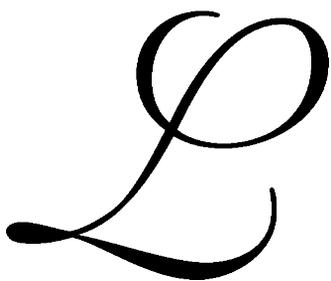


Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?

Ignasi Vila, Anna Bosch, Ariadna Lleonart, Anna Novella y Arantza del Valle



La perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) enfatiza la importancia de la relación entre los diferentes contextos de vida de los niños. En concreto, esta propuesta muestra que, independientemente del tipo de actividad que se realiza en uno u otro contexto, cuando existe acuerdo entre las cosas que se hacen en ambos, éstos amplifican sus posibilidades de promover el desarrollo infantil.

Por contra, cuando prima el desacuerdo, ven mermadas sus posibilidades como promotores de la evolución infantil. Por eso, para comprender las relaciones entre contexto y desarrollo infantil se debe estudiar no sólo el microsistema, sino también las relaciones entre los distintos microsistemas o, en términos de Bronfenbrenner, el mesosistema.

En España, los niños y las niñas de 0 a 6 años que acuden a la educación infantil viven fundamentalmente en dos contextos de desarrollo o microsistemas: la familia y la escuela, de modo que el estudio de sus relaciones es relevante para comprender las posibilidades de ambos para promover el desarrollo. Ciertamente, no se trata de repetir en uno y otro contexto las mis-

32 mas cosas, sino conocer en qué medida las cosas que los niños hacen en uno y otro responden a «proyectos educativos» semejantes o en clara contraposición.

Este artículo analiza únicamente uno de los aspectos relevantes para comprender la relación entre los diferentes microsistemas de los niños y las niñas de 0 a 6 años: las expectativas evolutivas, las creencias y las ideas de los agentes educativos de ambos contextos, padres y maestros.

La relación entre el «pensamiento» de las familias y los maestros y su práctica educativa no es, evidentemente, una relación causal. Así, por ejemplo, en el ámbito de la escuela, Lowyck (1988) señala la importancia de las «rutinas», entendidas como actividades automáticas opuestas a las actividades propositivas y conscientes de los profesores. No hace falta decir que, en las familias, este tipo de actividades tienen aún más importancia. Sin embargo, como señala Palacios (1987), existen actividades tanto en la escuela como en la familia que responden claramente a una actitud consciente e intencional y, además (y probablemente sea más importante), otras muchas formas de organizar socialmente la actividad infantil (materiales, organización del espacio, propuesta de actividades, formas de relación, etc.) contienen de forma implícita creencias, ideas y actitudes sobre el desarrollo infantil, sobre los objetivos de la educación, etc. Por eso, el estudio de estos aspectos en las familias y en las escuelas, si bien no es determinante para comprender las cosas que pasan en uno y otro contexto, sí que nos aporta información sobre aspectos de acuerdo o desacuerdo entre ambos.

Metodología

Muestra

La muestra está formada por 72 maestros de los dos ciclos de educación infantil de las provincias de Barcelona y Girona y 93 familias que asistían a las aulas de los maestros encuestados del segundo ciclo de educación infantil (parvulario o preescolar).

Procedimiento

Utilizamos una adaptación del cuestionario a padres y maestros elaborado por Palacios y Oliva (Oliva, 1992) que consta de siete apartados. El primero trata de las expectativas evolutivas y educativas mediante ítems como «a qué edad los niños aprenden a contar hasta 10, a leer frases sencillas, a saltar a la pata coja, a atarse los cordones de los zapatos, etc.». El segundo aborda las creencias sobre el desarrollo en relación a dos aspectos: ¿cuál es la causa de las diferencias interindividuales? ¿herencia?, ¿medio?, etc. y quién tiene más influencia (padres, maestros, etc.). El tercero remite a las funciones de la educación infantil («enseñar a obedecer», «estimular la autoestima», «enseñar a leer y escribir», etc.), junto con las características deseables

para estos centros educativos. El cuarto aborda cuestiones relacionadas con los valores y los objetivos educativos en el que se pide ordenar de más a menos importante diferentes ítems (que el niño «sea responsable», «que aprenda a leer y a escribir», «que tenga buenos amigos», «que obedezca a los mayores», etc.). El quinto refleja una escala de principios educativos, también clasificada de más a menos importante («vigilar lo que hace (el niño)», «preservar (al niño) de malas compañías», «poner (al niño) ante situaciones que le hagan pensar», etc.). El sexto apartado pregunta por las relaciones entre familia y centro educativo sobre la base del acuerdo o desacuerdo ante determinadas preguntas («los padres están sobrecargados con la colaboración que el centro desea de ellos», «la oferta de educación infantil es muy limitada», «muchas familias pasan al centro de educación infantil demasiadas de sus responsabilidades educativas», etc.). Por último, en el cuestionario se solicita la opinión de padres y maestros sobre el tipo de habilidades básicas que debe promover la educación infantil para que el niño tenga éxito en la educación primaria.

Realizamos dos tipos de análisis. En primer lugar, investigamos los acuerdos y desacuerdos entre las maestras del primer ciclo («escuela infantil») y del segundo ciclo («parvulario» o «preescolar») de la educación infantil. En segundo lugar, analizamos los acuerdos y discrepancias entre el conjunto de maestras de parvulario y las familias que acudían a sus centros.

Resultados

Exponemos los resultados en torno a dos núcleos temáticos. En el primero mostramos las opiniones de las maestras de la escuela infantil y del parvulario en relación a los primeros cuatro apartados del cuestionario (expectativas evolutivas y educativas, creencias sobre el desarrollo, funciones de la educación infantil y objetivos y valores educativos). En el segundo, presentamos las opiniones de las maestras de parvulario y las familias de dichos centros en los siete apartados del cuestionario.

Opiniones de las maestras de la escuela infantil y de parvulario

Expectativas evolutivas y educativas. En cada ítem se debe especificar la edad en que el encuestado considera que el niño es capaz de realizar la conducta sobre la que se le pregunta. La Tabla I muestra los resultados en cada uno de los ítems.

Las maestras del primer ciclo de la educación infantil son, de forma general, más precoces que las maestras de parvulario. Esta tendencia se observa también cuando se analiza cada curso de parvulario entre sí, de modo que las maestras de P-3¹ son más precoces que las otras maestras de parvulario. De hecho, en bastantes ítems hay más acuerdo entre las maestras de P-3 y las maestras de la escuela infantil que entre las maestras de P-3 y sus compañeras de parvulario.

TABLA I
Expectativas evolutivas y educativas

	Escuela Infantil		Parvulario	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Contar hasta 10	2,13	0,42	2,49	0,51
Dibujar una persona con cabeza, tronca, brazos y piernas	2,34	0,48	2,46	0,51
Ponerse la ropa sin ayuda	2,50	0,57	2,56	0,50
Ordenar en su sitio los juguetes	1,29	0,50	2,00	0,55
Compartir sus cosas con otros niños	1,94	0,57	2,34	0,48
Participar en juegos de grupo sin que intervenga el adulto	2,91	0,78	2,83	0,67
Conducir una bicicleta (sin ruedas de apoyo)	3,06	0,50	3,07	0,52
Saltar a la pata coja	2,28	0,46	2,51	0,55
Decir su nombre y apellidos	1,81	0,47	2,24	0,49
Recordar y contar de memoria pequeños cuentos	2,23	0,43	2,61	0,63

Creencias sobre el desarrollo. Los resultados se expresan en porcentajes en función de dos aspectos: causas de las diferencias interindividuales (en relación con la timidez, el lenguaje y la inteligencia) y las posibilidades de influir en el desarrollo infantil por parte de la escuela (en relación con la timidez, el lenguaje y la inteligencia).

La Tabla II muestra los resultados en relación a las causas de las diferencias interindividuales.

TABLA II
Causas de diferencias interindividuales en el desarrollo

	Escuela Infantil	Parvulario
Timidez		
Herencia	37,50	12,20
Educación	34,38	39,02
Interacción herencia-educación	28,12	48,78
Imitación	—	—
No sabe	—	—
Lenguaje		
Herencia	12,50	4,88
Educación	68,75	65,85
Interacción herencia-educación	18,75	26,83
Imitación	—	—
No sabe	—	2,44
Inteligencia		
Herencia	34,38	21,95
Educación	34,38	19,51
Interacción herencia-educación	31,25	53,66
Imitación	—	—
No sabe	—	4,88

En general, las maestras de parvulario son más interaccionistas (interacción herencia-educación) que las de la escuela infantil, las cuales son más in-

natistas. Esta tendencia se observa también cuando comparamos las maestras de P-3 con sus compañeras de parvulario, de modo que estas últimas son más interaccionistas que sus compañeras que atienden a los niños de 3 años y, a la vez, estas últimas se muestran más innatistas. Sin embargo, la inmensa mayoría de las maestras de los dos ciclos está de acuerdo en que la escuela puede influir sobre la timidez, el lenguaje y la inteligencia de los niños.

Acerca de la educación infantil. Los resultados muestran dos aspectos. De una parte, las ideas de las maestras sobre las funciones de la educación infantil (expresadas en porcentajes) y, de la otra, las ideas sobre las características de los centros de educación infantil.

La Tabla III presenta los datos sobre las funciones de la educación infantil.

TABLA III
Funciones de la educación infantil

	Escuela Infantil	Parvulario
Relacionarse y socializarse	93,75	92,68
Estimular la creatividad y la inteligencia	78,12	100,00
Enseñarles a obedecer	21,88	68,29
Preparar para la escuela	12,50	9,76
Aprender a leer y escribir	3,12	7,32
Cuidar a los niños mientras los padres trabajan	6,25	0,00

Tanto las maestras de la escuela infantil como las de parvulario inciden en aspectos relacionados con el desarrollo infantil por encima de cuestiones exclusivamente académicas como leer y escribir o prepararse para la escuela. La diferencia más importante se refiere a los aspectos de disciplina. Así, las maestras de parvulario consideran que es muy importante, mientras que las maestras de la escuela infantil lo relativizan en alto grado. Por último, tanto para unas maestras como para otras, los centros de educación infantil tienen un valor claramente educativo, aunque un pequeño grupo de maestras de la escuela infantil le otorga también un valor asistencial.

La Tabla IV presenta los datos sobre las características deseables para los centros de educación infantil.

Existen pocas diferencias entre lo que desean para sus centros las maestras de uno y otro ciclo. En ambos casos, el énfasis se coloca en el personal (especialmente las maestras de parvulario), el ambiente, la programación y el número de alumnos por aula.

TABLA IV
Características de los centros

	Escuela Infantil	Parvulario
Sistema educativo y programaciones	65,62	53,66
No demasiados alumnos por aula	43,75	56,10
Personal preparado y competente	65,62	95,12
Ambiente de juego y acogedor	50,00	56,10
Buenas instalaciones e higiene	46,88	24,39
Adecuado material educativo	28,12	14,63

36 *Valores y objetivos educativos.* Las maestras debían de puntuar de 1 a 10 (de menos valorado a más valorado) diferentes ítems sobre capacidades y habilidades infantiles. En la Tabla V mostramos las medias de las maestras de la escuela infantil y de parvulario.

TABLA V
Valores y objetivos educativos

	Escuela Infantil		Parvulario	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Que tenga confianza en lo que hace	7,69	0,69	7,78	0,57
Que no tema intentar cosas nuevas	6,91	1,03	7,12	1,44
Que sea responsable	5,69	1,60	5,71	1,76
Que comparta y preste sus cosas a otros niños	6,84	0,92	6,56	1,12
Que tenga muchos amigos	5,36	1,68	5,34	1,87
Que ayude a otros niños	6,06	1,48	6,17	1,43
Que obedezca a los mayores	3,58	1,95	4,00	1,76
Que escuche a los mayores cuando le hablen	5,72	1,97	4,76	1,80
Que no contradiga a los adultos	2,71	1,74	2,22	1,54
Que aprenda a leer y escribir	2,50	1,32	2,00	1,10
Que sepa contar	2,97	1,33	2,54	1,34
Que saque buenas notas en la escuela (más adelante)	2,10	1,54	1,39	0,70
Que cante canciones infantiles	4,63	1,64	4,37	1,96
Que pinte y dibuje creativamente	5,22	1,77	5,00	1,67

Tanto las maestras de la escuela infantil como las de parvulario conceden importancia a los objetivos y valores educativos relacionados con el desarrollo personal, la socialización infantil y el desarrollo de capacidades relativas a la música, el dibujo, etc. y relativizan los aspectos de obediencia o de consecuciones académicas. De cualquier forma, el ítem «que obedezca a los mayores» se sitúa en el 4 para las maestras de parvulario, lo cual concuerda en parte con su opinión sobre la importancia de la «disciplina» en las aulas de la educación infantil.

En resumen, las maestras de la escuela infantil se muestran más precoces que las de parvulario y difieren poco entre ellas sobre los objetivos de la educación infantil y sobre los valores educativos que animan su trabajo. En concreto, manifiestan poco interés por el desarrollo de habilidades exclusivamente académicas y se preocupan más por el desarrollo global del niño, entendido como autoconfianza, autoestima y sociabilidad. También se observa un número relativamente importante de creencias innatistas sobre el desarrollo entre las maestras de la escuela infantil.

Opiniones de las maestras y las familias de parvulario

Expectativas evolutivas y educativas. Al igual que lo que ocurría entre las maestras de la escuela infantil y las de parvulario, las familias tienen ideas más precoces que las maestras de sus hijos. En concreto, las diferencias son significativas en cinco ítems (contar hasta 10, $p=0'0001$), compartir las cosas

($p=0'0001$), saltar a la pata coja ($p=0'0001$), decir el nombre y apellidos ($p=0'0115$) y ordenar los juguetes ($p=0'0212$). En este último caso la precocidad es de los maestros.

Si comparamos las expectativas de las maestras de P-3 y las familias, las familias continúan siendo algo más precoces, pero desaparecen las diferencias significativas. Por contra, la comparación entre familias y las otras maestras de parvulario (P-4 y P-5) aumenta las diferencias significativas a favor de la precocidad de las familias en los siguientes ítems: dibujar una persona completa ($p=0'0113$), participar en juegos de grupo ($p=0'0002$), recordar y contar de memoria cuentos cortos ($p=0'0153$) y ponerse la ropa sin ayuda ($p=0'0001$).

Creencias sobre el desarrollo. La Tabla VI muestra los porcentajes sobre las causas de las diferencias interindividuales en el ámbito de la timidez, el lenguaje y la inteligencia.

TABLA VI
Causas de diferencias interindividuales

	Familia	Maestros
Timidez		
Herencia	31,52	12,20
Educación	29,35	39,02
Interacción herencia-educación	38,04	48,78
Imitación	—	—
No sabe	1,09	—
Lenguaje		
Herencia	21,98	4,88
Educación	50,55	65,85
Interacción herencia-educación	15,39	26,83
Imitación	—	—
No sabe	12,09	2,44
Inteligencia		
Herencia	38,04	21,95
Educación	8,70	19,51
Interacción herencia-educación	43,48	53,66
Imitación	—	—
No sabe	9,78	4,88

Las familias son más innatistas que las maestras de parvulario, las cuales creen más en la educación. Así, aparecen diferencias significativas entre las creencias de las maestras y las familias en relación con la timidez ($p=0'022$) y el lenguaje ($p=0'0042$).

La mayoría de las familias y las maestras creen que es posible incidir en estos tres aspectos (timidez, lenguaje e inteligencia). Únicamente, un 14'13% de las familias dice no saberlo en relación con la inteligencia. A la vez, tanto los padres como los maestros creen mayoritariamente que es tarea de los padres ayudar a vencer la timidez (70'33% de las familias y 63'41% de los maestros), ayudar a que el niño hable mejor (68'48% y

38 63'41% respectivamente) o influir sobre su inteligencia (45'65% y 60'98% respectivamente). En este último aspecto, un 39'13% de las familias frente a un 31'71% de los maestros dice que es tarea de los maestros.

Acerca de la educación infantil. Las maestras se muestran más sensibles a funciones relacionadas con el desarrollo global de la persona, mientras que las familias valoran más que las maestras los aspectos exclusivamente académicos. Igualmente, entre las familias, aunque pueda parecer contradictorio, se valora algo más que entre las maestras la función asistencial de la educación infantil. En concreto, aparecen diferencias significativas en los siguientes ítems: socialización, leer y escribir, preparar para la escuela y cuidar a los niños.

Respecto a las características de los centros, las familias valoran significativamente más que las maestras las instalaciones y la higiene, mientras que, por contra, las maestras valoran significativamente más que las familias el ambiente de juego y pocos alumnos por aula. En relación con el material, el personal y las programaciones no aparecen diferencias.

Valores y objetivos educativos. La Tabla VII muestra los resultados sobre estos aspectos.

TABLA VII
Valores y objetivos educativos

	Familia		Maestros	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Que tenga confianza en lo que hace	6,62	2,19	7,78	0,57
Que no tema intentar cosas nuevas	5,70	1,99	7,12	1,44
Que sea responsable	5,87	2,01	5,71	1,76
Que comparta y preste sus cosas a otros niños	5,88	1,73	6,56	1,12
Que tenga muchos amigos	5,08	1,71	5,34	1,87
Que ayude a otros niños	5,71	1,60	6,17	1,43
Que obedezca a los mayores	5,54	2,17	4,00	1,76
Que escuche a los mayores cuando le hablen	5,59	1,87	4,76	1,80
Que no contradiga a los adultos	3,16	2,28	2,22	1,54
Que aprenda a leer y escribir	4,19	2,12	2,00	1,10
Que sepa contar	3,67	1,87	2,54	1,34
Que saque buenas notas en la escuela (más adelante)	3,20	2,28	1,39	0,70
Que cante canciones infantiles	3,75	2,03	4,37	1,96
Que pinte y dibuje creativamente	3,98	1,87	5,00	1,67

Las maestras valoran más que las familias cuestiones referidas a la socialización y el desarrollo personal, mientras que las familias valoran más objetivos relacionados con el éxito académico. Hay diferencias significativas en todos los ítems, excepto en que tenga muchos amigos, que ayude a otros niños y que obedezca a los mayores.

Escala de principios educativos. Los encuestados tenían que valorar de 1 a 10 determinados postulados educativos. La Tabla VIII muestra las medias de la puntuación otorgada para cada ítem.

TABLA VIII
Valores y objetivos educativos

	Familia		Maestros	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Hacer que tenga confianza en sí mismo	7,12	1,43	7,50	0,98
Dejarles que tomen decisiones propias	6,04	1,82	5,90	1,52
Ponerlos ante situaciones que les hagan pensar	5,60	1,86	6,17	1,47
Dejarles actuar con libertad	5,70	1,70	5,60	1,84
Enfrentarlos con otros puntos de vista	4,90	1,78	5,30	1,09
Enseñarles nuevas técnicas y estrategias	4,079	2,00	5,35	1,42
Vigilar lo que hace	5,01	1,95	4,78	1,71
Preservarlo de las malas compañías	4,04	2,04	2,07	1,29
Evitar que se equivoquen	3,46	1,91	2,30	1,40
Castigarle cuando hace algo mal	3,18	1,96	2,50	1,36
Pegarle cuando se comporta mal	1,75	1,47	1,38	1,21

Las diferencias significativas aparecen en tres ítems: preservarlo de las malas compañías ($p=0'0001$), evitar que se equivoquen ($p=0'0007$) y castigarle cuando hace algo mal ($p=0'0463$). En los tres casos, las familias valoran más estos aspectos que los maestros. En las demás situaciones, las diferencias son pequeñas.

Si observamos el valor de más a menos importante que las familias y los maestros otorgan a estos principios educativos podemos comprobar que las similitudes son notorias. De hecho, casi la única discrepancia desde este punto de vista se establece en el ítem «preservarlo de las malas compañías». Este ítem es el penúltimo entre los maestros y, sin embargo, está algo más arriba en la escala de los padres. En los demás ítems las variaciones son muy pequeñas.

Relaciones familia-escuela. Aparecen diferencias significativas en relación a dos aspectos. De una parte, las maestras ponen más en duda que las familias que estas últimas asuman responsabilidades educativas. Así, hay un porcentaje significativamente mayor de maestros que considera que los padres «delegan» sus funciones educativas en la escuela. Por otra parte, aparecen diferencias significativas en algunos aspectos relacionados con el tipo de servicio que ofrece la educación infantil. Así, los padres consideran en mayor proporción que los maestros que la educación infantil es cara e, igualmente, consideran en mayor grado que sus horarios dificultan la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Por último, curiosamente, las familias consideran en mayor porcentaje que los maestros que los centros de educación infantil atienden correctamente las necesidades individuales de sus hijos.

En el resto de preguntas, no hay diferencias significativas, pero se observa la misma tendencia. Una mayor preocupación por parte de los maestros que por parte de las familias de la implicación de estas últimas en la educación de sus hijos y una mayor preocupación por parte de las familias sobre el tipo de servicio que se ofrece (flexibilidad de horarios, buenas instalaciones, gratuidad, etc.).

Si diferenciamos las maestras de P-3 de las otras maestras de parvulario y las comparamos con las familias que acuden a sus aulas nos encontramos que las diferencias entre las maestras de P-3 y las familias tienden a desaparecer y, por contra, aumenta la diferencia entre las otras maestras de parvulario y las familias.

Habilidades básicas al inicio de la enseñanza primaria. La Tabla IX muestra los resultados expresados en forma de medias sobre la base de la puntuación otorgada por los encuestados. Recordemos que éstos valoraban determinadas habilidades básicas en una escala de 1 a 10, de menos importante a más importante.

TABLA IX
Habilidades básicas

	Familia		Maestros	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Escribir algunas palabras de forma legible	4,13	1,97	3,70	2,02
Resolver operaciones matemáticas sencillas	2,73	1,92	3,19	1,99
Conocer la mayoría de las letras	4,43	2,07	3,42	1,95
Contar correctamente hasta 50	2,80	1,91	2,19	1,98
Tener ganas de aprender	6,62	1,86	6,75	2,02
Concentrarse durante cierto tiempo en una tarea dada	5,22	2,06	6,02	1,56
Estar motivado para realizar tareas	6,23	1,87	6,82	1,64
Tener buena disposición hacia el aprendizaje escolar estructurado	6,41	1,89	6,31	1,90
Cooperar con otros niños en ciertas tareas escolares	5,22	1,71	4,90	1,79
Trabajar en clase respetando las reglas	5,81	1,58	5,46	1,80
Defender sus opiniones en clase	4,21	1,99	4,66	1,97
Controlar su conducta impulsiva en clase	4,31	2,08	4,43	1,85

Tanto padres como maestros valoran especialmente normas y actitudes referidas al aprendizaje escolar. Sin embargo, los padres valoran más que los maestros, tal y como aparece en otros apartados, determinadas habilidades académicas en el ámbito del cálculo y el lenguaje. En concreto, hay diferencias significativas en el ítem referido al conocimiento de las letras ($p=0'008$). Esta significación se mantiene en el caso de las maestras de P-3 y desaparece con el resto de maestras de parvulario, las cuales se muestran más sensibles que sus compañeras de P-3 en relación a estas habilidades.

En resumen, el estudio de las opiniones, creencias e ideas de las familias y las maestras de parvulario sobre el desarrollo infantil, el calendario evolutivo, la propia educación infantil y la educación en general, muestra que existen importantes acuerdos relativos a primar el desarrollo global del niño, su socialización y su autoestima, pero también aparecen desacuerdos sobre el calendario evolutivo (los padres son más precoces), las causas del desarrollo (los padres son más innatistas), las relaciones familia-escuela (existe más desconfianza por parte de los maestros hacia las familias que viceversa), las ca-

racterísticas de los centros de educación infantil (los padres buscan más flexibilidad) o los objetivos de la educación infantil (los padres son más «academicistas» que los maestros).

Conclusiones

El estudio realizado sobre uno de los aspectos que configura la actividad del niño en la familia y la escuela señala que el grado de continuidad (en el ámbito de las ideas y las creencias) entre ambos contextos es bastante notable. Así, no existen discrepancias importantes sobre los objetivos educativos que deben primar en las actividades que realizan los niños y las niñas de 0 a 6 años, ni sobre las características generales que deben tener los centros de educación infantil o la importancia de contemplar ambos contextos de forma complementaria. Sin embargo, también existen aspectos de discontinuidad. Así, en alguna medida las maestras de parvulario viven de forma conflictiva su relación con las familias o estas últimas priman más un determinado tipo de objetivos como son, por ejemplo, las habilidades numéricas o las relacionadas con la lectura y la escritura.

Da la impresión de que existe más acuerdo entre las maestras de educación infantil que atienden las edades más bajas (primer ciclo y P-3) y las familias que en el resto de la etapa. Así, podemos observar que cuando analizamos por separado las expectativas, creencias e ideas de las maestras, las que ejercen en la escuela infantil y en P-3 se acercan más a las ideas de las familias. Son más precoces y, a la vez, más innatistas que sus compañeras. Son más tolerantes con las familias y, a la vez, comparten más con estas los objetivos de la educación infantil y de la educación en general. Por ejemplo, las familias que llevan a sus hijos a P-3 son menos academicistas que las familias del resto del parvulario.

Es difícil encontrar las razones de este desajuste entre las maestras de la educación infantil aunque se pudo aventurar alguna hipótesis. Así, durante muchos años, el parvulario se ha entendido fundamentalmente como «pre-escolar» en el sentido de posibilitar a los niños y las niñas la incorporación de un conjunto de habilidades que presumiblemente se consideraban necesarias para encarar con éxito la enseñanza primaria. Es decir, el parvulario estaba pensado y organizado en función de las «necesidades» de las maestras del ciclo inicial y no desde el punto de vista del desarrollo infantil. Por eso, las maestras de parvulario (si exceptuamos las de P-3) muestran también el mismo tipo de «academicismo» que las familias que atienden o se muestran menos sensibles a la flexibilidad horaria, adecuación del espacio y los materiales, etc. y tienden más a que el parvulario se asemeje a la enseñanza primaria. Es evidente que este planteamiento con los más pequeños es poco pertinente y, en consecuencia, las maestras que atienden estas edades se alejan de la concepción del «pre-escolar» y buscan una identidad propia como etapa educativa.

Otro aspecto de interés para reflexionar sobre la educación infantil remite al tema de las relaciones familia-escuela. Ya hemos visto que, en gene-

42 ral, las familias y las maestras de parvulario se sienten satisfechas del tipo de relaciones que mantienen. Sin embargo, también aparece en nuestro trabajo que hay un porcentaje mayor de maestros que se muestran reticentes con la labor educativa de las familias que viceversa. Da la impresión que las familias confían más en la labor de las maestras que las maestras en la de las familias. Ello es especialmente notable entre las familias de parvulario (excluido el P-3). Probablemente, en nuestra sociedad se están difundiendo dos tipos de ideas -a nuestro entender falsas- que inciden en estas creencias. Así, de una parte, se nos repite permanentemente que las familias «delegan» la labor educativa en las escuelas, que las familias no educan, que las familias no «pueden» con sus hijos, etc. y, además, se les echa la culpa de supuestas actitudes y valores de niños y adolescentes que atentan la convivencia y la armonía. De la otra, cada día se hace más propaganda de una concepción tecnológica de la educación, en la que la profesionalización se entiende exclusivamente desde el uso de técnicas (fichas, actividades supuestamente mágicas o materiales que llevan el marchamo de lo ideal, etc.). A la vez, hay menos personas que entiendan que por muy maravillosa que sea una programación si no tiene sentido para su usuario es totalmente irrelevante y, por tanto, la cuestión central no es la «técnica», descontextualizada y sin sentido, sino la organización social que promueve el interés y la curiosidad del niño por el conocimiento.

Ambas ideas consideramos que dificultan las relaciones familia-escuela. Por contra, la comprensión de que toda familia educa, lo cual no significa que lo haga todo bien o que no tenga dudas sobre sus comportamientos y conductas con los niños y la construcción de una conciencia profesional crítica que parta de la relativización del «saber» profesional y, por tanto, de la adecuación de la práctica educativa a las realidades sociales concretas, así como al ritmo y desarrollo individual de cada niño, ayuda, a nuestro entender, a desarrollar unas relaciones familia-escuela, basadas en el respeto mutuo y en la valoración de las competencias de cada uno de los agentes educativos, de modo que desde esta perspectiva, la educación infantil, además de garantizar el desarrollo infantil, es también una forma de apoyo a la labor educativa de las familias.

Notas

¹ En Cataluña es frecuente la referencia a las aulas de párvulos-3 años, párvulos-4 años, etc., en los términos P-3, P-4, etc.

Referencias

- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- LOWYCK, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En L.M. Villar (ed.), *Comocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

OLIVA, A. (1992). *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la Educación Infantil*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

PALACIOS, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? *Families' and teachers' ideas and beliefs on education: continuity or discontinuity?* Ignasi Vila, Anna Bosch, Ariadna Lleonart, Anna Novella y Arantza del Valle
Cultura y Educación, 1996, 4, pp. 31-43

Resumen: La perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) pone el acento en la relación entre los diferentes contextos de vida de los niños. En la educación infantil, los contextos de vida más importantes son la familia y la escuela. En este artículo mostramos los aspectos de continuidad y discontinuidad entre ambos contextos en relación a las ideas de las familias y las educadoras sobre el desarrollo infantil y también a sus creencias y expectativas sobre la educación. Los resultados muestran que existe un acuerdo notable en muchos aspectos entre las familias y las educadoras, si bien también existen aspectos de desacuerdo principalmente entre las educadoras de parvulario y las familias.

Palabras clave: Familia-escuela, creencias paternas y maternas, educación preescolar, psicología del desarrollo, psicología ecológica.

Abstract: The ecological perspective on human development (Bronfenbrenner, 1979) puts the stress on the relation between the different contexts in children's lives. In infantile education, the most important living contexts are family and school. In this article we point out the aspects of continuity and discontinuity between both contexts in regard to the families' and teachers' ideas on children's development and also to their beliefs and expectations on education. Results show that there is a remarkable agreement on many aspects between families and teachers, although there are also aspects which arouse disagreement between infant school (kindergarten) teachers and families.

Keywords: Family-school relationships, parental beliefs, teachers beliefs, preschool education, developmental psychology, ecological psychology.

Datos sobre los autores: Ignasi Vila es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Girona y estudia las relaciones entre los contextos de vida de los niños y su desarrollo.

Anna Bosch es Becaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y estudia los procesos psicológicos implicados en la comprensión lectora.

Ariadna Lleonart es Becaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y estudia el impacto en el desarrollo de la educación infantil.

Anna Novella es Becaria del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y estudia las relaciones entre el desarrollo infantil y los contextos de vida de los niños.

Arantza del Valle es Profesora Ayudante del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y estudia los procesos psicológicos implicados en la construcción de la identidad social.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido subvencionada por una beca de la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia nº PB93-0544 y forma parte de una investigación más amplia sobre los contextos de vida de los niños de 3 y 4 años dirigida por J. Palacios de la Universidad de Sevilla.

Dirección: Universitat de Girona. Departament de Psicologia. Plaça Sant Domènec, 9. 17071 Girona.