmo no se lo hemos marcado nosotros, nos lo han marcado más ellos* [referencia a los padres y madres]. Ellos de que a los ocho de la mañana ya hay medio colegio allí, y eso es su ritmo de trabajo, a las dos y a las tres es horas de salida, y es porque ellos ya salen de trabajar, que han sido más ellos, nosotros nos hemos adaptado más a sus horarios, a las necesidades de ellos, y hay otros...Bueno hay varias horas de salida uno a las tres y otros son a las tres y media o sea que hay varias, otros a las cinco y otros a las seis, hay varias horas de salida”*

T 37,39 “yo creo que para todos es difícil dejar a su niño la primera vez, que no deja de ser un desapego, tu primera vez que dejas a tú bebé. Pero pienso que el bebé es un bebé de cuatro meses, y cuatro meses que es justo que te separas por él, te separas porque empiezas a trabajar porque no te queda otra, porque empiezas a trabajar. Los otros pueden venir porque quieres que tu hijo aprenda a jugar, a relacionarse, a compartir, a...yo que se, a ser autónomo, a un montón de cosas, y si quieres tú puedes trabajar, o no puedes trabajar, que hay casos, que hay amas que no trabajan, pero el bebé es porque tú trabajas, si no, no lo llevarías, entonces eso es duro”

Continuidad con un mismo grupo

01 N1 T 22,02 “se ve una confianza*[al inicio de curso, cuando también se ha asistido el anterior] mucho más...y una relajación mucho más grande ahí si que te traen todos los niños, ahí no falta nadie. Se van de paseo por la escuela para saludar a todo el mundo, eso es otra historia”

04 N1 T 28,30 “hay madres más cercanas que puedes hablar o tienes confianza para preguntarles ciertas cosas y otras es su primer año y no te atreves, porque hay preguntas y cosas que son muy personales. Hay niños que yo tengo desde los cuatro meses, entonces fíjate cuando llegan a los tres años, pues bueno, es que tenemos una confianza. Y un día a día que...”

06 N1 T 43,11 “esas personas que te he dicho, en la primera*[se refiere a la entrevista] dices, que entrevista más así han necesitado más tiempo y en los tres cursos en el último ya no es así, y te das cuenta de que al final se sale*[va más allá de lo escolar], que no es solamente la cría, es la cría que vive en esa familia, la familia que está viviendo esto, y al final dices si estamos haciendo otro tipo de trabajo que va más allá de lo que pasa en el aula”

Carácter defensivo y tensiones en las relaciones

01 N1 T H14,06 “es vital porque tu te garantizas te vienen, te abren la puerta y las familias te vienen relajaditas y lo que pase en la gela*[aula] va a ser algo natural, cualquier cosa que pueda suceder allí puede suceder entre

un grupo de veinte niños, ellos tienen la tranquilidad que lo pueden dejar allí, con esa tranquilidad y tú como adulto tienes la seguridad de que pase lo que pase las familias están ahí, que tienes una pareja[en el aula se trabaja en pareja educativa] que te da mucha más libertad, si no vives...hay situaciones en las que se percibe miedo, en la psicomotricidad, en el miedo al daño ,en que no saques alimentos cositas pequeñas, que se las pueden tragar que te dices, “pero si estoy educando en el miedo”. Y el miedo es a las familias, a que las familias después te puedan montar un pollo, el pollo si quieren te lo pueden montar ya, por cualquier situación...”*

O2 N1 T 37,21 *“tenemos miedo que nos digan: “no es que a mí, yo quiero esto, y es que si no me lo podéis dar yo me llevo al niño”*

O6 N2 T H 18,17 *“al final de lo que me quedo siempre muy tranquila es que con el tiempo yo creo, eso sí que creo, los padres al final –lo mismo que todos, los alumnos también- agradecemos la persona que por lo menos te ha dejado las cosas en su sitio, te lo ha dicho, lo que sea, antes, después, dentro un año, de mil. En algún momento hay una reconciliación porque ha quedado todo claro”*

9.3.1.2. Estructura organizativa: un soporte frágil

La estructura organizativa de cada Centro y el margen de participación que tiene el profesorado -que se concreta en la cota de intervención efectiva en la gestión sobre todo de los aspectos pedagógicos-, así como su Titularidad, el ciclo que abarca, los aspectos del marco legislativo general y las condiciones que todo ello conlleva, son considerados por el profesorado, como elementos definitorios de las relaciones entre la familia y la escuela. Los aspectos citados tienen una clara influencia en las situaciones concretas de relación que se llevan adelante, ya que definen aspectos prácticos que son condicionantes. Los sujetos reconocen las carencias que hay sobre esta temática de las relaciones familia-escuela en la formación recibida tanto a nivel inicial como en la formación continua que se les ofrece. Las relaciones con las familias son uno de los cometidos que el profesorado sabe que debe asumir, pero la manera de hacerlas efectivas tiene claras dependencias con aspectos de tipo estructural del Centro en el que desarrollan su labor educativa, uno de los que consideran más deter-

minantes es que existan tiempos, reconocidos de manera clara y real, a nivel institucional, laboral, además de recursos formativos. En cuanto a una percepción global de la Estructura como referente de seguridad, el profesorado dice sentirse respaldado y con posibilidad de contar con apoyo, sobre todo, en aquellos casos en los que se presentan conflictos que hacen difíciles las relaciones entre el tutor y la familia.

En lo que se refiere a aspectos concretos de funcionamiento en lo relativo a la entrevista, existen diferencias entre las prácticas de los distintos Centros. No todos tienen establecida la existencia de un tiempo institucionalmente reconocido que asegure de manera efectiva la planificación, realización y recogida de las entrevistas y otros aspectos (ofrecer formación, u otros recursos de apoyo). Es decir, no siempre existe un planteamiento coherente entre lo que el Centro demanda al profesorado para cumplir con el marco legislativo y las condiciones reales que le ofrece para llevarlas adelante. Por lo que se da un desfase entre las pautas dadas al profesorado sobre la realización de diferentes tareas (no sólo sucede esto en lo referente a la realización de entrevistas) y las condiciones para cumplirlas.

En el marco de una legislación que establece la necesidad de fortalecer las relaciones con las familias llevando adelante iniciativas en este sentido, las realidades de cada Centro presentan un variado mosaico. Cada Centro tiene un estilo relacional con aspectos peculiares que no se pueden catalogar de manera simplista como buenos o malos, sino como adecuados o en consonancia a las expectativas de las familias que acuden a ellos. En general los apoyos, condiciones y recursos que ofrece la Estructura de los Centros son escasos y van decreciendo en el tramo 0-2, donde las condiciones laborales discriminan negativamente las labores pedagógicas de coordinación, preparación, frente a las horas presenciales con el alumnado. En lo que concierne a la entrevista con las familias, también en este tramo, la existencia de unas pautas de realización, que a su vez estén apoyadas en condiciones reales para llevarlas a cabo, no siempre son concordantes. Existen las recomendaciones, pero no en todos los casos las condiciones.

Establecimiento de condiciones

01 N3 T 48, 20 *“nos hemos dado nosotros un poco de importancia, que creo que es importante, porque las hemos fijado en el rato que nosotros po-*

díamos que eran los miércoles de cuatro y media a cinco y media, no bueno nos hemos acomodado un poco la hemos adelantado y ha sido como nuestra parte de flexibilidad. No hemos tenido que ir ningún otro día a hacer ninguna entrevista de nadie, ni a otra hora que no fueran esas y han sido de cuatro a cinco menos cuarto y de cinco menos cuarto a cinco y media y yo creo que está muy bien nos ha dado tiempo, cada uno[referencia al trabajo en pareja educativa] preparaba una de las dos, le pasaba un poco lo que había escrito al otro y luego en la hora de coordinación lo contrastábamos y cada uno llevaba el peso de una de las dos entrevistas y el otro le apoyaba y tal y cual y como con mucha coherencia, entonces te da tiempo, de dos en dos en diez semanas hemos ido haciendo, y luego de cada niño te daba tiempo a recoger”*

O6 N2 T 24,16 “ *va por niveles, en tres años la primera*[entrevista] en septiembre y en febrero otra y luego depende de ellos si quieren pedir más, que sí que los hay les gusta al final dar otra revisión, en cuatro años la cosa se queda más distendida, al principio no te piden. A partir de navidades empiezan ya las entrevistas y obligatoriamente es una, o sea que si no me llaman la hago yo. Y en cinco años otra vez volvemos a hacer dos en principio una antes de navidades para que vayan viendo las expectativas que nos vamos marcando como termina el ciclo y como nos interesa desarrollar una serie de aspectos, y a partir de ahora vienen a entrevistas solicitadas por ellos y puede haber hasta tres”*

O2 N1 T 14,01 “*porque esos tres cuartos de hora que se supone que tenemos, al final los estamos dedicando a presénciales con los niños”*

9.3.1.3. De las reflexiones individuales a los acuerdos colectivos

Los sujetos de la investigación se encuentran en Centros muy diversos entre sí, con una gran variedad de estructuras organizativas, pero todos expresan opiniones y preocupaciones sobre su práctica educativa. En ellas se aprecia una implicación personal importante, dado que, hacen numerosas autorreferencias, en las cuales se trasluce que la experiencia y las vivencias personales se toman como material de análisis. A nivel individual, se cuestionan, sobre todo, las actitudes y el nivel de implicación en sus relaciones con las familias y, a nivel más general, se preocupan por los temas

referidos a su labor docente en la Etapa de Infantil y la indefinición y la fragilidad del Primer ciclo (sobre todo los sujetos que trabajan en él), donde el sobrepeso de los aspectos asistenciales está frenando su consolidación dentro de la estructura educativa.

Reflexiones críticas con autorreferencias

01 N1 T H8,26 *“falta un poco, una reflexión serena de lo que está detrás de lo que hacemos”*

01 N2 T 37,33 *“viene mi imagen, entre comillas idílica, de cómo tiene que ser una relación entre una madre y un hijo, que eso...es mi neura que no existe como tal. Entonces dices “mira esto es una autopista adelante”. Y puede ser un trasto, que pega, que tal, pero... que con la madre se chillan, pero lo llevan con una frescura entre ellos...pero es su cultura, es la manera que ella tiene de criar...”*

02 N1 T H1,01 *“al final es eso, satisfacer las necesidades de los padres, al final muchas veces es más por los padres que por los niños, se supone que debería ser al revés, y eso pasa, yo creo, mucho, sobre todo en los centros pequeños y de pueblos, y son muchas cosas...”*

03 N1 T 52,20 *“y dejarles*[a las familias] una puerta abierta de cómo vamos haciendo las cosas, así trabajamos, pero esto se puede cambiar, siempre estar abierto, cualquier duda, cualquier sugerencia, estamos abiertos, la comentamos y podemos cambiar, pero tienes...yo creo que ahí si que tienes que demostrar que sabes lo que hace, que eres un profesional, porque ellos son padres, pero el profesional eres tú, y ellos muchas veces no van a poder cambiar ciertas cosas, pero tú si que puedes cambiar para ir adaptándote al niño según sus necesidades y tú eres el que tienes que reflexionar e ir buscándoles las vueltas”*

04 N1 T 8,10 *“porque siempre digo, y eso lo recalco a mis compañeras y a mí misma, hay que decir siempre la verdad, porque como no lo digas y te pillen en una mentira o en un renuncio ya no confían en ti (...) yo intento*

decir las cosas de la manera que no parezca tan...te digo, las mismas cosas pero que no parezca tan agresivo”

04 N3 T 39,27 *“eso es otra cosa que no teníamos que dar por hecho, cuando tú trabajas en un trabajo das mucho por hecho, y dices*[a sí mismo] “cómo te va a costar si el bebé está aquí muy bien con nosotras, le queremos mucho, le vamos a tratar muy bien, todo va a ser fenomenal”, pero cuando te pones en el lugar de la madre, tú te pones en el tuyo, tú lo ves como muy fácil, tú lo ves como el pan de cada día, “hombre no te preocupes, que esto no es nada”, pero cuando te pones en el lugar de la madre, yo reconozco que tiene que ser muy duro, tiene que ser muy duro sí ya nos conoces ni tan mal, y aún así tampoco te hace ninguna gracia porque bueno... a todos nos gustaría permitirnos estarnos en casa con nuestros niños pero...”*

05 N1 T 12,30 *“la juventud yo creo que les da la tranquilidad*[a las familias] de que vas con ganas, pero el nerviosismo de que le falta experiencia es lógico, yo también tengo esa intranquilidad, tienen la misma que yo. Luego una vez que te van conociendo ya los padres van confiando más en ti”*

05 N2 T 2,38 *“llegas nueva quieres hacerlo todo bien, tienes muchas ganas”*

05 N3 T 36,30 *“para mi es imprescindible decirles la verdad, con buenas palabras pero la verdad”*

06 N3 T 32,12 *“al final me doy cuenta que no es el momento, que me tengo que callar y eso a mi personalmente me ha costado mucho el decir “no lo tengo que decir” ahora el tema es...”*

Reflexiones sobre la Etapa

02 N1 T 45,21 *“nos vemos infravaloradas*[en el primer ciclo] (...) nuestra labor como que no la reconocen nos ven como las chachas”*

05 N1 T 18,30 *“al final siempre metemos más, es la eterna queja de infantil que como los patios no son horas lectivas pues tenemos que meter más*

tiempo, y tenemos menos tiempo que los de primaria, de horas libres a la semana, los de primaria tienen más horas que nosotras”

05 N2 T 28,30 *“yo veo diferencias en cuanto a dedicación y en cuanto a valoración, porque en infantil ya sabíamos que nadie nos valoraba, hablo de profesores no de padres, los padres yo creo –de hecho cuando hacen las encuestas la que mejor puntuación tiene siempre es infantil- pero en cuanto a profesorado..., pero es que además hasta los mismos profesores te lo dicen “pero si estáis todo el día jugando” pero tú que te crees, en cuanto a valoración, infantil es lo peor valorado de todo con diferencia”*

06 N3 T 26,01 *“te puedes encontrar donde quieras que siempre recordarán que has sido la profesora de infantil, siempre, después dudo que se recuerde igual, pero la profesora de infantil, el profesor de infantil ha sido el profesor de infantil y eso no se olvida nunca”*

Estas reflexiones constituyen una importante riqueza porque dinamizan el pensamiento y la acción del Profesorado, sin embargo no encuentran cauces de canalización en un ámbito más colectivo (reuniones de coordinación, organización y preparación). Las diferencias en cuanto a las cotas de participación del profesorado en estas tareas, con un tiempo suficiente para realizarlas que ofrece cada Estructura organizativa, son notables. Es valorada, pero también minoritaria, la experiencia de llegar a acuerdos colectivos en proyectos de innovación en un marco formal y llevarlos adelante. Los sujetos consideran que son muchos los temas que se derivan de las relaciones familia-escuela, pero además, estos conviven con otras muchas preocupaciones y necesidades derivadas de la práctica educativa cotidiana. Y aunque existen, en la mayoría de los Centros aunque no en todos, espacios formales para tratar de forma colectiva (reuniones), toda esta amplia temática su abordaje desborda estos espacios que ya están colapsados por otras prioridades y otro tipo de tareas que es necesario cumplir (memorias, proyectos, programaciones, gestión de calidad). Sin embargo, se busca el intercambio con los compañeros, que se realiza generalmente en contextos informales y con un número reducido de participantes. Aunque su funcionalidad institucional pueda ser escasa, a nivel personal es considerado un apoyo de gran valor, puede que no sirva para resolver pero sí para desahogarse y sentirse acompañado y también de alguna manera respaldado.

Toma de decisiones, acuerdos colectivos

O1 N1 T 15,05 *“después de haberlo experimentado*[referencia a un centro con un proyecto colectivo] estaban haciendo la elaboración de cómo les había quedado”*

O3 N1 T 25,53 *“eso es el reto que nos hemos propuesto este año, que hay quien...aunque decidas vamos a hacer esto hay quien se lo salta, pero no, eso es lo que habíamos quedado el año pasado, que este año lo íbamos a hacer así”*

O3 N3 T 45,19 *“por eso no hemos tomado las decisiones más que la de entrevistarnos con los padres nuevos, y lo demás como parte sí y parte no, lo hemos dejado (...) no podemos tomar decisiones como obligaciones cuando la gente no..., yo lo haré porque creo que es bueno pero no voy a obligar a otra persona a que lo haga, se le expone, si quiere que haga y si quiere no ”*

O6 N3 T H 13,51 *“somos conscientes de que es una asignatura pendiente, que necesitamos –está dicho- una sensibilización en tanto cómo preparar las entrevistas, cómo realizar, cómo preparar la escenificación de una entrevista para que sea un ambiente agradable, sobre todo en los casos que sabemos que van a ser complicados, cómo establecer relaciones continuas (...) pero no hay tiempo, ese es el problema”*

Valoración del apoyo y el intercambio entre el profesorado

O1 N1 T 31,50 *“del año pasado tengo una experiencia muy gratificante de haberlo hecho de esa manera, incluso discutiendo, discutiendo mucho de no compartir la misma visión, ver diferente al niño, pero diferente, pensar que había que decirle a la familia...ponerle el dedo en tal sitio y la otra persona*[pareja educativa] decir que no, que eso que no, que ahí no vamos a entrar, y discutir fuerte y acabar la entrevista enfadados, enfadados en el buen sentido y decir que no, que yo me he quedado...pero a mi me parece que es muy sano”*

02 N1 T 12,05 “ *y sí que solemos hablar mucho de los padres*”

03 N1 T 17,48 “ *aunque cada uno tiene su clase se trabaja mucho en equipo y se comenta mucho, que tenemos pocas horas para reunirnos, cualquier cosa que sale aunque sea en la hora del patio:¿Cómo va este niño, cómo le ves, tu crees que necesitaría ayuda, comentamos el caso con el psicólogo o...? hacemos comentarios “mira que bien le veo, está muy centrado...” un poco información que no tenemos tiempo de hacer en ciclo que sería lo ideal*”

05 N2 T 35,58 “*tenemos nuestra propia tutoría y ahí hablamos, comentamos sobre niños, sobre niñas, ahí tenemos más intimidad nos pasamos cosas, tanto de apoyarme como de pasarme material*”

9.3.1.4. Diversificación y complementariedad de las modalidades de interacción con las familias

Todos los sujetos mencionan diferentes situaciones de interacción con las familias, si bien entre el primer y el segundo ciclo de Infantil, estas situaciones van cambiando. Este cambio puede darse en dos sentidos, uno hace referencia a que ciertas modalidades van desapareciendo, como es el caso del contacto diario, las familias en el segundo ciclo ya no acceden al aula y otro a que a pesar de mantenerse una misma situación como es el caso de la entrevista, su orientación y los temas que se tratan modifican su dinámica, como sucede cuando el aprendizaje escolar se constituye en el tema monográfico.

Se llevan adelante diferentes situaciones de relación con las familias, destacando como las más habituales: reuniones de grupo clase y contacto diario. Menos frecuentes son aquellas que suponen implicación directa de las familias (participación en actividades en el aula, o en proyectos).

Modalidades de interacción

01 N3 T 16,46 “*se les pide colaboración puntual pero...para que vengan, tic-tac, y se vayan*”

O2 N2 T 19,25 *“de gran grupo sí pero más para explicar la normativa y el funcionamiento del centro”*

O2 N3 T 32,38 *“sí les pedimos colaboración a la hora de recopilar material para el juego heurístico y la respuesta fue muy buena, todos los padres trajeron alguna cosita y ellos qué saben que es el juego heurístico, y mandamos por escrito un resumen de para qué hacíamos el juego heurístico y qué materiales usábamos y un poco explicando qué era y la respuesta fue muy buena”*

O6 N2 T15,41 *“después como tenemos encuentros informales gracias a las celebraciones (...) en navidades, la fiestecita que se hace por ahí, que le vienen a buscar a la salida y hay otro encuentro y vas ganando confianza”*

Se valoran sus potencialidades y también sus requisitos en cuanto a la planificación, ya que todas en mayor o menor medida la necesitan, incluso aquellas que parecen más abiertas y espontáneas (contacto diario). En cuanto a favorecer diferentes patrones de participación, se matiza que en algunas es más restringida por estar más pautada (reuniones grupo clase) y en otras más abierta (fiestas, contacto diario). También se precisan las limitaciones en cuanto que no todas permiten el mismo tipo de comunicación, de ahí también que se destaque su complementariedad, no siendo por sí misma ninguna de ellas considerada en exclusiva, como suficiente, sino un conjunto de ellas.

Complementariedad de las modalidades

O1 N2 T 43,30 *“lo que decíamos antes del día a día y la entrevista, si no hay el día a día no hay la calidez de esta entrevista, no hay, no hay porque vienes con la frialdad de que te falta la calidez...tienes una confianza que te lo da el día a día”*

O6 N3 T 29,30 *“que estés hablando con una familia después de haber hablado en otra sesión, después de que te has encontrado en el patio, le has hecho un comentario, después de que hemos celebrado el cumpleaños, después de que ha habido otro tipo de contactos muy informales, eso ayuda muchísimo, mucho”*

Estas situaciones van cambiando según el ciclo, algunas van desapareciendo (contacto diario en segundo ciclo), y por otro también algunas van cambiando de contenido (en el segundo ciclo en las reuniones de grupo clase, el aprendizaje escolar cobra un gran protagonismo). El profesorado de cada ciclo lleva adelante unas situaciones más que otras, también dependiendo de las tradiciones de cada centro, pero en las valoraciones diferencian las potencialidades de cada modalidad.

Las reuniones con el grupo clase se mantienen a lo largo de la Etapa y se reconoce su funcionalidad: informar y abordar temas que son de interés común y que por lo general se refieren a aspectos prácticos y organizativos, así como a la exposición de intencionalidades educativas. La valoración de estas reuniones de grupo clase es alta, aunque también se menciona como limitación que no son situaciones que faciliten una participación activa de las familias, que suelen tener más un papel de receptoras, aunque esto podría variar empleando otras estrategias.

Valoración de las modalidades

O2 N3 T 30,50 *“la reunión inicial con los padres para el funcionamiento y la normativa del centro, yo la veo esencial. Luego siempre suele haber algún problema de horarios y en la reuniones ya no se cómo hacer, porque repartimos la información por escrito (...) y luego la entrevista final sí que la considero importante, los padres tienen que estar informados de lo que ha hecho su niño, cómo le vemos, si tiene algún problema, no solo problema sino también cómo le hemos visto al niño”*

O5 N3 T 28,46 *“pero para mí no puedes decir lo mismo en una nota que en el contacto directo con la persona, el contacto no es lo mismo, porque cuando le dices algo a una familia intercambias información, igual dices algo que no se te había ocurrido porque te hacen una pregunta, es que es diferente”*

Las entrevistas no son la única situación en la que se construyen las relaciones con las familias y en este sentido en el primer ciclo se favorece una mayor variedad, destacando como la más valorada el contacto diario, con acceso cotidiano al aula. Los rasgos diferenciales de cada situación, que los sujetos diferencian, dejan clara la idea de complementariedad y no de sustitución. Cada una tiene unos rasgos positivos y no se pueden suplantar unas por otras. El contacto diario favorece la relación y la comu-

nicación espontánea y breve, pero no permite abordar temáticas que precisan otra interacción y más calma. Las familias lo valoran y acceden al aula para este intercambio con naturalidad. El contacto directo va disminuyendo según avanzan los cursos, siendo a penas inexistente en los últimos cursos del segundo ciclo. Hay pues un efecto, en cierta medida compensatorio, en el primer ciclo el contacto diario es frecuente y consolida la comunicación, pero la realización de entrevistas es más intermitente, o en algunos casos inexistente, sin embargo en el segundo ciclo la realización de entrevistas es más estable pero hay menos relación cotidiana.

Contacto diario

02 N2 T 2,30 “ *tenemos mucha relación diaria, cuando vienen, dejan a los niños y cuando se van, hay padres que igual se están un buen rato, si no andan con prisa igual se están cinco o diez minutos, ahí con nosotras hablando, entonces como que tienen la información sobre sus hijos y sobre el centro la tienen diaria*”

03 N3 T 12, 19 “*no grandes comentarios, que los críos...pero cosas sí, información, que los críos vean que la relación es buena, que no hay nada que ocultar ni...no hablar de cosas que los críos no puedan ni tengan por qué oír, pero comentarios así cotidianos*”

05 N1 T 20,50 “*realmente todos los días nos quedamos un cuarto de hora veinte minutos más hablando con alguien, todos los días, a la mañana y a la tarde, siempre hay alguien que quiere hablar contigo y yo lo entiendo, y lo entendemos todas*”

05 N3 T 18,12 “*las que son largas les dice “espera que salgan todos y luego entras”, todos los días siempre hay algún padre, alguna madre que quiere hablar contigo*”

Sobre el registro escrito, se abre un campo muy amplio, ya que tiene diversas funcionalidades y también diversos grados de obligatoriedad. En lo que respecta a la interacción con las familias se elaboran materiales escritos de carácter más institucional (notas informativas, informes, seguimiento del alumnado) y otros de carácter

más personal que el profesorado hace para apoyar su labor docente (reflexiones, registros de observaciones). A estos registros hay que añadir aquellos de carácter oficial, y referidos a otros aspectos docentes (programaciones, gestión de calidad, elaboración de memorias) que tienen un alto grado de obligatoriedad y que suponen un volumen importante de trabajo, aunque varía notablemente según la estructura de cada centro. En todos los casos se destaca que el registro escrito es muy exigente en cuanto a la inversión de tiempo que se necesita para realizarlo, tiempo que por otra parte ya resulta escaso sobre todo en el primer ciclo. Por ello, aunque se reconoce su valor y su funcionalidad, queda claro que las condiciones no son favorables y por lo tanto su uso, sobre todo si no es estrictamente obligatorio, no es muy alto. Sin embargo, sí aparecen de manera repetitiva, preocupaciones sobre un mismo aspecto. Existe una prevención general y una connotación más bien negativa ante el hecho de reflejar por escrito informes individuales sobre el alumnado. También la custodia y el acceso a esos materiales es motivo de recelo y por lo tanto su gestión es un tema importante, que no siempre se planifica de manera adecuada.

Registro escrito: funcionalidad, valoración, prevención

03 N1 T 15,29 *“sí que se hace un poco...y esa información se da siempre a los profesores nuevos, que es un poco subjetiva, es lo que tú has visto el curso anterior, partimos de esa base, y eso pasa por dirección o el jefe de estudios o el coordinador el ciclo, hay un poco de vigilancia”*

03 N2 T 27,37 *“cuanto más tengas*[material escrito del propio profesorado] más queda, primero para mí, porque a veces las cosas luego se te olvidan, lo tengo escrito me hace reflexionar, me hace valorar los niños, a las familias, el sistema educativo, y luego siempre lo tengo para contrastar con los demás compañeros si me hace falta, o en un momento determinado para acudir al psicólogo del centro”*

T 31,09 *“para mí es un instrumento de trabajo mío, a mí me da más seguridad porque las cosas se olvidan (...) yo creo que sí que no tenemos grupos de veinticinco niños, para hacer un seguimiento de veinticinco, que entonces ya no digo, ya no digo que es lo que podría hacer, pero en la situación que estamos nosotros sí que lo podemos hacer y lo hacemos”*

O2 N1 T 16, 30 *“viene muy bien a final de curso cuando tienes que hacer el informe del niño, viene muy bien revisar lo que has ido escribiendo y ves la evolución y les explicas a los padres la evolución, pero es que no podemos hacer, esa era nuestra intención llevar un registro y al final de curso decir ha evolucionado de esta manera, pero no podemos recoger esos datos, o sea al final haremos un informe de final de curso con lo que recordemos que ha evolucionado ese niño con los datos que vayamos recordando, pero tenerlo escrito ayuda mucho”*

O2 N2 T 26,37 *“y al final es eso que no sabes como ha ido su desarrollo en la escuela, pero ya te digo, queríamos haberlo hecho pero ha sido falta de tiempo”*

O5 N2 T 2,48 *“no quería tener un cliché de cada niño*[leer antes el informe escrito por otro profesor sobre un grupo] quería conocerlo yo (...) tenerlo lo considero positivo, siempre que no te centres en él, que tengas tu propia opinión y lo puedas comparar con la opinión de la otra profesora”*

O5 N3 T 54,38 *“yo no escribo todo y además pienso mucho lo que escribo, pienso mucho”*

O1 N2 T 51,37 *“de hecho cuando algún niño nuestro he tenido que hacer un informe porque se iba a otra escuela, he tenido muchísimo cuidado, no he sido yo, cien por cien escribiendo, no se como decirte que he puesto más una cosa muy técnica, muy fría...si tengo opción prefiero llamar...lo escrito para pasarlo...”*

9.3.1.5. La entrevista: fundamentación desde la experiencia

La entrevista es una situación que se da en los dos ciclos y sobre la que todos los sujetos hacen consideraciones que provienen de la experiencia práctica más que de la formación, ya que esta ha sido casi inexistente tanto en la formación inicial como en la continua.

La entrevista, como todas las situaciones de interacción está condicionada por los aspectos legislativos generales, pero también por los estructurales de cada Centro y por las características de cada ciclo. Se podría afirmar que es menos frecuente en el primer ciclo y en cierta tipología de Centros que se dedican exclusivamente a él, sobre todo si la estructura no establece, tal como se ha dicho, condiciones laborales reales para llevarlas a cabo. En el caso del sujeto O4 queda explícito que no se realizan entrevistas.

Existe un amplio acuerdo en destacar que la información que proviene de las familias tiene mucha relevancia y que la entrevista permite que la expresen, siempre que el profesorado no monopolice las intervenciones. En la experiencia práctica del profesorado de primer ciclo, se manifiesta este principio con claridad. El sujeto en desarrollo, en cada contexto se desenvuelve de una manera -que puede ser entre si coincidente o no-, que tanto a la escuela como a la familia les interesa conocer. La esencia y la riqueza de la entrevista estriba en que posibilita la comunicación bidireccional, la información de cada una de las partes tiene el mismo valor y por lo tanto en ese encuentro se busca la participación de las dos. Los interlocutores tienen cosas importantes que decir y que interesan a ambos. Esto cambia cuando el mensaje de uno de los interlocutores va ganando protagonismo y relega al otro. Cuando el aprendizaje académico identificado con ciertas tareas escolares se va constituyendo en el eje central, también va definiendo el tipo de interacción y el tipo de entrevista. En la entrevista de segundo ciclo tiene un peso creciente el aprendizaje y se va acentuando el carácter de evaluación académica. Este carácter induce a una interacción donde el profesor tiene mucha información que dar y la participación de la familia se reduce y se difumina su valor. La información que da el profesor está ligada cada vez más a lo académico, a lo escolar, y va ganando protagonismo, como consecuencia, la información que proviene de la familia se va relegando. Existe una preocupación por la dinámica de la entrevista, por sentirse responsable de la misma. Se considera muy importante favorecer la participación de la familia y crear un clima de diálogo para que puedan intervenir.

Estrategias de apoyo para facilitar el intercambio

O1 N2 T 9,40 “ *no llevarlas como si fuera una carga o algo muy estructurado...o que tu coges la palabra mira yo te voy a contar lo que veo aquí y pla,*

pla, pla, si quieres intervenir me cortas y no te corta nadie porque tu coges la palabra y..al dejarlas muy abiertas y a partir de lo que ellos te vayan diciendo tirarles un poco más y tus cuatro cositas comentárselas”

01 N3 T 55,56 *“cómo hacer que la entrevista sea un diálogo abierto donde lo que yo pueda tener recogido...que sea también la familia la que participe que no sea un monólogo (silencio...) si vas con muchas cosas que les quieres contar, con un volumen de cosas que les quieres decir de todo, todo es que... te hace falta...”*

03 N2 T 34,44 *“ a las familias nada más recibir siempre se les pregunta ¿qué tal se sienten?, cómo ven que están los niños, cómo vienen, qué impresión tienen ellos, qué es lo bueno, si ven alguna pega y luego les vamos dando la información (...) eso también lo tenemos hablado, a eso le dedicamos una sesión para cómo preparamos las entrevistas, pero si el profesorado se va repitiendo, a veces es como repetir mucho, ya se sabe primero preguntamos, luego lo positivo, luego qué vemos que se podría mejorar”*

03 N3 T 7,52 *“cuando hablas con unos padres y estas explicando “yo veo”, porque yo nunca digo el niño es...sino “yo veo o hacemos o yo veo que hace”*

05 N2 T 41,23 *“ iniciarla, luego una vez que has entrado, luego la entrevista es como más...luego, bueno si tienes que decir algo más difícil pues es más duro, pero luego estás más cómoda, pero iniciar la entrevista es lo más frío y lo más difícil de todo”*

T 42,35 *“siempre pregunto qué tal el niño, porque quiero que me cuenten ellos qué tal lo ven antes de decirles qué tal lo veo yo (...) quiero que primero ellos me cuenten y luego les digo yo”*

06 N2 T 48,42 *“ cuando vienen ¿qué tal? Siempre suelo tener un precalentamiento de diez minutillos ¿qué tal? ¿cómo veis al crío? y entonces ahí salen un poquito ya pues “viene contentísimo” y ahí es donde yo meto lo que yo tengo preparado”*

T 1,04 “*fíjate con los años que llevo, no había reflexionado sobre ello y sí, tengo que decir categóricamente que sí, que así como a los tres años no puedo decir lo mismo, según aumenta el nivel y sobre todo con los de cinco años, no hay duda, sí la entrevista es solicitada por parte de ellos y por parte nuestra también, asumiendo la culpa, es porque hay un problema de aprendizaje, esa es una de las cosas que me han hecho reflexionar*”

La continuidad de un mismo tutor se considera relevante, (ya se ha destacado su valor en otros puntos de estas conclusiones) ya que proporciona un tiempo prolongado de relación que permite una conquista progresiva de confianza. Tener más tiempo de relación (si este tiempo se aprovecha), ayuda a la consolidación de la comunicación y a una mayor fluidez en la misma.

Continuidad de la relación y confianza

O6 N2 T 15,57 “*según ganamos confianza que yo creo que es mutua la que nos ganamos, es cuando las entrevistas son más ágiles, más sueltas*”

T H 8,46 “*es distinto una entrevista a los tres meses después de conocer a un crío que a los seis, que al año, que más tarde*”

La potencialidad específica de la entrevista es reconocida por todos los sujetos, y también queda claramente expresada la idea de concebirla más como un proceso con tres momentos (preparación, realización y recogida) que como un hecho sólo referido al acto mismo de la realización de la entrevista.

Tiempos en la entrevista

O6 N3 T H 4,49 “*depende de cada crío (...) pero a mi la preparación una media hora me lleva, sentarme, empezar, como a veces tengo que contrastar algo... La realización mínimo una hora, mínimo, y la recogida me puede durar otros media hora tres cuartos de hora*”

En las reflexiones críticas insisten en no convertir la entrevista en una rutina que le haga perder sus potencialidades. Además se expresa cierto recelo y prevención, ante comentarios o situaciones que no saben cómo manejar.

Miedos y recelos hacia lo que pueda surgir en la entrevista

O2 N1 T 30,14 “yo no se el miedo ese...no se a qué...a que te digan que no les ha gustado el centro, ó que te digan que no les has gustado tú, o que ven que el niño está peor, que ese curso ha estado muy mal o yo que se, el miedo a que te digan que no han estado a gusto (...) siempre queda ese miedo, o el miedo a que te den algún corte, que te den alguna contestación y digas cómo salgo de esta”

9.3.1.6. Entrevistar con diferentes objetivos

Los objetivos se diferencian y los análisis dejan clara la complejidad que plantea la entrevista al no ser una situación uniforme. Los sujetos identifican, tal como se menciona en la teoría, la entrevista inicial, la de seguimiento y la final, pero no es habitual hacer tres entrevistas, la inicial y la final son las habituales y la de seguimiento queda para un número más reducido de casos, que preocupan bien al profesorado, bien a la familia, o han sido pautadas por otros profesionales. Hay diversos factores que aportan matices a esta clasificación (inicial, final y seguimiento), entre los que destaca la continuidad del tutor con un mismo grupo y los efectos que conlleva (en su mayoría positivos) en relación a una mayor confianza con las familias y un mejor conocimiento de los niños. También hay un acuerdo en que la entrevista final va tomando un marcado carácter ligado a la evaluación (si hay cambio de centro, si hay cambio de ciclo), y que esta a su vez según avanza la escolaridad va polarizándose casi en exclusiva hacia el tema del aprendizaje especialmente en el segundo ciclo y en el último año.

Los sujetos mencionan una gran diversidad de matices sobre los tipos de entrevistas arriba mencionados. Según el momento o la continuidad del tutor, una entrevista inicial puede tener rasgos muy diferentes a otra que también denominamos como inicial. El contar con tiempo suficiente para conocer al alumnado y tener referencias directas suficientes, o poder recopilar información relevante para intercambiar con las familias. También de dónde parta la solicitud de la entrevista, de las familias o del profesorado puede considerarse un aspecto de diferenciación. A continuación se exponen una clasificación, aportada por los diferentes sujetos.

- **Entrevista inicial**

Aunque su denominación parece que hace referencia precisa a una única

situación; aquella entrevista que se hace a comienzos de cada curso, sin embargo puede haber variaciones relacionadas con diferentes aspectos relativos al profesorado:

Iniciar el curso con un grupo nuevo
Proseguir a cargo de un grupo varios años consecutivos
Hacerse cargo de un grupo durante el curso

Y relativos al alumnado:

Nuevas incorporaciones de alumnado a un grupo
Iniciar un ciclo, o incorporación al Centro por primera vez

O3 N1 T 6,30 “*se comenta a cada familia en general cómo ha sido la adaptación del crío y cómo lo han visto ellos también, siempre es un intercambio de ideas, podemos estar confundidos o no, pero a ver si llegamos a un consenso y todo eso es por el bienestar del niño, siempre el primer objetivo es que el crío esté a gusto consigo mismo y este a gusto en el centro y en la familia, que podamos ir evolucionando poco a poco explotando todas las posibilidades que tenga*”

T 25,28 “*esa es la idea comentar todo*[en la entrevista inicial], la información que hemos dado nosotros, la que hemos recogido y lo que hemos ido viendo y cómo lo han ido viendo ellos*”

• **Entrevista final**

El sentido unificador de esta entrevista es el de resumir, evaluar, y dar referencias a las familias sobre la conclusión de un proceso. Pero también en este caso hay matices, que marcan ciertas diferencias:

Final del curso (si va a haber continuidad o no)
Final de ciclo
Final del periodo del Tutor

O2 N3 T 19,31 “*yo me quedo siempre con la sensación de ver el proceso del niño, igual otras veces no te paras a pensar cómo ha evolucionado, pero a la hora de ponerte a escribir que ya te pones a pensar, este que hacía cuando*

empezó y mira lo que hace ahora y mira lo que ha avanzado y cuando hablas con los padres ellos también te cuentan como lo han visto ellos evolucionar y entonces si que ves que ha habido una evolución y dices, pues ha aprendido muchas cosas”

T 23,40 *“ este niño qué ha hecho, qué ha hecho, qué evolución ha hecho, también pasa cuando es un grupo grande, siempre queda alguno...el que no destaca”*

• **Entrevista solicitadas por las familias
(fuera de las establecidas)**

Las familias por iniciativa propia pueden solicitar entrevistas por diferentes motivos:

- Comunicación de hechos relevantes
- Detección y comentario de dificultades
- Consultas, dudas...

• **Entrevista solicitadas por el profesorado
(fuera de las establecidas)**

Detección y comentario de dificultades

• **Entrevistas de seguimiento**

Sobre todo, en aquellos casos que se trabaja algún tipo de dificultad, se plantean este tipo de entrevistas:

- Acordadas con la familia
- Acordadas con las familia y otros profesionales

O6 N2 T 26, 32 *“lo suficiente para que esos padres puedan tener preocupación y en esos casos puedes tener una por información la otra por seguimiento de esa primera evaluación y otra por la ansiedad de ellos tres mínimo, tres, cuatro”*

9.3.1.7. Constatación de efectos tras la realización de las entrevistas

Cuando en el desarrollo de la entrevista se explotan sus potencialidades, como un momento privilegiado de comunicación donde la calma posibilita el intercambio, se constatan una variedad de efectos:

- Aparición de ciertos cambios en el niño, en su manera de estar en la escuela
- Mayor complicidad con las familias
- Completar, mejorar y ampliar la comprensión del niño por parte del profesorado, aspecto que se valora positivamente
- La observación previa a la entrevista también mejora la comprensión
- Un efecto tranquilizador en las familias ante el planteamiento de ciertas preocupaciones
- Tener la posibilidad de contrastar la visión de la familia y del profesorado sobre el niño, sus reacciones y maneras de estar en los dos contextos, resulta enriquecedor para ambas partes

O2 N3 T 20,24 *“a los padres les sirve para contrastar como está el niño en la escuela y como está en casa, porque muchas veces son dos personas diferentes (...) es informar a los padres de cómo hace, cómo actúa, y ver si actúa igual, o es diferente en la escuela que en casa, que muchos pasa, sirve para contrastar... que otras veces son igual”*

T 22,46 *“y después de la entrevista también*[te fijas más], porque igual ellos te comentan algo –pues en casa hace no se que- y te fijas, sí te fijas más”*

O3 N1 T 38,54 *“me parece que a eso hay que darle la importancia, que son pequeñas cosas, que son pequeños, pero vamos a sentarnos y vamos a hablar (...) vamos a hablar de cómo lo ven ellos, cómo lo veo yo y la importancia, igual yo le doy mucha importancia a una cosa y ellos no le dan, o ellos están preocupados por algo que yo no le doy importancia, entonces si que me parece que hay que llegar como a un consenso y poner las bases...y todo eso hay que sentarse, en aula escribir y pensar, las familias y nosotros ”*

05 N1 T 9,34 *“cada entrevista es completamente diferente a la anterior, y de todas yo lo que saco en conclusión, de todas, es que de todas las entrevistas salgo conociendo mejor al niño, o entendiendo cosas que hace en el cole (...) de todas las entrevistas saco eso, que conozco mejor al niño, incluso que le coges más cariño, porque conoces a sus padres, conoces a las personas que le quieren más que a su vida, de cada entrevista sacas que el niño es especial por algo”*

05 N2 T 40,27 *“estoy contenta porque a mi me gusta conocer...una vez que conoces a las familias parece que conoces más al hijo, o a la hija”*

05 N3 T 59,15 *“las entrevistas me parecen muy importantes, y cuantas más hagas más conoces al niño o la niña y a su entorno, que supone mucho esfuerzo por parte del profesorado de preparación y luego de recogida, supone esfuerzo, pero nunca he hecho una reunión y decir “no me ha servido para nada”. Conoces al niño o a la niña y eso es importante”*

06 N1 T 12,11 *“y también entiendo que hay un antes y un después de las entrevistas, siempre para bien”*

06 N2 T 27,29 *“entonces te dicen “ahí va, lo estaba haciendo todo fatal, menos mal que he venido, menos mal que he venido” y ahí se ve que se tranquilizan mucho”*

T29,30 *“se nota entre nosotros esa fluidez de tranquilidad“ tenías razón”**
[te dicen] *al cabo de una semana, es como si hubiera hecho falta... la entrevista yo creo que es imprescindible”*

9.3.1.8. Los guiones de las entrevistas: recursos y utilidad

Los guiones más cerrados son los de la entrevista inicial de escolarización (en muchos casos suministrados por el propio Centro). Para el resto, aunque se siguen unos puntos que guardan grandes semejanzas, cada profesor introduce cambios. La existencia de esos grandes apartados no aconseja que se traten generalidades, se hace un esfuerzo por personalizar, y en ese sentido el guión se modifica y se adapta a

cada niño. Los apartados mencionados se toman muchas veces de los puntos de los informes de evaluación, en el primer ciclo se organizan en torno a bloques de seguimiento evolutivo y aspectos generales relacionados con el aprendizaje, tales como:

- Personalidad, relaciones y ámbito cognitivo, valoraciones evolutivas
- Relaciones con iguales, comportamiento y respeto de normas
- Actitudes ante el aprendizaje, ante las dificultades y la frustración
- Periodo de adaptación
- Relaciones afectivas, figura del adulto
- Predisposiciones individuales (artísticas, motrices)
- Cómo perciben a su hijo, qué esperan de la Escuela
- Qué aspectos piden las familias que se potencien

Además se introducen en el guión temas que interesan a las familias o al profesor para tratarlos de una manera más detenida. En el segundo ciclo, todo lo relacionado con el aprendizaje de aspectos escolares, va desplazando a otros temas y se constituye en el eje de la entrevista y por lo tanto en el guión que se sigue para su preparación, sin olvidar dar un margen para que las familias hagan comentarios o preguntas.

03 N2 T 8,44 *“*[en primer ciclo] son esos ámbitos la personalidad, las relaciones y el ámbito cognitivo”*

05 N2 T 10,55 *“esto no lo hacía en infantil, en primaria lo hago, lo primero que le digo es ¿qué tal ves tú a tu hijo, le ves agobiado, le ves centrado, viene contento, no, habla del cole, habla de sus amigos, qué tal le ves? ellos me cuentan, ¿algún problema en casa (...)? y luego ya*[les pregunto] que quieres saber, entonces todos quieren saber cómo va en el cole, y yo llevo apuntado que tal va en ...una vez que informo de todo esto*[les digo sí tienen], alguna pregunta alguna duda”*

9.3.1.9. La preparación de la entrevista: un requisito necesario

Existe un reconocimiento unánime de la importancia de la preparación, pero también se precisa que se necesita tiempo para llevarla adelante y que no en todos los casos se cuenta con él. La preparación, además de ser un factor clave para asegurar el buen desarrollo de la entrevista, da seguridad. En la preparación se tiene en cuenta:

- El contenido de la información que se quiere transmitir, se hacen observaciones más precisas del niño, se consulta material, se contrasta con los compañeros (que también aportan información) y se elabora lo que se quiere decir, que en cada caso tiene diferentes matices. Cada tipo de entrevista puede tener diferentes características a la hora de prepararla.
- Aspectos de la interacción, para adecuarse a las familias y su heterogeneidad
- El cómo transmitir y verificar la comprensión.

O1 N1 T 31,42 *“el previo es muy importante para cada entrevista”*

O3 N3 T 27,02 *“a mí me parece que la preparación es donde más se invierte, es donde tienes que pensar mucho, mucho, mucho; qué trabajo has hecho en el aula con el niño, cómo vas a recoger esa información en la preparación y cómo la vas a plantear ”*

T 29,02 *“me parece muy importante cómo damos la información, muy importante, según cómo digamos las cosas, qué trasvase de información hagamos, vamos a tener una respuesta u otra, yo creo que si damos la información bien, le hablamos de manera cariñosa y con respeto de los críos, vamos a tener una buena respuesta, lo mismo que si los padres nos la dan a nosotros”*

O6 N1 T 59,23 *“en tres años*[se refiere al grupo] la entrevista, parece que somos nosotros los que decimos todo, y sin embargo son ellos los que nos tienen que decir muchas cosas y ahí es donde ves que tienes que andar tú preparando muy bien la entrevista para que ellos se sientan a gusto y sean comunicativos”*

O6 N2 T 35,05 *“si me llama*[la familia] hoy, de hoy para hoy, vamos a evitarlo, porque necesito información”*

9.3.1.10. La realización de la entrevista

Las condiciones de espacio y tiempo se cuidan y se tienen en cuenta, ajustándose a las características concretas de cada centro. Hay un acuerdo alto en considerar el

aula como el espacio más adecuado, también se menciona el problema del mobiliario, sobre esto resulta interesante como en una de las entrevistas uno de los sujetos mientras desarrolla sus reflexiones sobre este tema encuentra una solución en ese mismo momento. En la realización se tienen recursos comunicativos, pero, esto no implica que se sepan resolver todas las situaciones, ya que cada entrevista es diferente y pueden surgir momentos espontáneos e improvisados que precisan de reacciones inmediatas para las que no ha habido una preparación previa. Los aspectos personales en el estilo comunicativo tienen un peso que marca el tipo de intervención de cada profesor y esto influye en el desarrollo de la entrevista. No todas las entrevistas en las que se sabe con antelación que se van a tratar ciertos temas más problemáticos, son necesariamente más complicadas. La valoración general es que se trata de una situación exigente para el profesorado, porque para llevar adelante la entrevista, sin quedarse en lo superficial, es necesario esforzarse e implicarse a muchos niveles, quizás por esto también la disposición y la motivación para hacerlas no es alta, predomina una sensación de que resultan situaciones costosas para el Profesorado. Dos sujetos mencionan las novedades que presenta hacer las entrevistas a familias inmigradas, sobre todo, cuando no se comparte el idioma.

Los espacios de la entrevista

01 N3 T 43,36 “*se hacen en lo que es la gela*[aula] y lo bueno que tiene es que es un sitio acogedor para ellos, ellos lo ven...donde habitualmente están, pero es super incómodo tener que hacer las entrevistas encajonado ahí en tu sillita, sobre todo cuando te vienen algunos padres de tamaño, algunas madres también de tamaño pero yo creo que es un poco incómodo, sin embargo yo creo también tiene...igual tendría, estuviera bien que tuviera la propia gela o hacer...o también podríamos haber metido a la gela –no se nos ha ocurrido- las sillas, las sillas –ahora que lo estoy diciendo- haber creado en la propia gela –según lo estoy diciendo- (risas) sin embargo ahí estamos en las sillitas. A ver, el entorno es majo porque si los llevas a un despacho sería una formalidad, que igual es para otros temas, pero el sitio está bien, pero la comodidad igual hubiera estado...con meter tres sillas...ya está (risas) yo que tengo la sensación de que a los padres les gusta sentarse en las sillas de los niños...pero igual eso sí que es una cosa a cuidar el mobiliario para poder estar cómodos”*

02 N3 T 24,26 *“el mobiliario de las escuelas es todo mini, sillas mini, mesas minis, entonces normalmente solemos hacer en el despacho, porque claro los padres ahí sentados en las sillitas es mucho más incómodo, solemos hacer en el despacho, pero claro que ocurre que el despacho está comunicado con zonas comunes, y si una compañera tiene que pasar tiene que cortar la entrevista, pero sí que lo vemos como el sitio más adecuado, normalmente intentamos no molestar”*

03 N3 T 24,45 *“normalmente nos gusta hacerlas en el aula de los críos, el mobiliario no es el más adecuado (...) pero lo que es el sitio sí, porque los padres ven dónde se mueven sus hijos y empiezan a entender muchas cosas... el despacho no es muy bonito, es como más serio, pero de cara a los padres, para hablar relajados y todo eso está bien, pero no ven lo que ven sus hijos”*

05 N1 T 48,22 *“las entrevistas yo las hago en mi clase, aunque las sillas son bajitas, pero a los padres les gusta ver como es la clase, las fichas que están colgadas, qué está puesto en la pizarra, las fotos que tenemos de las familias en clase, le gusta ver en qué txoko*[rincón de juego] le toca estar y a parte yo me siento en mi sitio, yo estoy en mi lugar, ahí me siento segura, ahí tengo mis carpetas, ahí tengo la anamnesis, ahí tengo todo y es un sitio mucho más acogedor para mí, que una sala de entrevistas que es fría, es mucho más acogedor el aula”*

05 N2 T 13,16 *“a mi me parece que a los padres les gusta ver la clase donde trabajan, los carteles que hay el sitio de su hijo y las entrevistas que he tenido en la sala de reuniones, que a mi me parece mucho más fría, las he acabado llevándoles a clase para mostrarles cuál es el pupitre de su hijo”*

T 14,28 *“para ellos yo creo que no es más frío, se que es más incómoda para mí, porque el aula es mi espacio y yo me siento muy segura y muy cómoda, conozco el aula, los espacios de las reuniones son muy fríos”*

06 N3 T 58,44 *“la parte buena del aula es, a mi me sirve como primera toma de contacto cuando vienen, como un calentamiento, miran un poquito, porque tenemos expuestos el proyecto, fotos de las distintas celebraciones, hay curiosidades que les permite ver la vidilla”*

T 00,47 *“yo cuando estoy hablando, para apoyarme en lo que digo, me cojo el material del crío y entonces como estoy en el aula cojo la mesa, estoy diciendo material manipulativo para trabajar algo y le enseño el que hemos utilizado en el aula, entonces eso a mi me sirve”*

La dedicación de tiempo

02 N1 T 21,26 *“al final media hora, tres cuartos de hora mínimo o una hora, que multiplicas por quince niños y es mucho tiempo y luego, a parte, anterior tienes que preparar la entrevista, no vas a ir allí sin más, tienes que hacer un escrito aunque sea un guión de lo que vas a comentar, o sea que es la hora más la preparación”*

05 N1 T 50,27 *“me gustaría tener más tiempo, para prepararlas, para recogerlo, porque hay veces que cuando tienes entrevistas se te trastoca toda la semana, ya andas mal, ya no has preparado las fichas, se te trastoca todo”*

Afrontar las dificultades en la comunicación

03 N1 T H 6, 36 *“hay que respetar a las familias pero no...hasta cierto punto, recogemos a la madre, su malestar, ya se tranquilizará..., por eso depende de todo, de todo, cómo vienen y cómo salimos todos, que hay entrevistas que tu vas muy tranquila y sales hecha una furia porque no entiendes lo que...igual también es porque no hay una buena comunicación, y ha habido cualquier duda y no se ha venido a preguntar y tú no has tenido la duda y no has convocado a los padres, se va haciendo un nudo cada vez más gordo y eso es falta de comunicación y la falta de comunicación crea desconfianza”*

05 N1 T 11,11 *“pero al final de todas ellas, yo en todas he terminado con buen sabor de boca, aunque hayan empezado más duras”*

05 N2 T 40,40 *“a demás cansa bastante, porque es como una responsabilidad, cansa prepararla, luego el hacerla, luego el recogerla”*

T 46,37 *“pero cuéntame tu algo, si no me hablan yo les pregunto porque es como más tenso, me gusta que ellos hablen...es más cómodo”*

T 46,53 *“el silencio..., es que hay algunos silencios que son...son malísimos algunos silencios”*

O1 N3 T 2,48 *“mucha libertad de hablar, nosotros no hemos ido con un esquema cerrado de soltar nuestro sermón, sino que ha habido bastante diálogo por parte de ellos y bueno...intentar compartir la imagen del niño, si hay coincidencias, no hay coincidencias”*

O6 N2 T 11,21 *“ahí estás en la entrevista en septiembre y tú estás venga a hacer preguntas en relación a saber cómo son*[sus hijos] y se ajustan a las respuestas, se ajustan a las respuestas, es como si no quisieran hablar mucho igual es que el formato también cierra la espontaneidad, son preguntas tipo”*

O6 N3 T 31,41 *“a mí las entrevistas que he tenido, las primeras que he tenido lo más difícil es saber que estoy hablando con una familia que no conozco y que no se tampoco cómo está entendiendo lo que digo, entonces tengo que medir mucho más, hasta he pensado que he medido y no se me ha entendido”*

T 55,13 *“ahora tengo una dificultad nueva, y digo ahora porque ahora es cuando surgen los alumnos que vienen de otros países, esa es otra dificultad. Entonces, es una dificultad por desconocimiento, porque no tenemos ni idea, esa es una realidad, y otra es...está la dificultad añadida de haber si nos vamos a entender en la lengua, en la forma de comunicarnos, en el mensaje y esas primeras reuniones son muy difíciles”*

9.3.1.11. Recoger por escrito

Aunque se valora la recogida por escrito de la entrevista que se ha realizado, hay aspectos que no la facilitan. Hay que dedicarle tiempo y hacerlo con cierta inmediatez. Hay que gestionar tanto el material que se elabora (dónde se deposita, en qué

soporte, hasta que punto se utiliza el soporte informático, cuándo se destruye) como su utilidad (quién tiene acceso, y con qué finalidad). En los casos en los que no hay disponibilidad de tiempo o el material es de carácter individual y no se le ve funcionalidad, es un paso que se deja de hacer. Si el centro impone la recogida toma un cariz más burocrático que limita su sentido. Su funcionalidad, si se hace con dedicación, es valorada por lo que aporta para hacer un seguimiento, tanto de los niños como de la relación.

Se menciona que hay ciertas sensaciones que se mantienen de una entrevista a otra con la misma familia, y que sin haberlas registrado por escrito, reviven en el siguiente encuentro y hacen referencia sobre todo a aspectos de la interacción.

01 N2 T 48,40 *“quedé con la compañera que yo me iba a encargar después de cada entrevista de dejar recogido lo que hemos hablado y si hemos llegado a algún tema de dejárselo escrito, y sí que he dejado, pero tampoco con... más o menos percepciones, tampoco ahí en base a este punto, a este punto, sino más o menos, si se comparte la visión del niño, qué cosas comenta la familia, qué parece que es información relevante, qué cosas comentamos, incidimos, qué cosas se quedan pendientes para poder...eso, en dos o tres párrafos...”*

05 N1 T 14,33 *“en el abierto*[a ese material tienen acceso otros profesores del ciclo]: el día tal me he reunido con la familia tal, quién ha venido, explico de qué ha tratado la reunión, qué temas hemos tratado y más o menos cómo ha ido pero en el otro*[material personal del profesor, sin acceso] yo cuento (...) igual una hoja o dos hojas de cada entrevista, narro cómo ha ido la entrevista”*

05 N3 T46,04 *“escribes lo que has dicho, pero no todo lo que has dicho, ni todo lo que te han dicho, pones como los temas que has tratado pero no las intimidades ni nada de eso, eso está en el cuaderno personal que nadie puede tocar”*

9.3.1.12. Asistencia a las entrevistas y análisis del tipo de participación de las familias

Hay un acuerdo unánime en que las familias acuden a la entrevista de forma mayoritaria porque valoran recibir información personalizada de sus hijos. En cuanto a la asistencia la presencia de la madre es una constante, siendo lo habitual también que asista la pareja, pero si se da alguna ausencia es la del padre. La dinámica de cada entrevista varía mucho en relación a las diferentes características de las familias y a la gran diversidad de estilos comunicativos que presentan. Se mencionan diferencias en cuanto a: inquietudes, prácticas de crianza, intereses y modos de comunicarse, interacción en la pareja, presencia del niño. También se menciona el protagonismo que va tomando el rendimiento académico según avanza la escolaridad que pasa a ser casi la única preocupación de las familias y el tema reiterativo de las entrevistas en los últimos cursos del segundo ciclo. La continuidad del profesorado, el mayor o menor conocimiento que exista entre la familia y el profesor, también afectan a la interacción, así como el hecho de tener que abordar temas que planteen algún tipo de problemática.

Asistencia

O2 N3 T 12, 26 *“todos, todos, en algunos casos padre y madre, casi siempre suelen venir padre y madre, pocos que vengan solo la madre, el que haya venido un padre solo nunca nos ha pasado, padre y madre o madre, pero normalmente vienen los dos”*

O5 N2 T 30,37 *“pues casi siempre, así, de tónica general, si va a faltar alguno es el padre, nunca he tenido un padre y no ha venido la madre, muchas ha venido los dos, pero si viene solo uno es la madre y he tenido dos familias de padres separados y han venido los dos, y me ha parecido estupendo”*

O6 N1 T 36,53 *“ese es el complicado, pero el resto viene siempre, siempre, siempre, siempre que tú llamas vienen”*

O6 N2 T 13,46 *“a los tres años se suele notar que son más madres solas las que siguen viniendo. En cinco años ya aparecen padres a la vez en ciertos casos (...) la mitad vienen los dos, la pareja en tres años, en cuatro años*

parecido y en cinco aparecerá de esa otra mitad que falta un tercio un poco más de padres”

Tipo de participación

01 N3 T 47,33 *“la gran mayoría sí*[sí se les da la oportunidad de hablar todas las familias participan y hablan]. Luego la diferencia del diálogo es el que te coge la palabra y no te la suelta, las que te lo echan para ti otra vez, y les vas soltando para que ellos hagan las cuñas, pero la mayoría han sido un diálogo un hablas tú, hablo yo y me cuentas tu, te cuento yo, o de estos... ellos coger y hablar, hablar, hablar”*

02 N3 T 11,40 *“ya luego también depende de los padres, también si ellos, muchas veces también te dan su opinión, y te cuentan lo que hace*[el niño] en casa, depende también mucho de los padres, si ellos también toman parte en la entrevista o se limitan a escuchar”*

03 N1 T 40,24 *“eso sí que hay, yo hasta ahora confianza y respeto por parte de ellos y por parte mía y que puedes hablar de cualquier cosa”*

05 N1 T 9,11 *“además muy diferentes si vienen los dos miembros de la pareja, no solo uno, porque cada uno tiene como un miedo, unos que se relacionen bien, otros que recojan*[los juguetes] porque en casa no recoge, otros los límites, otros las fichas, las fichas”*

T 10,52 *“hay algunos que sí vienen como con una coraza, igual porque no quieren explicar una situación, hay padres que se separan y que no te lo cuentan y tu lo sabes porque te lo ha contado otra persona, igual te entrevistas con ellos porque el niño está más revuelto, más...rebelde y no te lo explican, tu notas que a veces no tienen confianza plena y van como a la defensiva”*

T 23,40 *“hay comentarios que les tocan como para que se callen, hay veces que lo hacen... “¡ay! no que le va a coger manía”, de que no le vayas a aceptar al niño tal y como es, cuando es todo lo contrario (...), pero si que notas mie-*

dos, a veces lloran, ahí se nota la presión y los nervios que llevan, realmente ves en su actitud, a veces ves sí te están diciendo toda la verdad, si hay algo más”

O5 N3 T 2,31 *“académicamente, académicamente y le tienes que sacar el tema personal, pues participa, no participa, está cohibido, está nervioso eso a penas preguntan, es que me sorprende mucho, no ha sido en las últimas, ha sido a lo largo de todo el año, así como en infantil te dicen ¿qué tal está?, ¿se lleva bien con sus compañeros? ¿le pegan, se sabe defender?, en primaria es ¿qué tal va en los estudio? (...) no desinterés en lo afectivo, pero sí demasiado interés en lo académico”*

O6 N1 T 38,26 *“incluso ha pasado en la entrevista, se marcha en el medio uno de ellos*[de los padres] y se nota que evoluciona diferente la entrevista”*

T 46,50 *“hablan mucho de lo que tú significas para el crío, mucho, mucho, mucho, de lo importante que eres o dejas de ser, generalmente por no decir siempre eres muy importante si no sencillamente pasan, ni hablan de ti ni hacia ti, si eres muy importante para bien y para mal, también porque le puedes agobiar o también porque está siempre contigo “pues no habla de ti pero se le ve que está muy contento”*

9.3.1.13. En los casos problemáticos: proceso, entrevista, recursos y respuesta familiar

El tratamiento y el abordaje de casos que presentan dificultades están totalmente ligados a la existencia o no de recursos para su seguimiento. En los sujetos que están en centros que cuentan con recursos suficientes (no saturados), se reconoce una capacidad de afrontar esa situación, no así en los casos en los que no se cuenta con recursos. También en este punto hay una diferencia notable entre los dos ciclos, quedando el primer ciclo relegado, incluso en los centros donde hay recursos estos no se hacen cargo de las edades tempranas. Las dificultades de crianza en los primeros años, y la inquietud que esto provoca en las familias es un hecho relativamente frecuente pero la falta de apoyos a los que recurrir hace difícil su abordaje. Las patologías que han sido diagnosticadas y los casos con Necesidades Educativas Especiales, sin embargo tienen un mejor tratamiento con una red de profesionales que se hacen

cargo de ellas. El profesorado es consciente de sus limitaciones en ciertos aspectos, pero su disponibilidad a colaborar con otros profesionales es total. En los casos en los que se hace un seguimiento porque existe un diagnóstico y un tratamiento la entrevista es fundamental y su frecuencia puede aumentar según sean las necesidades. Cuando el profesorado asume el poner al tanto a las familias de la detección de alguna dificultad que se considera importante, siempre es por medio de la entrevista y, aunque puede ser por su temática una situación difícil, no tiene por qué tener un mal desarrollo.

O3N1T 31,40 *“no pagan los padres pero es un servicio que está abierto tanto a padres, niños, profesores. Puede ir cualquiera, y nosotros en Infantil funcionamos mucho con el psicólogo”*

T 32,10 *“el psicólogo ha tomado parte, ha tenido reuniones individuales, reuniones de aula, ha habido un seguimiento más estricto, no hay una regla “se hace así”, sino que vamos viendo como es el grupo los padres, los profes (...) en las reuniones que el psicólogo puede tener con algunas familias no siempre está el tutor depende, hay veces que primero se reúne el tutor con el psicólogo, el tutor, con las familias o los tres, depende un poco de la situación o del problema que sea”*

T 33,18 *“pero luego hay casos que igual, tu lo comentas con el psicólogo, y luego el psicólogo va tomando otro camino porque ya llega un punto que la problemática ya no está en nuestras manos, puede haber problemas más serios y eso ya el psicólogo se encarga de ir al equipo directivo o ir a bienestar social o adonde tenga que ir...entonces el tutor deja de intervenir, de seguir...se limita al aula”*

O3N2T H 3,10 *“el psicólogo nos cubre lo que es a nivel educativo y luego con los padres el terreno educativo de sus hijos, más su parte particular, que no tenemos porqué saberla nosotros. Nosotras en infantil así lo consideramos que no, que de los padres, de las familias nosotros una parte sí, pero otra no tenemos porqué saber absolutamente nada, que no nos interesa”*

O4 N2 T 14,21 *“que realmente todo lo que ves no lo dices, lo dices, lo vas diciendo, pero no se lo dices claramente”*

T 17,33 *“qué suerte que vaya una psicóloga o una persona preparada, eso sí eso sí siento que nos falta, si que es verdad que normalmente no tenemos muchos niños con problemas”*

T 18,51 *“a mí personalmente me ayudaría el que alguien me dijera, pues lo que le pasa es tal, puedes ayudarle de esta manera”*

T 21,13 *“yo no estoy segura, no estoy capacitada para saber esas cosas, que más quisiera pero no, entonces yo detecto que aquí pasa algo, pero tampoco se el qué”*

05 N2 T 21,37 *“ella me informa de todo, de todo lo que me pueda decir, porque hay cosas personales que ella considera que no, pues no me las cuenta, pero los problemas, las soluciones que han dado eso me informa y yo lo apunto, ella también lleva otro seguimiento a parte”*

T 33,54 *“las reuniones siempre van mejor de lo que piensas que van a ir, al final todas las familias son majas y siempre están dispuestas a colaborar y a trabajar con el crío, siempre van mejor de lo que... dices qué miedo me da y luego siempre va mejor”*

05 N3 T 35,07 *“son muy duras, yo he tenido madres que han llorado (...) la realidad es dura, tampoco lo tienes que...lo dices lo más suavemente que puedas pero no puedes mentir (...) es muy duro, esas reuniones cuestan mucho, ya cuando se ponen a llorar, dices qué hago yo, ¿le abrazo?, cuesta mucho”*

06 N1T 10,37 *“y esos casos te llevan tiempo y un agobio pero yo creo que muy bien empleado”*

06 N2 T H 6,42 *“la mayoría de los casos el apoyo más que necesitarlo el niño lo necesita la familia y les hacen a ellos las sesiones después de apoyo”*

T 42,32 *“pero luego hay algunos otros casos en los que...sobre todo los que vamos detectando dentro de la escuela, -ese crío ya venía ya- el que ya viene es más fácil”*

T 43,08 *“primero porque el protocolo interno es muy largo es muy pesado, para nosotros mismos es muy pesado, yo entiendo que debe de serlo, es largo”*

T 52,28 *“las prioridades*[de los servicios de apoyo] ponen a infantil en último lugar y dentro de infantil hasta cinco*[años] ni tocar y hay que pelearlo, te sientes mal”*

T H 7,00 *“la familia que te dice “no, no, que va, que va, que va, tu que me estás diciendo que mi hijo...” y ahí es donde tú te lo pasas muy mal porque dices, va a resultar que estoy viendo cosas que no son o cómo arreglo yo ahora esto para que sin cambiar ningún tipo de valoración vaya aceptando”*

9.3.2. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA

En este apartado se van a presentar una serie de aspectos que tienen que ver con decisiones metodológicas que se han seguido en la investigación y que han resultado relevantes. En primer lugar se trata de presentar la potencialidad del enfoque fenomenológico en lo que se refiere a explotar la experiencia vital que tienen las personas en relación a las tareas profesionales que llevan a cabo. En segundo lugar el valor de promover en diferentes situaciones la intervención de agentes externos en la investigación para tareas de contraste, y también como mecanismo dinamizador y enriquecedor.

El enfoque conceptual que se ha adoptado en esta investigación parte de reconocer el valor de estudiar la experiencia vital. Las tareas profesionales son un núcleo sobre el que se aglutinan muchas vivencias. Este enfoque fenomenológico aplicado a contextos profesionales y desde un marco ecológico puede contribuir a abrir líneas de investigación. En ciertos ámbitos (sanidad, educación, servicios sociales) algunas tareas profesionales tienen un importante componente comunicativo, saber más de cómo viven los profesionales estas situaciones puede hacer aportaciones tanto, para mejorar las condiciones en las que llevarlas a cabo, como en el campo formativo para tratar las competencias que les preparen para afrontarlas. En el ámbito educativo el componente comunicativo y las relaciones tienen un gran peso en muchas tareas del

Profesorado. Este componente es central en aquellas que conciernen a tener relaciones directas con las familias. Para recuperar las vivencias es necesario crear un clima comunicativo idóneo y la entrevista semiestructurada en profundidad ha resultado ser un instrumento adecuado.

Particularmente interesante ha sido temporalizar a lo largo de un curso escolar tres encuentros, esto ha permitido un hilo de continuidad más allá del encuentro físico. Los sujetos han confirmado su valoración positiva cuando se les ha preguntado directamente sobre qué les ha parecido la organización de los tres encuentros, así mismo se ha comprobado que han sacado partido a esta continuidad, a través de los comentarios espontáneos que han realizado sobre algo que dijeron y retoman para matizar, o una idea que siguen desarrollando en más de una ocasión. Mantener tres encuentros con una misma estructura permite aminorar la ansiedad y favorecer la comunicación. La persona conoce el marco, el procedimiento, la actuación de la entrevistadora y el mecanismo de contar con las preguntas. Todo ello propicia que los elementos generadores de incertidumbre vayan disminuyendo y esto facilita que el esfuerzo se concentre en la interacción comunicativa.

El tipo de entrevista que se ha utilizado además de facilitar la comunicación ha permitido la extracción de material. No sólo han sido encuentros positivos por su buen clima, sino porque han permitido llegar a tratar el problema que se planteaba. Se comprueba que el hecho de tener una preguntas pero no un orden para plantearlas no impide que se traten todas, y que dejar que el informante y la entrevistadora se sientan libres en cuanto al momento de tratarlas no supone ningún inconveniente, al contrario facilita que se aborden las que se traían preparadas, además de otras que van surgiendo en la entrevista. Todo ello con una progresión que refuerza el sentido de cada entrevista, y que permite que cada informante exprese las particularidades de su experiencia reapropiándose de las preguntas, pero sin alejarse del problema planteado. En el sujeto 5 (O5) se comprueba claramente que utiliza el guión de las entrevistas con total autonomía, lo consulta de manera espontánea en la entrevista y hace mención de ello en la categoría REPE 3 en las entrevistas N 2 y N 3, tal como se refleja en el apartado 9.2.5. Un guión abierto y flexible no es un punto de partida inestable, sino un requisito para que las diferencias entre los sujetos queden recogidas y la entidad de cada entrevista fortalecida.

En cuanto al “*efecto emancipatorio*” (tratado en el apartado 7.2.) que se recoge en los discursos de los sujetos con esta abreviatura (EE), se puede reflejar del modo siguiente, el sujeto de manera espontánea, expresa su intención de realizar algún cambio concreto en su práctica, lo justifica reflexivamente y constata que ha sido motivado por su participación en la investigación. Las decisiones son particulares y como tales, responden a las diferentes necesidades y posibilidades de los sujetos.

En el apartado 9.2.1. el Sujeto 1 (O1) lo explicita en REPE 3 N3, y tiene relación con utilizar el registro escrito para recoger el trabajo cotidiano, a lo largo de las entrevistas ha vuelto a hacerse consciente de su valor y de que lo había abandonado y se plantea el retomararlo. En el apartado 9.2.3. el Sujeto 3 (O3) reflexiona tal como se recoge en REPE 3 N2 sobre la conveniencia de adelantar la entrevista inicial para las familias de nueva incorporación. En el apartado 9.2.4. el Sujeto 4 (O4) en REPE 3 N1 y N3, se plantea tener una reunión final con las familias que finalizan la escolaridad en el Centro y dedicar más tiempo a las que se incorporan por primera vez. En el apartado 9.2.6 el Sujeto 6 (O6) en REPE 3 N2, valora el efecto que las entrevistas de la investigación han tenido sobre las que ha realizado con las familias, y su toma de conciencia sobre el peso de lo escolar en el segundo ciclo y las repercusiones que desencadena. En cada persona las reflexiones son diferentes porque también sus contextos y su experiencia lo son, pero queda patente que las entrevistas y la reflexión que han realizado, les han llevado a dar un salto en la toma de decisiones en su práctica docente.

Por otra parte aunque al inicio puede parecer que esta táctica tan abierta aporte un material desorganizado, esto se subsana a la hora de realizar el análisis con la segmentación y la aplicación de categorías. La extracción del sentido aunque es una labor ardua, ha permitido generar documentos muy funcionales.

En cuanto al segundo aspecto, hay que resaltar la importancia que el Estudio Pílo-to ha tenido en esta investigación. Todo el proceso de planificación de las entrevistas, sus guiones y, sobre todo, las decisiones adoptadas para llevar adelante el análisis de contenidos se ha hecho sobre un material provisional que ha funcionado como un banco de ensayos, hasta llegar a un procedimiento que resultará adecuado. Este trabajo era necesario hacerlo en colaboración con un agente externo que tomara el papel de interlocutor con el que contrastar las tareas que se iban planificando. Su papel ha sido muy dinamizador porque son rupturas que abren el trabajo individual del investigador a la planificación de encuentros que obligan a la revisión constante.

En cuanto a las dificultades, todo el proceso de definición de categorías ha resultado muy complejo, de hecho las que se han planteado se podrían tomar como una propuesta para posteriores trabajos de investigación. Los núcleos hacen referencia a contenidos excluyentes pero al ser tan grande el peso de la experiencia personal en todos ellos se acrecienta la dificultad de delimitar el sentido. De hecho en todas las entrevistas las reflexiones sobre uno mismo, poniéndose en relación con los distintos contenidos han sido constantes. Pero hay que reconocer que este era el planteamiento que desde el enfoque conceptual de la fenomenología se pretendía, llegar a la esencia de los fenómenos a través de la descripción de los significados vividos.

9.4. APORTACIONES SOBRE LA ENTREVISTA EDUCATIVA

En esta investigación se ha contado, como punto de partida, con diferentes aportaciones teóricas sobre la entrevista educativa Palacios y Paniagua (1992) y Bassedas, Huguet, y Sole (1998), en ellas se planteaban varios puntos que se han confirmado en el análisis del material de esta Tesis. Se constata que hay diferencias entre las entrevistas dependiendo de sus objetivos (iniciar la relación, plantear un seguimiento o realizar una evaluación), también resalta el acuerdo en plantear la necesidad de trabajar los tres momentos que conforman la entrevista esto es; la preparación la realización y la recogida y la constatación del peso de los factores comunicativos de las partes implicadas y el efecto dinamizador que recae en el profesorado. A través del análisis del material aportado por las narraciones del profesorado sobre su experiencia de realizar entrevistas en Educación Infantil, además de confirmar los aspectos mencionados se ha logrado enriquecer la comprensión de las características comunicativas diferenciales que ofrece la entrevista, como se pretendía en los objetivos de esta Tesis.

En lo que se refiere a la entrevista se constata que favorece el logro de aspectos considerados fundamentales por Bronfenbrenner (1987) es decir, el intercambio bidireccional, lograr apoyar y promover la confianza mutua, conseguir el consenso de metas y el equilibrio de poderes. Teniendo en cuenta la revisión de las investigaciones realizadas, así como el análisis, la interpretación de los datos de esta investigación se exponen las siguientes aportaciones, en lo que respecta a la entrevista educativa.

1. El tiempo (duración de cada entrevista): es un encuentro al que se le concede un tiempo más prolongado que al resto de situaciones de intercambio con las familias, es un tiempo reconocido tanto institucionalmente como por los interlocutores.
2. Presencia (ausencia), número de interlocutores: el número de interlocutores es reducido (incluso cuando está presente el niño o la niña) lo que intensifica la comunicación, además todos son interlocutores con un alto protagonismo lo que les faculta para intervenir, también la ausencia se hace muy evidente y promueve la asistencia.
3. Los Interlocutores secundarios (otros niños, otras familias): no hay interlocutores secundarios algo que es habitual en otras situaciones de relación como en el caso del contacto cotidiano, lo que también remarca unas características de este encuentro como la privacidad y la confidencialidad que resulta imprescindibles en el contacto con las familias.
4. Disponibilidad de escucha: para cada uno de los interlocutores el discurso del otro es desconocido lo que implica el deseo de conocerlo, a los interlocutores se les reconoce como fuentes cualificadas, de ahí el interés del encuentro. En el caso del Profesorado necesita un tiempo para conocer a cada niño y niña y a sus familias, por lo que todas las medidas que favorezcan la continuidad con un mismo grupo resultan aconsejables.
5. Predisposición (preparación): al no ser una situación habitual, y al tener unos rasgos específicos cada una de las partes se prepara para ella, aunque destaca la labor de preparación del tutor tanto en lo que atañe a la información como a la dinámica de la comunicación, que con cada familia es distinta.
6. Condiciones externas: es un encuentro que conlleva unos rasgos no habituales en la dinámica de los centros donde la mayoría de las actividades que se hacen son de tipo más grupal, sin embargo es considerado con un encuentro que hay que posibilitar y se toman medidas.

7. Precedentes de la relación: aunque sus rasgos diferenciales la convierten en una situación potencialmente valiosa, se tiene que inscribir en un continuum con el resto de situaciones o con la planificación de nuevas entrevistas, tanto para contar con unos buenos precedentes como para contar con una perspectiva de continuidad y seguir fortaleciendo la relación.

8. Perspectiva de la relación: aunque en la entrevista final el objetivo es el cierre de un proceso, el carácter que debe predominar en las entrevistas es el de continuidad, de hecho el tiempo entre una entrevista y otra es un tiempo productivo en cuanto a que permite pensar, reflexionar de manera autónoma sobre aquello que resulta relevante para cada persona. En este sentido tanto la recogida como la preparación se llenan de sentido. Es importante además de ciertas impresiones personales contar con un material escrito que permita tomar distancia, elaborar y servir como referencia para preparar la siguiente entrevista, de ahí que la recogida después de la entrevista se revalorice.

La entrevista con las familias en la Etapa de Educación Infantil, junto con el resto de situaciones de relación conforman un conjunto de estrategias que necesitan ser valoradas y estudiadas tanto por separado como a nivel global. Presentan una gran diversidad en su puesta en práctica relacionada por un lado con aspectos diferenciales de cada uno de los dos ciclos, y por otro con las realidades estructurales y organizativas de cada Centro Educativo. De todas las situaciones de relación la entrevista reúne unos rasgos que le confieren un peso específico tal como se ha constatado en este trabajo.

En lo que hace referencia a la entrevista los Profesionales que han participado en esta investigación, a través de su experiencia reconocen sus potencialidades, dado que atribuyen a su práctica una serie de efectos de carácter positivo. Aunque el contacto diario informal es mayoritario, sobre todo en el primer ciclo, la práctica de realizar entrevistas está generalizada en la Etapa de Educación Infantil, aunque su frecuencia es muy variable, respetándose un mínimo de una por curso. Sobre los condicionantes negativos se señala como el más relevante la falta de tiempo para preparar, y sobre todo recoger las entrevistas, y en algunos casos también para realizarlas. En cuanto a los positivos destacan la continuidad como tutor con un mismo grupo durante más de un año, el favorecer la relación con las familias en otro tipo de

situaciones, entre las que destaca el contacto diario, el intercambio con los compañeros, el apoyo del centro, y contar con recursos accesibles y cercanos de otros profesionales para abordar ciertas dificultades. La entrevista es una situación de relación que tras ser analizada, evidencia que está sometida a múltiples influencias

- Formación Inicial.
- Formación Continua.
- Condiciones laborales y recursos del Profesorado según el Centro y el Ciclo.
- Características de la Etapa de Educación Infantil, primer y segundo ciclo.
- Legislación Educativa (indicaciones y recomendaciones sobre las relaciones con las familias).
- Acceso y dotación de recursos de apoyo en la Etapa de Educación Infantil (detección y abordaje de casos con dificultades)
- Biografía Docente (aspectos vivenciales)
- Disponibilidad de las familias (experiencias previas, características comunicativas)
- Investigación y aportaciones.

Las entrevistas tienen entre las familias una buena aceptación, acuden y participan. Las entrevistas tienen efectos y resultados positivos que las familias reconocen. Las entrevistas tienen una estructura interna con tres momentos bien diferenciados y todos de importancia, la preparación, la realización y la recogida. Todos estos aspectos favorables a su realización sin embargo tienen un coste que recae casi de forma total en el profesorado, que aun siendo consciente de todos ellos, percibe que es una tarea que a penas tiene reconocimiento Institucional. Los Centros recomiendan su práctica pero a penas ofertan recursos, apoyos, condiciones ni reconocimiento alguno. La teoría a penas se hace eco de estos problemas y hace indicaciones alejadas de la realidad educativa. La legislación repite este esquema de hacer recomendaciones generales sin precisar cuales son las condiciones para llevarlas adelante y los recursos necesarios. La formación también parece deficitaria, pero invertir en formación si luego los profesionales no van a contar con los apoyos y recursos necesarios es una estrategia que suele terminar por no introducir cambios en la práctica de los docentes.

En esta línea se confirman los aspectos mencionados en los antecedentes por García-Bacete, García, y Doménech (2005) la falta de tiempo de los docentes, la cons-

tatación de que es un ámbito que presenta dificultades que no se abordan y que eso aumenta la percepción de que es una fuente de estrés y las carencias a nivel de formación inicial y permanente.

De todo ello se concluye que si realmente se quiere ir más allá de la retórica que se queda en afirmar la importancia y los efectos positivos de la colaboración entre la familia y la escuela, es imprescindible abordar las condiciones que la favorezcan haciendo hincapié en que las Administraciones educativas estudien las tareas que el profesorado tiene que realizar en lo que se denominan horas complementarias y su viabilidad. Y en el caso del primer ciclo de Educación Infantil donde progresivamente se tiende a que en el horario de su profesorado aumenten las horas presenciales respecto a las complementarias, alertar sobre los efectos que esto puede tener en la práctica educativa de estos profesionales. El análisis de las entrevistas educativas que se realizan en Educación Infantil, pone en evidencia que exigen una dedicación de la que no siempre se puede disponer y que por lo tanto su no explotación no se puede achacar ni a la estrategia, ni al profesorado que las pone en marcha sino a las condiciones con las que se cuenta.

9.5. SUGERENCIAS Y PROYECCIÓN FUTURA

Llevada a término esta investigación, surgen temáticas que derivan del objeto de estudio que se había delimitado, creando nuevas vías de trabajo en el ámbito de la Educación Infantil. A continuación se exponen algunos de los temas que se pueden constituir en foco de interés de nuevos estudios que redunden en la mejora de la educación durante las primeras edades de escolarización.

1. Necesidad de potenciar una comunicación fluida. Existe una gran necesidad de comunicación, de intercambio de información entre la familia y los educadores. Se ha constatado que a medida que la interrelación entre ambos microsistemas se hace más frecuente, fluida y diversificada van facilitándose la comunicación y la confianza entre familia y educadores, lo que resulta gratificante para ambos y redundando en un mejor conocimiento de los niños. Como consecuencia, facilita el ajuste en las intervenciones educativas y en definitiva favorece el desarrollo del niño. Por el contrario, ha quedado evidente que la falta de fluidez y confianza en la relación de la familia y

los educadores incide en que se restrinjan las situaciones de comunicación, que deriven en rutinarias y cada vez menos frecuentes. Esto afecta a la pérdida de calidad de las intervenciones y, en definitiva, de la educación de ese niño.

Como consecuencia de lo expuesto se aboga por investigar cómo desde los centros educativos se puede favorecer la comunicación Familias- Escuela Infantil (comprendiendo los dos ciclos) a través de diferentes situaciones de relación. Estudiar si existen medidas tomadas desde los centros, tanto a nivel de iniciativas colectivas de todo el profesorado como de acciones más individuales, para implementar dicha intercomunicación; detectar las carencias de recursos que el profesorado precisa para hacerlo efectivo.

2. Constatación de la demanda que las familias hacen sobre temas de crianza.

Los docentes de este estudio manifiestan que las familias abordan por propia iniciativa el tema de la crianza de forma insistente. A través de estas intervenciones el Profesorado obtienen gran cantidad de información acerca de sus expectativas, dudas, miedos, preocupaciones y necesidades. La crianza, habitualmente, recae en las familias. Sin embargo, se sabe la dificultad que conlleva dicha labor y la necesidad de recursos para llevarla a cabo adecuadamente. Es preciso implicar al conjunto social que demanda a las familias que la crianza se lleve a cabo según unas directrices acordes con la situación cultural e histórica del momento que le toca vivir. Estas demandas deberán ser revisadas para establecer si el nivel de exigencia es factible; comprobar si son asumible por la mayoría de las familias, sin contar con la colaboración de redes sociales. No se trata de familias carentes de recursos, sino de las familias en general que se encuentran desbordadas por las exigencias actuales de la crianza y las repercusiones de dicha presión social.

Se propone como nueva línea de investigación profundizar en la detección de necesidades de las familias acerca de la crianza. Los datos de análisis podrían obtenerse a través de dos fuentes complementarias que se corresponden con los microsistemas familia y docentes de la Escuela Infantil. Contrastar sus ideas y establecer las temáticas de mayor interés en función de la mejora de la calidad de la educación de 0-6 años. Una vez acotados los temas de interés, se podría proceder a la elaboración de un documento que ayudara a la comunidad a establecer redes de colaboración que versaran desde la formación necesaria para minimizar la deficiencias existentes, la co-

responsabilidad en las tareas de cuidado, la colaboración con sanidad y la aportación de otras instituciones y redes sociales.

3. Definición de las condiciones para afrontar las tareas docentes. De los datos de la investigación se ha obtenido información acerca de las diferencias laborales a que están sujetos los educadores de primero y segundo ciclo de la Etapa Infantil. Estas diferencias estructurales inciden en diferentes aspectos entre ellos en la dificultad para establecer situaciones de comunicaciones. Los datos de esta investigación indican que la mayoría de dicho profesorado sí está dispuesto para desempeñar dicha labor. Concretamente en la realización de entrevistas a las familias, el problema radica en la falta de organización de los centros para que dichos educadores dispongan de tiempo para realizarlas y no su falta de capacidad para desempeñar dicha función.

A raíz de este problema, se abre una vía de estudio en el sentido de profundizar en la detección de la situación del profesorado de Infantil que invierte toda la jornada en tareas asistenciales, sin tener tiempo y posibilidad de comunicarse con las familias de una manera extensa y profunda, ni de realizar otras tareas de coordinación y planificación conducentes al desarrollo de aspectos pedagógicos de su labor docente. Una vez recogidos los datos suficientes acerca de este problema, se exhortará a la Administración Educativa para que tome las medidas adecuadas en el sentido de paliar dicha deficiencia.

4. Recursos y coordinación de esfuerzos frente a las dificultades. Se ha detectado la preocupación del coste emocional que exige al profesorado llevar a cabo las entrevistas con las familias en condiciones óptimas de comunicación. Es una labor muy exigente que precisa de grandes dosis de disponibilidad y energía personal. No basta con hacer responsables a los profesionales de su práctica designando las tareas que deben llevar a cabo, también hay que profundizar en la estructura de las mismas desde el contexto de la práctica real y proporcionar las condiciones y los recursos necesarios. Al hilo de este obstáculo, se abre una interesante vía de estudio que ahonde en la detección de cuáles son los temas que presentan más dificultades o crean mayores tensiones en el profesorado. Entre otros, se sugieren: cómo afrontar las transiciones familiares, muertes, enfermedades graves, divorcios; cómo actuar ante sospecha de la existencia de malos tratos; de atención deficitaria en lo relativo a la crianza: alimentación, higiene, estimulación.

Los datos obtenidos en esta línea de investigación, a su vez, pueden abrir otros focos de interés que ayuden a establecer cuáles son las prioridades que demanda el profesorado en la búsqueda de la optimización de su labor educativa. En este sentido, es imprescindible el apoyo de los centros ante las situaciones expuestas cuyo abordaje excede las posibilidades del profesorado. Esta carencia afecta a todo el sistema educativo, ya que los centros no siempre tienen los recursos que precisa el profesorado en situaciones de mayor dificultad. De manera que sería necesario poner en funcionamiento lo que se denomina apoyos comunitarios que implican a otras administraciones.

5. Iniciativas y propuestas para incentivar la formación permanente. Se ha detectado la preocupación por parte de los docente acerca de si poseen la formación adecuada para abordar la comunicación con las familias. Además, el Profesorado tiene necesidad de compartir y elaborar muchos temas relacionados con las familias, pero no tiene momentos institucionales para hacerlo. El intercambio con los compañeros es un tipo de comunicación habitual de gran valor para el profesorado, aunque no cubre todas sus necesidades, ya que se realizan en espacios precarios e intermitentes.

De la información recabada acerca de la necesidad de formación que detecta el profesorado de Infantil, se abre un amplio campo de estudio en la formación permanente. Por todo esto, sistematizar una formación que, basada en la experiencia práctica, recupere las vivencias de los profesionales y a partir de ellas profundice en su mejora, resulta una opción interesante, sobre todo, si se tiene en cuenta el escaso peso que en los anteriores Planes de Estudio ha tenido este campo. Dicha formación podría estar focalizada en un determinado centro o abierta a Profesorado de diferentes centros. En la primera opción se haría un trabajo más global acerca de las situaciones de relación más habituales, así como de su valoración, lo que propiciaría poder plantear líneas de actuación en la práctica. En la segunda, el profesorado tiene distintos orígenes, por lo que el enfoque sería específico, y se trabajaría la entrevista con el mismo esquema empleado en esta tesis doctoral: encuentros planificados en función de tres momentos del curso escolar, inicio, mitad y final.

6. Evaluación y seguimiento de los programas formativos. Todos los sujetos de la investigación reconocen que en su formación inicial, no trataron el tema de la interrelación con las familias y su abordaje práctico. Los nuevos Planes de Estudio incluyen

contenidos al respecto. Precizando que los estudiantes deben adquirir Competencias sobre este campo que les capaciten para actuar como orientadores de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6; dominar habilidades sociales en el trato y la relación con la familia y con el conjunto de las familias. Es importante resaltar que no sería de recibo invertir en la Formación de Profesionales de Educación Infantil y no establecer las condiciones necesarias que les posibilite realizar las tareas para las que se han formado.

Se propone como futuro campo de estudio comprobar si los docentes que han tenido estos contenidos referentes a la relación con las familias en los nuevos Planes de Estudio reflejan las competencias de intercomunicación adquiridas en su formación inicial en la práctica educativa.

7. Análisis y explotación de la práctica docente. El conjunto de los sujetos de esta investigación destacan que la experiencia docente es el aspecto que más les ha ayudado a la hora de abordar los diversos temas que tratan con las familias. Estos docentes carecieron de formación específica sobre esta temática en su fase de formación inicial.

Por ello, y en la misma línea de investigación anterior, se propone realizar un estudio comparativo para obtener información sobre cómo hacen frente a situaciones concretas los docentes que en la universidad tuvieron formación acerca de la interrelación con las familias y los que no la tuvieron.

8. Profundización teórica de los temas relacionados con este ámbito. Ahondar en las aportaciones que desde la Psicología se pueden hacer para trabajar las competencias que en este campo incluyen los nuevos Planes de Estudio. Enriquecer desde el ámbito de conocimiento de la psicología aspectos relacionados con la interrelación con las familias y concretamente de la entrevista. Se pueden abordar como temas de estudios cada uno de los aspectos que conforman la entrevista, tal como se entiende en esta investigación. El primero en la preparación de la entrevista es necesario trabajar la observación sobre cada niño, profundizando en los aspectos que pueden ser más relevantes en cada momento evolutivo; detectar situaciones que ofrezcan diferentes ángulos de observación para permitir diferentes implicaciones por parte del adulto; practicar la recogida de informes y su elaboración; organizar las obser-

vaciones de manera sistemática a lo largo del curso; elaborar guías de observación teniendo en cuenta las diferentes edades.

En lo que se refiere a la preparación para el encuentro con las familias, hay que planificar una formación teórica que acerque al alumnado a la comprensión de la heterogeneidad de las familias y a la desarticulación de estereotipos. Los modelos de comprensión de las dinámicas familiares desde los nuevos modelos teóricos y los ciclos vitales familiares deben proporcionar una base teórica desde la que plantearse la comunicación. En cuanto a la adquisición de experiencias y recursos, el Practicum podría incluir algún tipo de intervención como primera aproximación tutorizada.

9. Detección de carencias y planificación de servicios de apoyo. Los sujetos de este estudio manifiestan que existe un gran vacío para abordar las situaciones en las que se detectan casos con necesidades que desbordan la capacidad de intervención tanto de los centros como de las propias familias. Concretamente, se ve la necesidad de poder coordinar con pediatría, psiquiatría infantil, servicios de atención temprana, apoyo psicológico, apoyo comunitario, etc.

Al hilo de dicha carencia asistencial se propone un estudio para profundizar en la detección de estas situaciones y la necesidad de recursos para abordarlas. A través de las voces de estos profesionales sabemos que cuando detectan carencias o dificultades en la crianza de los niños no tienen capacidad de respuesta, ya que no pueden ofrecer a las familias vías de solución. Se trata de valorar las dificultades que tiene la población escolarizada en el tramo 0-6 y determinar los apoyos precisos para hacerles frente.

Así pues queda un campo por explorar amplio y lleno de interés. La inclusión en el Sistema Educativo de estas edades tempranas plantea todavía muchos interrogantes pero también la oportunidad de ocuparse de ellos. La cuestión es si realmente se les va a prestar atención o si se van a considerar temas menores.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, M. y Rodrigo, M. J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30.
- Aguinaga Roustan, J., y Comas Arnau, D. (1991). Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones.
- Alfonso, C., Amat, R., D'Angelo, E. et al. (2003). La participación de los padres y madres *en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Alonso Gil, A. (2006a). De la LOGSE a la LOE, pasando por la LOCE: la desintegración de una etapa educativa. *Aula de infantil*, 30, 37-43.
- Alonso Gil, A. (2006b). Educación infantil en la LOE: una oportunidad perdida. *Aula de infantil*, 34, 38-45.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Alonso, P., Krutzaga, O. et al. (2005). Los caracoles. *in-fan-cia*, 89, 16-19.
- Alpi, L. (2003). *Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*. Madrid: Narcea.

- Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguera, M. T. (1995a). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez y V. Pascual, J.G. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-521). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (1995b). Recogida de datos cualitativos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 523-546). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (1995c). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez y V. Pascual, J. G. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-574). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (2003). La metodología selectiva en Psicología del Deporte. En A. C. Hernández Mendo (Ed.), *Psicología del Deporte (Vol.2). Metodología* (pp. 74-96). Buenos Aires: Efdeportes (www.efdeportes.com).
- Anton, M. y Fusté, S. (2007). *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz Sancho, V. (1993). El profesor y la seguridad afectiva en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 75-80.
- Arnaiz Sancho, V. (1999). *Los padres en la escuela infantil. ¿Clientes o cooperadores?* *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- Arnal, J., Del Rincón, A. y La Torre, D. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson.
- Arranz, E., y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-259). Madrid: Alianza.

- Arribas, T. (1992). *La escuela infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Bainer, C. C. y Hale, L. (2007). *Second home: a day in the life of a model early childhood program*. Yorkton Court, St. Paul: Redleaf Press
- Balaguer, I. (1993). La paradoja de los servicios infantiles para niños de cero a tres años. *La red de atención a la infancia, Informe anual 1993*, 58-60.
- Ballester, L. (2001). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Sole, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bassedas, M. (1996). Lloc de JOC. *Cultura y Educación*, 4, 85-90.
- Bazarra, L., Casanova, O. y Ugarte, J. (2007). *Profesores Alumnos Familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.
- Bennett, J. (2004). Currículo para el Cuidado y Educación de la Primera Infancia. UNESCO (Página consultada el 25 de noviembre de 2009). www.unesco.org/es/education/publications
- Berea, R. (1992). *Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Beyebach, M., y Rodriguez Morejon, A. (1995). El ciclo evolutivo familiar: crisis evolutivas. En A. Espina, B. Pumar y M. Garrido (Eds.), *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. (pp. 57-99). Valencia: Promolibro.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borrajo, G. (2003). Preescolar na Casa. 25 años dedicados a la Educación Infantil familiar en Galicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 14-19.
- Borras Llop, J. M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales; Fundación G. Sánchez Ruipérez.

- Bowlby, J. (1969). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bradley, B. S. (1992). *Concepciones de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brazelton, T. B. y Cramer, B. G. (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T. B. y Greenspan, S. I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buceta, J. M., García, E. y Parron, P. (1982). Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento escolar y la inteligencia de sus hijos: Estudio experimental con niños de ocho años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(3), 549-556.
- Buendía, L., García, R., Rebollo, M. A. y Colás, P. (1998). El informe de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 317-357). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Caparrós, M. (1998). La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (Vol. II, pp. 243-258). Madrid: UNED.
- Carrera, J. M. (1978). *Guía de la futura madre durante el embarazo*. Barcelona: La Gaya Ciencia.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Clais-Germain, B. (1998). *El periné femenino y el parto*. Barcelona: Los libros de la Liebre de Marzo.
- Claros Torres, R. (2005). Creando espacios de comunicación: una experiencia en educación infantil. *Kirikiki Cooperación Educativa*, 78, 43-48.
- Colás, M. P. (1997a). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Colás, M. P. (1997b). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Colás, M. P. (1997c). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-285). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Colás, M. P. (1998). La metodología Cualitativa. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus y V. Ferrer (Eds.), *Déjame que te cuente*. (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- Cormier, W. H. y Cormier, L. S. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas. Habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Corral Blanco, N. y San Fabián Maroto, J. L. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 131-146.
- Corsaro, W. A. (1989). La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 125-154). Madrid: Alianza.

- Cortés, P. y Medrano, C. (2005). ¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa? *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 449-467.
- Cubero, R. (1998). Profesorado, aulas y centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 56-60.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De la Guardia, R. M. (2004). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.
- De la Guardia, R. M. (2005). *La participación educativa de las familias: el papel del profesional de la educación*. Santa Cruz de Tenerife: Arte Comunicación Visual.
- De la Guardia, R. M. y Santana, F. (2005). *Los roles educativos del profesorado y las familias y su relación con la participación educativa*. Oviedo: Paper presented at the Family-School Community Partnerships. Merging into social development.
- De la Guardia Romero, R. M. (2007). La relación profesorado-familias en educación infantil: actitudes y roles. *Aula de infantil*, 31-34.
- De Mause, L. L. (1984). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Decreto 297/ 2002, de 17 de diciembre, por el que se regulan las Escuelas Infantiles para niños y niñas de cero a tres años (BOPV) (31/12/2002).
- Decreto 215/ 2004, de 16 de noviembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de las Escuelas Infantiles (BOPV) (19/11/2004).
- Decreto 12/ 2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOPV) (30/1/2009).
- Del Barrio, C. (1995). Los conflictos con los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 133-143.

- Del Barrio, V. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4 (1), 23-47.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, M. (1996). Centro de familia para la pequeña infancia. La casa dels Arbres. *Infancia y Sociedad*, 34/35, 47-54.
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 7-24.
- Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (1997). *El nombre de María*. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 19-23.
- Díez, E. J. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- Doumanis, M. (1988). *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: Visor.
- Dowling, E. y Osborne, E. (1996). *Familia y escuela*. Barcelona: Paidós.
- Editorial (2007). ¿Hacia dónde navega el primer ciclo de educación infantil? *Aula de Infantil*, 40, 4.
- Elorza, C. y Luna, F. Y. (2007). La educación infantil a debate. *Aula de infantil*, 40, 34-38.
- Emakunde (1996). *Servicios Sociocomunitarios y Familias*. Vitoria: Eusko Jaurlaritza.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Book*, 86, 277-293.

- Escuelas Reggio Emilia (1995). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia : la inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- Espina, A., Pumar, B. y Garrido, M. (1995). *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. Valencia: Promolibro.
- Falicov, C. J. (1991). *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo vital*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Febrer, V. (2007). Espacios familiares en la escuela de educación infantil de primer ciclo. *Aula de infantil*, 36, 31-34.
- Fernández, M. A. (1994). *Proyecto curricular del primer ciclo de la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Rocha, M. (1996). Preescolar na Casa. Una experiencia de trabajo con la familia desde la TV (Galicia). *Infancia y Sociedad*, 34/35, 55-72.
- Ferrero, A. (1998). Otros organismos y movimientos sociales. En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del Profesorado en Educación Infantil (0-6 años)* (Vol. II, pp. 229-239). Madrid: UNED.
- Ferriol, R. (2007). El Govern creará dos mil nuevas plazas escolares para los niños de 0 a 3 años. *Diari Mallorca*, 2 de diciembre de 2007.
- Ficha técnica de propuesta de Título Universitario de Grado. (Página consultada el 21 de octubre de 2009) <http://www.eees.ua.es/grados/Maestro%20de%20Educaci%F3n%20Infantil.pdf>
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L., Almeda, E. y Navarro, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fuentes, A. (2007). La educación infantil en las Comunidades Autónomas. *Diario de Cádiz*, 27 de agosto de 2007.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal: estudio sobre la violencia educativa*. Bellaterra, Barcelona: Universitat Autònoma.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- García, M. D. y Pastor, E. (2006). Dimensiones para el análisis de la interacción y la gestión del juego compartido padres-hijos. *Infancia aprendizaje*, 29 (2), 177-190.
- García Bacete, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (pp. 257-282). Málaga: Aljibe.
- García Bacete, F. J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia. *Bordón*, 50 (1), 23-34.
- García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García Bacete, F. J., García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 16 (2), 199-224.
- García Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- García Bacete, F.J. (2006). Guía de Recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 311-328.
- Garrido, M. (1995). Estructura, Relaciones y Funciones de la familia. En A. Espina, B. Puma y M. Garrido (Eds.), *Problemáticas familiares actuales y Terapia Familiar* (pp. 17-55). Valencia: Promolibro.

- Gastón, E. (1978). *...Cuando mean las gallinas: una aproximación a la sociología de la infancia*. Madrid: Ayuso.
- Gilly, M. (1980). Las relaciones maestro-alumno y la adaptación del niño en el medio escolar. *Infancia y aprendizaje*, 12, 58-69.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.
- Goodnow, J. (1996). Contribuciones a la familia: Las ideas de padres e hijos sobre las tareas domésticas. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 19-33.
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in childrens' schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (1998). La Educación Infantil en Grecia y Roma. En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (Vol. II, pp. 71-94). Madrid.
- Gutiérrez, J. (1999a). Análisis de la investigación cualitativa: informes de investigación interpretativa y de investigación-acción. En L. Buendía, J. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 65-79). Sevilla: Ediciones: Alfar.
- Gutiérrez, J. (1999b). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía, J. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 9-59). Sevilla: Alfar.
- Gutiérrez, J. (2002). *El protagonista de la semana*. Cuadernos de Pedagogía, 312, 20-22.
- Harris, J. R. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.

- Hidalgo, M. V. (1996). Mujeres y hombres ante la tarea de ser padres. Algunas de sus dificultades y necesidades de apoyo. *Infancia y Sociedad*, 34/35, 148-167.
- Hidalgo, M. V. (1998). Transición a la maternidad y la paternidad. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Hidalgo, M. V. (1999). Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibañez Sandin, C. (1995). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Ibernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ibernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- Iglesias de Ussel, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Madrid.
- Imber-Black, E., Roberts, J. y Whiting, R. (1991). *Rituales terapéuticos y ritos en la familia*. Barcelona: Gedisa.
- Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002/2004). (2006). Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- La primera Escuela. (1993). *Gaceta Municipal Vitoria-Gasteiz*, 9, 9-10. Ayuntamiento de Vitoria- Gasteiz.

- López, F. (1995b). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 8-47.
- López, F. (2003). Tipos y funciones de la familia: ¿Resistirá esta institución los cambios? *Aula de Infantil*, 16, 35-39.
- López, F. (2004). Homosexualidad y familia: los hijos en familia homoesexual. *Aula de Infantil*, 20, 39-45.
- López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Loutre, N. (1981). Adaptación recíproca niño-nodrizo. *Infancia y aprendizaje*, 16, 95-99.
- Madariaga, I. (1991). El cuaderno diario. Una experiencia de relación con padres en la Escuela Infantil. *in-fan-cia*, 8, 9-11.
- Maganto, C. y Cruz, S. (2003). La entrevista psicológica. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Mannoni, M. (1980). *La teoría como ficción*. Barcelona: Crítica.
- Marchesi, A. (2001). Educación sí, pero infantil. *Aula de infantil*, 1, 47-49.
- Martín Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- Martínez Arias, M. R. (1991). Métodos de investigación en psicología evolutiva. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.), *Psicología Evolutiva. 1. Teorías y métodos* (pp. 319-368). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez González, R. A. (1992). Exploración diagnóstica de la cooperación entre familia y centro escolar. *Entemu Publicación Anual del Centro Asociado de la UNED en Asturias*, 63-80.

- Martínez González, R. A. (1995). Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de orientación educativa vocacional*, 6 (9), 25-39.
- Martínez González, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón*, 49 (2), 155-162.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Martínez, R. A., Pereira, M. y Rodríguez. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 11 (19), 107-120.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2004). El discurso narrativo en el desarrollo profesional de los educadores en Educación Infantil. En M. D. García Fernández y V. Marín Díaz (Eds.), *La educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. L., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.
- Medina, R. (1998). Relaciones del Centro con las familias e Instituciones. En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (Vol. IV, pp. 17-40). Madrid: UNED.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

- Méndez, L. (2000). La comunicación entre padres y educadores. Un camino de ida y vuelta. *Cultura y Educación*, 17-18, 91-101.
- Mernissi, F. (2000). *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid: ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Miller, B. C. y Sollie, D. L. Y. (1980). Normal stresses during the transition to parenthood. *Family Relations*, 29, 459-465.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Molina, L. y Jimenez, N. (1995). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Paidós.
- Moll, B. (1988). La Educación Infantil. En B. Mooll (Ed.), *La Escuela infantil de 0-6 años*. (pp. 5-27). Madrid: Anaya.
- Moll, B., y Pujol, M. A. (1988). Organización de la Escuela Infantil. En B. Mooll (Ed.), *La Escuela infantil de 0-6 años* (pp. 419-450). Madrid: Anaya.
- Mooll, B. (1988). *La Escuela infantil de 0-6 años*. Madrid: Anaya.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moss, P. (1990). *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Muñoz, F. (2007). El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente *Los premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 159-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. C. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- OCDE. (2001). Niños pequeños, grandes desafíos. (Página consultada el 25 de noviembre de 2009) <http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>

- Ochaita, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 208-227.
- Oliva, A. (1992). *Madres y Educadores. Diferentes concepciones de la educación infantil*. Universidad de Sevilla.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998a). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998b). Ideas y valores sobre la Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 46-49.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kirikiki Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- Ortega, M. J. (1992). *La escuela infantil (3-6 años)*. Madrid: Escuela Española.
- Paniagua, G., Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1987a). Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- Palacios, J. (1987b). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Palacios, J. (1998). Niños y niñas de 4 años en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 42-45.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxeberria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V., y Oliva, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.

- Palacios, J., Lera, M. J., y Moreno, M. C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-87.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1992). Colaboración de los padres *El curriculum de la etapa. Cajas Rojas de Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-38). Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Parke, R. D. (1998). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Patronato Municipal de Educación Infantil (Página consultada el 25 de noviembre de 2009) www.granada.org
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Pérez Martínez, M. A. y Martín Álvarez, J. (2005). El cuento viajero. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 22-25.
- Pérez-Sánchez, M. (1983). *Observación de bebés*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Sánchez, M. (1986). *Observación de niños*. Barcelona: Paidós.
- Pernil, P. (1998). La Educación Infantil en la Ilustración. En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (Vol. II, pp. 113-127). Madrid: UNED.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación de profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Preescolar na casa. (Página consultada el 21 de octubre de 2009).
<http://www.preescolarnacasa.org/>
- Ramírez Sánchez, M. I. y Reyes Sánchez, N. (2006). Mi agenda escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 26-28.
- Resolución de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco (Página consultada el 3 de junio de 2009) http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2458/es/contenidos/informacion/dic1/es_2041/adjuntos/resoluciones_07_08/RES_CURSO_PRIMARIA_2007-08.pdf
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 151-163.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Suárez, S. (2004). Juegos y juguetes olvidados. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 24-26.
- Romero, J. M. (2007). Haremos universal la educación hasta tres años. *El País*, 8-7-07.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Rosel Ramírez, J., y García Bacete, F. J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11, 587-600.
- Ruiz González, A. (1990). La casa de los niños. *Infancia y sociedad*, 1, 86-96.

- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez-Miguel, E. y García-Sánchez, J. N. (2002). Análisis de la investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación. *Papeles del Psicólogo, Época III (82)*, 3-24.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18 (1)*, 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schaffer, H. R. (1994). *Decisiones sobre la infancia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Selvini Palazzoli, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Sensat, A. R. (2004). La educación infantil un derecho. En in-fan-cia. (Página consultada el 25 de noviembre de 2009) <http://www.revistainfancia.org>
- Shores, E. F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación, 4*, 11-17.
- Solé, I. (2004). Crónica de una involución: la educación infantil en la LOCE. *Aula de infantil, 22*, 36-43.
- Spitz, R. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Spock, B. (1982). *Tu Hijo*. Madrid: Ediciones Daimon.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación, 18 (3-4)*, 219-229.
- Tabera, M. V. (2005). Sobre las entrevistas con las familias en educación infantil. *Aula de infantil, 25*, 12-15.

- Terrón, E., Alfonso, C. y Díez, E. (2003). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. En C. Alfonso, Amat, R. et al (Ed.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. (pp. 115-125). Barcelona: Graó.
- Thadden, W. (2001). *Una hija no es un hijo: la historia de las niñas desde la Antigüedad a nuestros días*. Barcelona: Muchnik.
- Torres, J. (2005). Educación infantil y derechos de la infancia. *Aula de infantil*, 24, 38-44.
- Triana, B. y Simón, M. I. (1994). La familia vista por los hijos. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen (Página consultada el 21 de octubre de 2009)
<http://www.phenomenologyonline.com/max/index.html>
- Vergara, J. y Pernil, P. (1998). La educación de la Infancia en la Edad Media y Moderna. En M. P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (Vol. Vol. II, pp. 95-112). Madrid: UNED.
- Vila, I. (1995a). Familia y Escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 72-76.
- Vila, I. (1995b). Relaciones familia-escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 14-16.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.

- Vila, I. y Bassedas, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.
- Vila, I., Bosch, A., Lleonart, A., Novella, A. y del Valle, A. (1996). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Cultura y Educación*, 4, 31-43.
- Willis A. y Ricciuti, H. (1990). *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid: Morata.
- Winnicott, D. W. (1980). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. W. (1984). *Conozca a su niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Wynne, L. C. (1991). Un modelo epigenético de procesos familiares. En C. J. Falicov (Ed.), *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo vital*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zabaleta, M. (2007). Las guarderías de Vitoria sólo tienen 25 plazas libres. *El Correo*, 8 de julio de 2007.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zukow, P. G. (1987). Teorías populares sobre lo que los niños comprenden y prácticas interactivas en una población rural de Méjico Central. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 151-158.
- Zumalabe, J. M. (1990). La importancia de la experiencia subjetiva en el estudio de la personalidad. Un enfoque fenomenológico-cognitivo. *Anuario de Psicología*, 45, 23-41.

ANEXOS

ANEXOS

