



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**INVESTIGACIÓN NARRATIVA DE DOCENTES EN LA
ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU PROBLEMÁTICA
EN EL TRABAJO CON FAMILIAS: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS DE MEJORA**

Presentado por: Ana Valer García

Tutelado por: María Jesús Márquez García

Soria, 28 de Junio de 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS	8
JUSTIFICACIÓN	9
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	11
1. Investigación Cualitativa: Investigación Narrativa	11
1.1. Términos centrales	11
1.2. Primeras historias de vida	12
1.3. Enfoque analítico de la narrativa	12
1.3.1. Fases de la entrevista narrativa.....	14
2. Investigación Narrativa en Educación: Historias de vida.....	15
2.1. Tipos de investigación narrativa en educación	16
2.1.1. Análisis paradigmático	16
2.1.2. Análisis narrativo.....	17
3. Historias de vida de docentes	17
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	19
4. El por qué del valor de la participación familiar en el centro escolar	19
4.1. Principios que deben darse para la participación	20
4.2. Factores que influyen en la participación	22
4.3. Cinco tipos de participación familiar	23
INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	26
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	27
RESULTADOS: INFORME ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS	30

5.	Tres relatos de vida escolar y docente	30
5.1.	Los recuerdos de mi escuela	31
5.2.	La escuela universitaria, el porqué de Magisterio Infantil.....	32
5.3.	Somos “profes”	34
5.3.1.	Mi clase y yo	34
RESULTADOS: INFORME PARTICIPACIÓN FAMILIAS - CENTRO EDUCATIVO.....		37
6.	Experiencias docentes con familias de los sujetos entrevistados	37
6.1.	Observación participativa del trabajo con familias en el ámbito escolar	40
6.1.1.	Trabajo con familias a nivel de aula.....	41
6.1.2.	Trabajo con familias a nivel de centro.....	43
PROPUESTAS DE MEJORA BASADAS EN EL TRABAJO DEL DOCENTE CON LAS FAMILIAS		44
LISTA DE REFERENCIAS		51

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Gráfico 1: Condiciones de la participación familiar en la escuela.....20

Tabla 1: Tipos de participación de la comunidad.....24

RESUMEN

Partiendo de la investigación narrativa autobiográfica realizada a docentes en la etapa de educación infantil de un determinado centro educativo, el presente trabajo interpreta diferentes categorías de estudio organizadas a partir de las historias de vida narradas por los sujetos entrevistados y profundiza, de manera más incisiva, en el estudio y análisis de una problemática recalcada por todos ellos, como es la dificultad del trabajo con las familias del alumnado. Conociendo el estado de esta cuestión educativa, se expone una serie de mejoras a llevar a cabo desde el rol del docente con el objetivo principal de superar esta traba educativa y potenciar el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: narrativa, historias de vida, educación infantil, docentes, familias, participación, comunidad.

ABSTRACT

From the autobiographic narrative investigation which was done to Infant teachers from a specific school, the current document interprets different studying categories that are organized according to some life stories of the interviewed teachers and goes incisively in depth, towards the study and analysis of a problematic issue in which all of them agree, that is the difficulty of working with students' families. Knowing about this educational issue, a list of improvements to be carried out from the role of the teacher, with the main aim of overcoming this educative obstacle and promoting the students' learning.

Keywords: narrative, life stories, Infant Education, teachers, families, participation, community.

INTRODUCCIÓN

“Para educar a un niño hace falta una tribu entera.”

Proverbio africano

Como bien señala este proverbio africano, los niños/as no aprenden solos y solas. Tampoco aprenden únicamente de sus padres y madres y, por supuesto, no aprenden exclusivamente en la escuela. Se necesita una tribu entera para conseguir educarles.

Para la, completa y nunca finita, educación de un niño o niña se necesita de la interacción de múltiples y diferentes sujetos, ambientes, contextos, experiencias, espacios y tiempos que contribuyan a su formación integral. Los seres humanos siempre estamos aprendiendo; no se mantiene que el aprendizaje se realice en una etapa concreta de nuestra vida sino que, la formación de la persona es un proceso continuo a lo largo de toda una vida.

Así bien, la educación que se les ofrece a los más pequeños de la sociedad no puede ser marginal. Todos y cada uno de los ámbitos con los que interactúa el niño/a en su experiencia de vida deberían estar ligados, anexionados, compenetrados, de alguna manera, conectados y, muchas veces, en constante relación, para que ellos puedan llegar a comprender e interiorizar los nuevos aprendizajes que les ofrece la vida entrelazándolos con los que ya poseía.

En la vida hay aprendizajes que integras dentro de ti, al igual que hay otros, que de la misma forma que entran, se van. Estos primeros son los que tú marcas de algún modo, por ser importantes, interesantes, significativos, gratificantes, llamativos o, incluso, únicamente curiosos, pero que por causas no justificadas, forman parte de ti.

Queriendo conocer un poco más el entramado en que se producen los aprendizajes a lo largo de nuestra vida iniciamos esta investigación. Para ello, hemos querido acercarnos especialmente a las historias de vida del profesorado en educación infantil, conocer sus trayectorias personales, escolares y ver las huellas más significativas que han dejado, y siguen haciéndolo, en cada uno de ellos y ellas. Estas marcas son las que de algún modo resumen su historia personal y son las que recuerdan cuando nos hacen el relato de su vida. A partir de estos relatos hemos conocido un poco de sus vidas y sus distintas

trayectorias hasta el momento en que se inician como maestros y maestras de educación infantil. También, hemos podido interpretar su experiencia práctica como profesionales de la educación y centrar nuestro interés en una problemática, reiterada en múltiples ocasiones por las y los entrevistados, como una verdadera dificultad en torno a su profesión. Los y las participantes nos hablan de la dificultad que encuentran en el trabajo con las familias de sus alumnos y alumnas, que va desde la comunicación directa hasta la implicación de familiares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hijos e hijas. Toda esta tarea de recogida, selección, análisis e interpretación de la información recibida se ha hecho posible gracias al conocimiento, para mí, de una nueva e innovadora forma de investigar, la investigación narrativa autobiográfica.

Como hemos señalado al comienzo de este trabajo de investigación, necesitamos la tribu entera para educar a los niños y niñas. Desde la rama de la educación, hay por los menos dos ámbitos de esta misma “tribu” que están, o al menos deberían estarlo, a nuestro alcance; el contexto escolar y el entorno familiar de nuestro alumnado. Ambas partes deberían involucrarse conjuntamente en el proceso de aprendizaje, ejerciendo una responsabilidad que garantice la consecución de una misma meta, que no puede ser otra distinta a la formación integral de los niños y niñas. La educación en esta primera etapa necesita del apoyo y de la unión de la escuela y la familia, como primeros protagonistas de esta labor.

Conforme a todo lo señalado, la presente tarea de investigación narrativa partirá de tres historias de docentes en la etapa de educación infantil. En base a ellas, estableceremos diversas categorías de estudio interpretando, a través de lo comentado por los sujetos, cada una de estas. Surgirá una problemática común, la cual, primero analizaremos y posteriormente intentaremos hacer algunas propuestas para la mejora desde el dialogo con el profesorado con los que hemos trabajado en esta investigación.

OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es acercarnos por primera vez a una metodología de investigación y realizar un estudio biográfico con tres participantes, actores de los relatos biográficos contados en primera persona (experiencia de recogida y análisis de datos cualitativos desde el enfoque biográfico). Tras la recogida de información, señalaremos las temáticas que surgen de los relatos y el análisis de estas, nos introducirá en las categorías de estudio. Por último, elaboraremos las categorías interpretativas que emergen del trabajo realizado en las entrevistas y observaciones realizadas. A partir del análisis interpretativo y la elaboración de un informe señalaremos los resultados y propuestas de mejora de acuerdo a un tema de ámbito educacional con dimensión trascendente. En consecuencia, las metas específicas que se quieren alcanzar con dicha investigación son las siguientes:

1. Conocer las trayectorias personales y profesionales del profesorado de la etapa Educación Infantil de un centro educativo determinado.
2. Analizar una situación de dificultad en la práctica docente en base a los relatos de vida de docentes entrevistados y a la observación participativa.
3. Conocer el por qué de la situación de dificultad del trabajo con familias en el ámbito educativo desde el punto de vista de estos participantes.
4. Proponer, a partir de actuaciones de éxito rigurosas de trabajo con las familias en la práctica docente y en la convivencia, unos planteamientos de mejora para dicha problemática.

JUSTIFICACIÓN

Mi motivación e interés personal en la elección y realización de este trabajo ha sido de acuerdo mutuo con mi tutora la cual, como investigadora en el ámbito de la investigación cualitativa narrativa, me acercó a este conocimiento metodológico nuevo para mí. Además, aprovechando el periodo de estancia e intervención en un centro educativo, como marca el actual Prácticum de Cuarto Curso del Grado en Educación Infantil, he podido realizar mi propia investigación gracias a la colaboración de tres de sus docentes, aparte de apoyarme en mi propia observación participativa durante estos tres meses de prácticas en un aula de esta misma etapa.

Tras la realización y transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes y en constante simultaneidad, se ha establecido el estado en cuestión, basándonos en una labor de análisis realizada en otro tipo de tareas abordadas con anterioridad. Hemos enfocado nuestra investigación en torno a un centro de interés expresado por el profesorado participante y planteado en múltiples ocasiones de la práctica docente, como es el trabajo con familias del alumnado.

En cuanto a la metodología que se ha seguido para la elaboración de este trabajo y con el fin de cumplir los objetivos reflejados, se ha llevado a cabo una investigación narrativa, contando principalmente con un soporte teórico acerca de esta forma de investigar en educación. Tras ella, se ha procedido a la fundamentación teórica acerca de una problemática común en la educación de nuestros días. Seguidamente, se ha incluido la parte más práctica del trabajo, donde se han llevado a cabo las respectivas entrevistas a los docentes escogidos, con su consiguiente análisis e interpretación de datos. Tras ello, se refleja la interpretación de esta problemática en la realidad actual, basándonos en la información recogida a nuestros entrevistados para finalmente concluir con una serie de mejoras para favorecer la participación familiar en el aula de infantil desde el rol del docente. En consecuencia este trabajo se estructura en cuatro partes, a las que precede esta parte introductoria.

La primera parte se centra en un marco teórico/conceptual acerca de la investigación narrativa autobiográfica centrandó nuestro interés en aquellos autores que han abordado

esta en el ámbito educativo, seguido de una fundamentación teórica centrada en la importancia de llevar a cabo una educación conjunta entre familia y escuela.

La segunda parte corresponde al marco práctico de la investigación, donde se realiza un análisis e interpretación de resultados de las historias de vida de nuestros docentes entrevistados, resaltando un factor de dificultad común a todos ellos digno de estudio.

La tercera parte se centra en este factor ausente, no visibilizado en los centros y aulas actuales, la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Partiendo del ejemplo narrado por nuestros docentes entrevistados se realizará la labor de análisis e interpretación de la información recogida como base del conocimiento de la realidad actual de dicha problemática.

Como colofón a esta investigación, se ha diseñado una serie de propuestas de intervención familiar en el aula de educación infantil destinadas a realizarse desde el rol del docente.

Finalmente, como último punto, se han adjuntado las conclusiones finales extraídas tras la tarea de investigación realizada para conocer y mejorar el estado actual de la participación de las familias en el contexto educativo.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Toda investigación cualitativa lleva consigo un proceso de toma de decisiones encaminado a resolver, por un lado, qué investigar y qué metodología utilizar, cómo acceder a la información y cómo interpretarla y, por otro lado, cómo analizar y representar los datos e informaciones obtenidas.

La metodología utilizada en este trabajo será la investigación narrativa, indicada para la recogida de información sobre determinados acontecimientos o cambios en la sociedad y su impacto en la vida de las personas. La narrativa surge de la producción conjunta entre narrador y oyente ya sea a partir de conversaciones naturales, grupos focales o entrevistas individuales. La información que obtenemos con estas técnicas son experiencias biográficas particulares donde el narrador protagonista ha vivido, sentido y sufrido vivencias relevantes que pueden ser pieza fundamental en nuestro estudio.

Como expone Mills (1959) la relación entre biografía, historia y sociedad son las coordenadas adecuadas para el estudio del hombre. Esta trilogía nos permite pasar de una perspectiva a otra, ir más allá, hacer un análisis comparativo entre las tres realidades y mostrar el grado de influencia de unas sobre otras. A través de historias de vida personales seremos capaces de ver el influjo que los cambios y transformaciones del mundo han hecho mella en personas particulares, a partir de las cuales, conoceremos realmente los impactos sociales de dichos cambios.

1.1. Términos centrales

Cuando hablamos de *narrativa* nos referimos a una historia oral o escrita, relatada en diferentes contextos conversacionales, que narra una historia corta de tópico determinado acerca de un acontecimiento particular, una extensa historia sobre un acontecimiento relevante de la vida o la narrativa completa de toda la vida de una persona.

Historia de vida es un término que utilizan los investigadores para referirse a la narrativa autobiográfica extensa, es decir a la mayor parte de la historia de nuestra vida, desde el nacimiento hasta el presente. En cambio, cuando nos referimos a *relato de vida* estamos aludiendo a la narrativa de un aspecto importante en la vida de una persona. Aun haciendo esta distinción, muchos son los estudiosos que consideran estos dos conceptos como intercambiables.

También se utiliza el término *narrativa personal* para describir una historia temática en forma de diarios, cartas o relatos autobiográficos.

1.2. Primeras historias de vida

El uso de la investigación cualitativa, como método de recolección de información, no se vincula de manera unívoca al presente, sino que existen antecedentes de que este tipo de investigación lleva produciéndose desde hace décadas.

La investigación narrativa se enlaza de forma directa con la rama de la sociología. La Escuela de Chicago, durante los años 1920 y 1930, utilizó la narrativa como vehículo para el estudio y el análisis social. Tanto es así que *The Polish Peasant* (1927) de Thomas y Znaniecki, suele citarse como el primer uso de historias de vida en esta ciencia. En este libro se narra la historia autobiográfica de un inmigrante polaco, el cuál fue pagado por escribir su historia, y de la cual se procedió al estudio de la vida social en la Polonia de esa época.

Además de la rama sociológica, la antropología también reunió y utilizó, a comienzos del siglo XX, diversas historias de vida como un modo de comprender cuestiones culturales. Elegían a personas que consideraban representativas de un determinado grupo cultural con el objetivo de mostrar la visión cotidiana de la cultura y con el fin de estudiar el cambio cultural producido por el contacto entre los diferentes grupos culturales, como recogió Lewis en su publicación *The Children of Sánchez* (1961)

1.3. Enfoque analítico de la narrativa

La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. (Brunner, 1986, p.112).

Además de informarnos de sucesos a lo largo del tiempo, como ya hace la cronología, la narrativa incluye el punto de vista del narrador incorporando sus propias emociones, pensamientos e interpretaciones.

Las historias que cuentan los protagonistas como narradores de su propia experiencia, constituyen el material empírico necesario para que los entrevistadores comprendan la importancia que otorgan a determinados acontecimientos de su vida. Considerar al entrevistado como narrador significa desechar la idea de que sus respuestas serán la solución precisa al interrogante del entrevistador y concebir al entrevistado como una persona con voz propia, que relata su propia historia y la cual merece la pena ser escuchada. A veces, las voces propias, nos servirán como base de nuestro estudio pero, otras muchas veces, estas historias no serán el vivo reflejo de la cuestión inicial que interesa a la investigadora, sin embargo, son de interés para las y los participantes. Cuando ocurre esto las y los investigadores narrativos incorporarán estos temas emergentes a la investigación, aunque signifique un giro en el trabajo inicial. Lo que no debe, ni puede hacer la investigadora es mantener sus propuestas iniciales y sus pautas claves para llevar la narración al objeto que es de su interés. La historia de las y los participantes es la que guiará cada uno de los pasos que realicemos, sin interferir en el desarrollo del relato. La ética, la igualdad y el respeto a lo que nos cuentan serán los ejes del trabajo.

También, en la mayoría de las entrevistas, los narradores centran su atención en aspectos generales ya que, dan por hecho, que son los que más compete al entrevistador. Este tipo de método cualitativo, en cambio, trabaja a la inversa; parte de lo más específico y cotidiano con el fin de llegar a lo global. Los aspectos específicos, las pequeñas experiencias, los determinados acontecimientos de la vida son los que, verdaderamente, sirven de utilidad. Toda persona conoce ya los rasgos generales por lo que es, en esos detalles vivenciales del relato personal, en los que debemos de ser capaces de adentrarnos para conocer la influencia que han tenido esos grandes aspectos sobre sus vidas. Para la entrevistadora es una de las fases más delicadas y complejas de la entrevista y que en todo momento debe ser respetada. No se realizan entrevistas cerradas, todo lo contrario, la entrevista ha de parecerse a una conversación entre participantes e investigadoras/ investigadores en la que ambos se encuentran en un

dialogo igualitario. La investigadora tiene que olvidar de a dónde quiere llegar, no hay una ruta delimitada.

1.3.1. Fases de la entrevista narrativa

¿Cómo hacen los investigadores narrativos para conseguir que los entrevistados actúen como narradores?, es decir, ¿cómo conseguir que cuenten historias acerca de ciertos detalles biográficos que consideran relevantes? Como expuso Susan Chase en su artículo *Investigación narrativa* (2003) se debe enmarcar la entrevista a través de una pregunta abierta acerca de cualquier temática e historia que el narrador tenga para contar. Esta tarea demanda, previamente, un conocimiento del sujeto entrevistado y una preparación de pautas que nos gustaría indagar de manera abierta, nunca bajo determinadas condiciones restringidas, ya que de este modo solo ocasionaremos una entrevista enfocada a la respuesta cerrada por parte del entrevistado.

Una vez que el entrevistador tiene conocimiento de los posibles parámetros del relato que el narrador va a contar, podemos programar la entrevista narrativa y plantearnos la pregunta abierta que induzca al sujeto a contar su historia. A partir de esta pregunta, el entrevistado toma el rol de narrador y el entrevistador se convierte en oyente con la única función de encontrar la forma de adentrarse en esos detalles biográficos interesantes y útiles para la posterior interpretación.

Cuando hablamos de interpretar las narrativas debemos hacer un enfoque opuesto a los métodos tradicionales. En primer lugar, los investigadores narrativos escuchan las voces de los distintos narradores y es, posteriormente, cuando se eligen y enfocan los distintos temas a tratar a lo largo del estudio. Este proceso gira de este modo ya que no tenemos conciencia de lo que nuestras voces narrativas nos van a ofrecer por lo que, previamente, debemos mantener una labor de escucha activa que nos permita seleccionar aquello en lo que nos queremos centrar.

A la hora de interpretar las voces narrativas se utilizan diferentes estrategias para abordar la complicada labor de análisis y representación a partir de sus voces. Sin embargo, existe otro tipo de entrevistas en las que la voz autoritativa del investigador se impone de forma autoritaria al narrador, donde se conecta y se separa, de una manera específica, las voces del investigador y el narrador. Esta forma de abordar el trabajo de forma manipulativa, permite mezclar los relatos de las distintas voces narrativas con la

interpretación que realiza el investigador de aquello que escucha y comprende. En el otro extremo, algunos investigadores narrativos desarrollan otro tipo de estrategia conocida como, la voz de apoyo del investigador, en la cual, el investigador realiza una pequeña introducción acerca de cómo realizó dichas entrevistas, y posteriormente, se plasman las voces narrativas en esencia, que son las que conforman el resto del trabajo. Y por último, la tercera estrategia narrativa nos permite conectar la voz del investigador con la del narrador; es decir, los investigadores examinan sus propias voces a través de las voces de otros narradores, como hizo Frank (2000) en *Venus on Whels*, donde describe su relación con Diane, una mujer que nació sin brazos ni piernas, a través de los relatos de DeVries, otra mujer con discapacidad que relata su vida.

No obstante, ante cualquier forma de interpretación narrativa, los investigadores comparten el hecho de dedicarles más lugar, en su trabajo escrito, a las historias de vida que a su propia intervención.

2. INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN: HISTORIAS DE VIDA

Existe una breve trayectoria de investigación biográfica narrativa en el terreno de la educación y no siempre comprendida por los académicos, aunque los recientes progresos invitan al optimismo del éxito de este tipo de perspectiva metodológica. Como dice Goodson (2004) en su última obra traducida al castellano:

La historia de vida es un género que ha recibido escasa atención, hasta hace poco tiempo, en la mayoría de los países. Tradicionalmente las ciencias de la educación han tenido una orientación más prescriptiva que descriptiva, dedicando más atención, tiempo y recursos a buscar los modos de orientar la práctica docente que a comprender lo que ocurre en el interior de las escuelas y en las personas que pasan su tiempo en el interior de éstas (p.27).

Por esta misma razón Goodson (2004) en su libro *Historias de vida del profesorado*, estudia diferentes trayectorias personales y profesionales de docentes y su relación con las presentes acciones profesionales. Goodson (2004) señala en este texto que “los estudios de historia de vida sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente” (p.37). El saber

profesional es aquel conocido por los autores de este método como el alcanzado a lo largo de toda una vida tras el conocimiento resultante de su propia historia personal.

Aparte de Ivor Goodson, también podemos citar a Clandinin y Connelly (1996) como unos de los primeros autores en el ámbito educativo bajo esta metodología narrativa. Ambos llevan más de dos décadas dando sentido a la subjetividad de las voces del profesorado y progresando en la estrategia narrativa.

La breve trayectoria de la investigación narrativa en España se ve reflejada en el reducido número de textos de historias de vida en la rama educativa enfocados, en su mayor parte, al estudio biográfico de vidas de docentes. Fernando Hernández toma constancia de esta situación en España e hizo una distinción conforme a tres ámbitos de estudio: el primero y más concurrido son las narraciones personales acerca de la experiencia profesional de profesores. También contamos con algunos estudios de casos de docentes y por último, tenemos memorias de profesores centradas en determinadas áreas del currículo o relacionadas con ciertos periodos históricos. Además, Hernández (2004) añade un ámbito más vinculado con el estudio de la propia identidad y cultura profesional. Debido a ello, son escasos los textos que encontramos cuyo centro de interés gire en torno a otros círculos de la comunidad educativa.

2.1. Tipos de investigación narrativa en educación

Podemos distinguir dos tipos de investigación narrativa que comparten la construcción de conocimiento a partir de historias de vida como fin último pero donde cada una de ellas tiene una distinta forma de generarlo.

2.1.1. Análisis paradigmático

Esta estrategia cualitativa parte del estudio de historias de vida sometido a categorizaciones que producen, tras su análisis, generalizaciones de los sujetos estudiados. Ha sido siempre la metodología básica empleada en la investigación cualitativa; los datos recogidos se pueden analizar desde una perspectiva temporal diacrónica, donde los acontecimientos se narran según la secuencia temporal en la que han ido sucediendo o de una manera sincrónica, ordenación de acontecimientos enmarcados en las cuestiones categóricas del investigador. El resultado del análisis paradigmático es el de producir conocimiento general partiendo de historias particulares, haciendo una comparación entre las distintas voces y casos.

2.1.2. Análisis narrativo

Al contrario que el anterior modo paradigmático, el fin del narrativo es el conjuntar, unir y enlazar los diferentes casos y voces con el objetivo de generar en una nueva historia por parte del investigador. No se buscan aspectos comparables, ni elementos comunes sino elementos singulares que permitan configurar una nueva historia. La función del investigador es la de encontrar los elementos fundamentales que dan sentido a los datos, con la finalidad de expresar auténticamente las historias individuales, sin la manipulación de sus voces.

En el análisis narrativo, el investigador/a asume la tarea de desarrollar un argumento en el que se unifique temporal y temáticamente los diversos elementos, como vehículo para la construcción de conocimiento.

Ambos modos utilizan la narrativa para conseguir el conocimiento social, es el cómo y las formas de representar los datos, los aspectos en los que difieren estos dos tipos de investigación narrativa.

3. HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES

Son múltiples las realidades que debieran ser estudiadas en el campo educativo para conocer los cambios y transformaciones que se han ido produciendo a lo largo del tiempo y su incidencia en uno de los grandes protagonistas de este oficio, el profesorado.

Pero para poder indagar dentro de este círculo debemos acercarnos, previamente, a dos conceptos que se encuentran en continua interrelación; la identidad docente y la subjetividad.

Giddens (1995) introduce la noción de proyecto reflexivo del yo. El sujeto se construye a través de la reflexión propia de su estilo de vida como resultado de la estructura social en la que se encuentra. Giddens vincula la identidad con la constante auto-observación de la propia trayectoria, es decir, la identidad docente es una tarea reflexiva/subjetiva, la práctica de pensarse a uno mismo como docente.

Para Hall (2000), en cambio, el sentido de identidad se construye en los discursos, a través de la relación con otros sujetos y con el entorno social. Esta es la única forma de poder construir nuestra propia identidad.

Por ello, debemos considerar que cuando hablamos de subjetividad lo hacemos desde la condición que tenemos como ser que somos, ello deriva en un dinamismo que nos permite, como sujetos, posicionarnos en determinados contextos y situaciones.

La subjetividad se vincula a los sentimientos y emociones conscientes e inconscientes de una persona experimentados en contextos sociales y discursivos, como pueden ser la escuela y la educación; pero, sobre todo, es la que permite dar significado a las experiencias vividas dentro de ese determinado contexto, que son las que forman la propia identidad, como por ejemplo, la de ser docente.

La identidad docente no viene dada como tal, es el proceso reflexivo de la propia subjetividad y la interpretación de las propias experiencias y prácticas escolares las que permiten definirla. No es dar respuesta a la pregunta ¿Quién soy en este momento? Sino reflexionar sobre ¿Qué lugar ocupo ahora? Y ¿Cuál quiero ocupar?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

4. EL POR QUÉ DEL VALOR DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL CENTRO ESCOLAR

Muchos han sido los autores que han reflexionado acerca de la importancia de cómo la participación educativa contribuye, en cierta medida, al éxito escolar. Uno de ellos fue Sánchez de Horcajo (1979) quien se atrevió a establecer una comparación de esta participación con la llevada a cabo en otros ámbitos; como el público, el político o el económico, definiendo la participación como la clave para solventar la mayor parte de los problemas. No indica que ello sea la esencia de toda dificultad sino que esta implicación puede generar eficaces cambios en el sistema educativo actual.

Tras ello, también han sido abundantes los estudiosos que han destinado su tarea a averiguar el por qué de esta importancia. Muchos son los agentes educativos que ya dan por hecho que la comunicación-participación-colaboración escuela-familia es primordial para el correcto y exitoso proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, por ello, a continuación valoremos las razones que les llevan a inducir en esta reflexión.

Unos aluden a razones sociopolíticas defendiendo la educación pública como un derecho para todos “la colaboración de las familias propicia la apertura del centro a la sociedad, enriqueciéndose de las aportaciones de otras perspectivas de análisis, de otras iniciativas y otras experiencias” (Santos,1994, p.31). La colaboración de las familias enriquece, de distinta manera pero positivamente, al alumnado por lo que es necesario para formar futuros ciudadanos de bien dentro de una sociedad democrática. Otros destacan las razones personales y afectivas en las que predomina el lazo escuela-familia como ejemplo de responsabilidad. Alduán en (1996) señaló que “el alumnado progresa en su educación y aumenta su seguridad en sí mismo cuando nota continuidad y coherencia entre su familia y la escuela.” (p.7) La educación está ligada al aprendizaje del propio “yo” y al aprendizaje del “no yo”. Primero, aprendemos de nosotros mismos para luego poder aprender de los demás. Si los dos contextos mentores de la formación

del niño/a colaboran juntos traerá consigo una mejora del propio auto concepto (idea que tenemos de nosotros mismos), de la autoestima (valoración de nuestro propio auto concepto) y del sentimiento de seguridad del niño/a (se siente arropado en esta tarea). Implicarme en mi educación porque veo que mis familiares y mi colegio lo hacen. Y por último, hayamos las razones educativas, donde escuela y familia son la óptima complementación para obtener el mejor rendimiento del alumnado; alcanzar las metas que se quieren conseguir a través de la acción educativa llevando una relación de participación coherente entre familia y escuela y así lo quiso dejar claro Santos Guerra (1994):

La acción cooperativa y coordinada de escuela y familia hace que la educación resulte más eficaz. Si existe coordinación de perspectivas y comunidad de intereses, será más fácil alcanzar las metas propuestas. Es necesaria la mutua información: de la escuela para conocer cómo es el niño; y de la familia, para saber cómo ayudarlo en la escuela. Muchas tareas de formación se consolidan, se intensifican y se desarrollan en la familia (p.83).

4.1. Principios que deben darse para la participación

Los principios que deben darse a la hora de ejercer la participación en el centro educativo de las familias se corresponden a los ya estudiados, en 1994, por el Equipo

Claves:

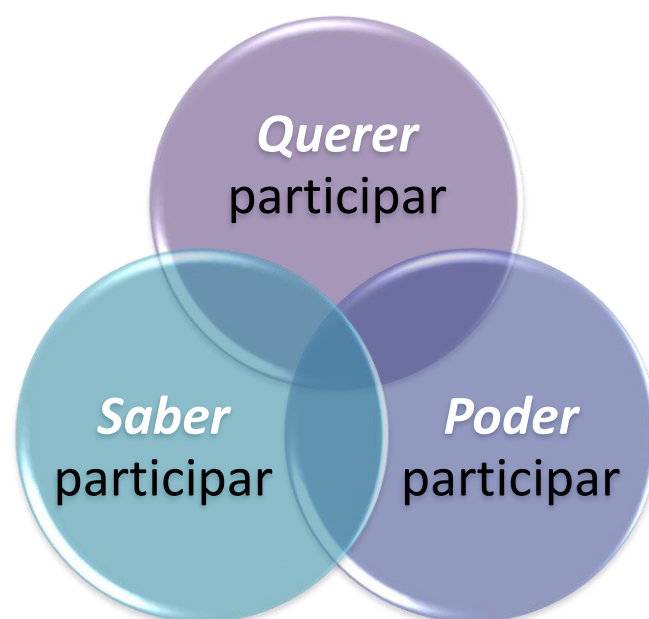


Gráfico 1: Principios de Participación. Fuente; Equipo Claves (1994).

La participación en los centros tiene que contar con tres requisitos indispensables. El primero de todos ellos, y no por eso el más importante, es el “querer” implicarse con el centro educativo para una mejora del aprendizaje del niño o la niña. Este “querer” se relaciona con la motivación de las familias hacia la tarea educativa. Son ellos los que, de manera voluntaria, y sin, tener que ejercer ningún tipo de obligación desde el espacio escolar, se deben acercar al centro, curso o aula con la intención y la voluntad de poder ayudar y participar en la proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo/a, en la medida que se lo permitan, colaborando conjuntamente con este entorno educativo. Esta motivación puede estar generada por el interés subjetivo de los padres y madres, por la satisfacción socio-afectiva de verse reconocida su colaboración o por la simple y relevante percepción subjetiva de que así benefician el proceso educacional y formativo de su hijo o hija.

El segundo de los requisitos es el principio de “saber” relacionado con el ámbito de la formación. “Saber” desarrollar ciertas tareas específicas, “saber” dialogar, relacionarse y comunicarse con los demás miembros de la comunidad educativa y “saber” mantener un funcionamiento organizativo con el fin de que las personas, en este caso las familias, participen en la labor educativa de forma exitosa, gratificante y beneficiosa.

Este requisito es uno de los más temidos por la familia ¿y si no lo sé hacer? Desde el centro escolar se deben proponer tareas y actividades de diversa tipología en las cuales todos los padres y madres puedan tener su lugar y puedan sentirse valorados con el resultado de que su implicación sea cada vez más regular y no, solamente, de forma esporádica.

Pero no basta con que los padres o madres quieran y sepan participar en la dinámica del centro. Como acabamos de plasmar, debe ser la escuela la encargada de abrir las puertas a la participación de otros agentes de la comunidad educativa como son las familias. Es necesario que estas estén informadas, se comuniquen y cuenten con los espacios y los tiempos precisos para intervenir en el entorno escolar. Al igual que el “querer” y el “saber” es igual de relevante el “poder” participar.

La extensión de la oferta educativa a los distintos agentes sociales (incluyendo familias y a otros miembros de la comunidad) que tienen relación con el alumnado es una medida esencial y necesaria, si pretendemos que la escuela y la

familia trabajen en una misma dirección y que se promuevan más interacciones educativas y culturales con el alumnado (INCLUD-ED, 2011, p.69)

La conjunción de estos tres principios básicos de participación es la base para superar la barrera de la colaboración familia-escuela.

4.2. Factores que influyen en la participación

Existen abundantes factores que han influido y siguen haciéndolo, de manera directa y la mayoría de casos de forma negativa, en las familias para la participación, colaboración e intervención en la vida escolar.

La cuestión no es cómo hacer participar a la gente en aquello que no quiere, sino cómo se ha llegado a que la gente no quiera participar en el ámbito educativo institucional. ¿A quién beneficia la no participación de los padres? (Mariñas y Rodríguez, 1999, p.66)

Por ello nos compete estudiar y analizar no sólo el cómo hacer participar, que posteriormente lo haremos, sino investigar, previamente, el por qué de no querer hacer uso de la participación de las estas familias en el ámbito escolar. Algunos de los más factores, más incidentes, relacionados con las familias, fueron reflejados por Pérez Serrano en 1998, destacando aspectos como la situación socio familiar, socioeconómica, sociocultural y educativa de las familias, la edad biológica de los padres y madres, acontecimientos significativos producidos en el entorno familiar, ideologías enfrentadas en base a la educación, conflictos de valores entre la entidad escolar y familiar, etc.

Además de estos factores centrados en las familias, también podemos plasmar otro tipo de factores, a nivel de centro, que pueden influenciar el trabajo escuela-familia. Tras un estudio etnográfico realizado en Cataluña por Garreta, Llevot y Bernad en 2011, donde se encuestó y entrevistó a equipos directivos y docentes, podemos resaltar la importancia de dar a conocer, por parte de estos dos agentes educativos, los espacios de los que dispone el centro mediante una jornada inicial de “puertas abiertas” donde las familias puedan tomar un primer contacto con el espacio educativo de sus hijos/as. También se da relevancia a la organización llevada a cabo por el centro. La disponibilidad de espacios y tiempos dentro del centro para hacer posible esta participación familiar es fundamental. Además, el estudio demuestra que la

comunicación del centro con las familias respecto a su forma de organización y su funcionamiento, junto a la planificación de reuniones dirigidas a abrir paso a la colaboración en proyectos programados por el propio centro, dan su eficacia. Y finalmente, como es obvio, se resalta la importancia a la dinámica de trabajo y actitud del docente como factor extraordinario que anime a las familias en su colaboración con en el contexto escolar.

Estos factores se deben tener en cuenta, tanto desde el centro como desde las familias, para que el trabajo conjunto se vea favorecido desde el conocimiento de los posibles y reales obstáculos que se interponen entre estos dos ámbitos formativos.

4.3. Cinco tipos de participación familiar

Partiendo de la ya reflejada, fundamental participación de toda la comunidad en el proceso de aprendizaje, el proyecto INCLUD-ED (2011) se ha centrado en el análisis de cinco tipos de participación familiar que marcan influencia en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.

Estos modelos, recogidos a continuación en la siguiente tabla, son: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa:

TABLA 1: Tipos de participación de la comunidad

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: INCLUD-ED (2011)

Estos cinco estilos de participación de familias sobre la base del actual desarrollo educativo concretado por el proyecto INCLUD-ED son sobre las que plasmaremos nuestra atención:

1. **Participación informativa de las familias en el centro:** Se caracteriza por considerar a las familias un agente externo al centro y debido a ello, no poseer poder de decisión. Se les cita a reuniones colectivas con el fin de informarles sobre el funcionamiento interno del centro educativo.
2. **Participación consultiva de las familias en el centro:** Las familias forman parte de órganos de gobierno del centro y su participación se encuentra limitada excepcionalmente al carácter consultivo. No tienen contacto, ni forma de participación con el aprendizaje del alumnado.

3. **Participación decisoria de las familias en el centro:** En este tipo de participación, las familias, el profesorado y el resto de la comunidad educativa vinculada al centro, son pieza fundamental en los órganos de toma de decisiones. Participan y se involucran en decisiones relacionadas con el aprendizaje didáctico del alumnado y el desarrollo didáctico de los docentes, así como, en otras decisiones que conciernen al centro educativo. Estas últimas suelen ser más limitadas, por lo que el ámbito escolar debe apoyar, también, las decisiones tomadas por el resto de la comunidad educativa puesto que juegan un papel primordial en el proceso de aprendizaje del alumnado. Respetar las decisiones que se acuerdan por toda la comunidad educativa.
4. **Participación evaluativa de las familias en el centro:** Es la forma de participación más carente en los centros educativos. Abrir las puertas tanto a la evaluación de los hijos, potenciando nuevos puntos de vista, así como a la evaluación del propio centro.
5. **Participación educativa de las familias en los centros:** se realiza a través de dos formas: participando en proceso de aprendizaje del alumnado y en su propia formación.
 - a. *En el proceso de aprendizaje del alumnado:* La implicación y colaboración en distintas actividades educativas dentro del aula, favorece el desarrollo de la capacidad inclusiva de los centros. Además, estos ganan en recursos humanos que apoyan el proceso de aprendizaje del alumnado contribuyendo a su éxito educativo.
 - b. *En su propia formación:* Esta participación permite responder a ciertas necesidades reflejadas en el ámbito familiar. Se llega al aprendizaje a través de la actitud y la participación activa de las familias dentro del centro.

Tomando como base estos cinco modelos de participación familiar en educación, los estudios señalan que las tres últimas formas de participación (**decisoria, evaluativa y educativa**) son los que mejor contribuyen a alcanzar el **éxito escolar del alumnado**.

INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como ya hemos reflejado en el apartado de fundamentación metodológica, las historias de vida nos ayudan a interpretar y analizar determinados asuntos a gran escala partiendo de experiencias personales de forma particular. Es una metodología de investigación que, como hemos visto, se está imponiendo actualmente como modelo para el estudio del ámbito educativo, aparte de otros.

Son diversos los focos de interés y los temas educativos que podemos reflejar a partir de esta metodología, como puede ser; el desarrollo de la profesión docente, la identidad como docente, cómo abordar diferentes metodologías, el trabajo dentro del centro, relación con el entorno más cercano, proceso de formación del profesorado, y así hasta un largo etcétera. Pero, centrándonos en nuestra investigación narrativa, queremos abordar un tema de forma concreta, el trabajo con familias como mejora de la práctica docente, del aprendizaje y de la convivencia; trabajando con una escuela inclusiva donde se atiende y se da respuesta a la diversidad del alumnado.

Este estudio comenzará con el análisis de relatos de vida acerca de sus trayectorias escolares y profesionales con el fin de llegar a conocer su identidad como docentes en la etapa de educación infantil. A partir de ello, valoraremos una situación de dificultad en nuestra investigación; el trabajo y la relación con las familias de cada uno de ellos. Y tras esta valoración, se propondrá, partiendo de actuaciones de éxito científicas, una propuesta de mejora en el trabajo con familias.

Como ya sabemos, trabajaremos a partir de distintas experiencias personales que nos van a permitir investigar, interpretar y analizar el tema; por lo que, debemos tener en cuenta, que las conclusiones a las que lleguemos no serán las únicas y las únicas válidas, ya que solo nos centramos en distintas impresiones a una cuestión en particular, dentro de un infinito número de posibilidades.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información que hemos obtenido para poder realizar el análisis y la interpretación de los resultados se ha basado metodológicamente, como ya se ha plasmado en el primer punto de este trabajo, en el enfoque narrativo biográfico. Para poder hacer un uso correcto de esta metodología de investigación se han utilizado dos instrumentos de recogida de información:

- Entrevistas biográficas
- Observación participante

Las entrevistas biográficas las hemos realizado a tres docentes de la etapa de educación infantil con diferencias en aspectos de edad y sexo. Este profesorado forma parte del equipo docente del mismo centro educativo, lo que hace que estén coordinados en su labor didáctica. La observación participante se ha llevado a cabo en el mismo centro donde ejercen dichos docentes, tras el rol de “alumna en prácticas”.

Tras la recogida de la información se ha procedido al análisis cualitativo de la misma a través de la codificación de los datos extraídos. Nuestra codificación no ha comenzado con un enfoque cerrado donde ya se fijaban, desde el inicio, los aspectos a estudiar, sino que ha partido de una visión más amplia, donde a través de lo que “nos han ido contando” hemos establecido nuestros centros de análisis, es la conocida como codificación abierta. Resulta obvio que esta investigación no surge de la nada, no hemos comenzado con una carencia absoluta de ideas, debido a que cuando te enfrentas a una investigación todos tenemos en mente lo que nos gustaría esperar de ella o eso que nos gustaría que surgiera o aconteciera. Pero, no obstante, algunos autores como Glaser y Strauss (1967) defienden esa posibilidad de poder empezar a investigar sin ideas preconcebidas, comenzando con acciones simples como la lectura textos o intentando, únicamente, describir lo que sucede. Pero incluso ellos mismos comparten que comenzar esta labor como una “tabla rasa completa” es ser poco realistas. El fin de nuestra forma de codificar los datos es el de intentar extraer la información sin poner barreras a lo que vaya surgiendo.

Uno de los enfoques de uso más común para la codificación es la teoría fundamentada. Este enfoque centra su atención en generar hipótesis nuevas a partir de la información

recabada, en contraposición a las teorías conocidas de antemano, es decir las “nuevas” teorías surgen, se apoyan y se fundamentan en los datos extraídos.

La investigación narrativa utiliza contenidos biográficos de sujetos que se preguntan o, como en este caso, les preguntan sobre ¿cómo ocurrió? O ¿cómo han llegado a estar donde están hoy? Del análisis de estos contenidos biográficos podemos sacar tres rasgos distintivos (Gibbs, 2012):

- Las narraciones biográficas, por lo general, son casi siempre cronológicas.
- Los narradores identifican personajes “clave” en su biografía que han dejado una huella significativa en su historia.
- También suelen identificar un momento, instante o acontecimiento que marca una etapa o cambio en su vida.

Las acciones o tareas que hemos realizado para el análisis de las historias de vida de nuestros entrevistados han sido las siguientes:

1. Experiencias: qué sucedió, acontecimientos, vivencias, sentimientos, explicaciones, justificaciones etc.
2. Observaciones del investigador plasmadas en el diario de campo.
3. Temática conjunta: a partir de los relatos hemos obtenido diferentes temáticas comunes que comparten nuestros docentes.
4. Puntos/frases clave: Una vez reflejadas las temáticas comunes, hemos extraído las ideas más significativas de las distintas narraciones en forma de citas textuales.
5. Organización de los aspectos a tratar: estructuración de las temáticas y selección de las citas a plasmar.
6. Narración

Las categorías que hemos organizado, tras el análisis de las experiencias narradas por nuestros tres profesionales de la educación, son las siguientes:

CATEGORIAS	Descripción
<i>1. Recuerdos de la escuela</i>	Trayectoria escolar y vivencias
<i>2. Por qué Magisterio Infantil</i>	El por qué de su elección y rasgos destacados durante sus estudios universitarios.
<i>3. Experiencia profesional</i>	Cómo se iniciaron en la vida laboral y cómo llegaron al centro donde ejercen como docentes.
<i>4. Experiencia docente</i>	Experiencias, actuaciones y aspectos destacables de su ejercicio docente en la etapa de educación infantil.
<i>5. Trabajo-relación con familias</i>	Narración y observación del trabajo con familias a nivel de aula y centro.

De las 5 categorías hemos obtenido información a través de la entrevista biográfica como principal herramienta para la extracción de datos cualitativos. En cuanto al último punto de nuestra tabla “trabajo- relación con familias” además de la información recabada por la entrevista, se ha utilizado la observación participativa para completar y profundizar en el ámbito de estudio debido a que es uno de los centros clave de esta investigación.

RESULTADOS: INFORME ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

5. TRES RELATOS DE VIDA ESCOLAR Y DOCENTE

El eje de nuestro estudio será interpretado con el apoyo de tres historias de vida de docentes en la etapa de educación infantil con características distintas. Los sujetos ejercen su labor profesional en el mismo centro educativo de la ciudad de Pictor¹, de carácter concertado e ideología religiosa.

Las características de los sujetos de historias de vida son las siguientes:

**Por cuestiones éticas de confidencialidad y el respeto de privacidad de datos recogidos a los sujetos entrevistados, los nombres propios han sido sustituidos por nombres de constelaciones (provincias incorporadas) y por nombres de estrellas (nombres propios de los sujetos).*

- **Vega**²: Maestra prejubilada de 64 años. Nació en un pueblo ubicado en la provincia de Pictor y estudió en él hasta los 14 años que se instaló en la capital. Sus padres eran labradores. Tiene dos hermanos (un hermano mayor y una hermana pequeña). Está casada sin hijos. Lleva siete años ejerciendo de maestra de apoyo en el citado centro.
- **Rigel**³: Maestro de 36 años nacido en un pueblo de Mensa⁴. La familia se trasladó, temprano, a vivir a la provincia de Pictor, en donde comenzó la etapa de primaria. En esta última estudió todas las etapas educativas hasta que comenzó a ejercer como maestro de educación infantil en dicho colegio. Sus padres eran fruteros. Tiene una hermana pequeña, mujer y dos hijos de 2 y 5 años.
- **Atria**⁵: Maestra de 41 años nacida y formada en Pictor. Su madre se dedicaba a las tareas del hogar y su padre fue transportista y conductor de autobuses. Tiene dos hermanos (una hermana mayor y un hermano pequeño), marido y una hija

¹ Nombre perteneciente a una constelación

² Nombre perteneciente a una estrella

³ Nombre perteneciente a una estrella

⁴ Nombre perteneciente a una constelación

⁵ Nombre perteneciente a una estrella

única de 9 años. Lleva trabajando en el centro como maestra de educación infantil desde los 21 años.

A continuación realizaremos un pequeño análisis de las trayectorias escolares y profesionales de estos tres docentes de educación infantil para conocer los cambios en distintos aspectos educativos a lo largo de su recorrido, primero como alumnos y más tarde como maestro y maestras.

5.1. Los recuerdos de mi escuela

Cada persona vive una experiencia de vida propia, siempre distinta a la de otra persona, aunque en algún momento de la vida, dichas personas, hayan coincidido o compartido determinados acontecimientos. Todos, seguramente, recordamos aspectos o cosas que por alguna causa, en su momento, nos llamaron la atención y, en cambio, a esas otras que compartieron la misma experiencia, no les quedó grabado. Esas pequeñas muestras son las que recordamos y contamos a la hora de hacer una síntesis de nuestro pasado.

Centrándonos en los años de colegio de nuestros tres docentes, hemos podido ver como esas marcas escolares han incidido en sus relatos:

“En mi escuela solo había niñas, éramos unas 40 y teníamos una maestra que nos enseñaba de todo.” Vega

“Mi escuela era bastante grande y estábamos muchos niños, unos 40. Todas las maestras de infantil eran mujeres.” Rigel

“Recuerdo que estábamos siempre completos y las maestras eran muy jóvenes y motivadas.” Atria

Como podemos ver reflejado en las narraciones el número de alumnado por aula era cuantioso y el de mujeres en la docencia era el que sobresalía en la etapa. Esto nos lleva a interpretar que la cantidad de alumnado por aula podía influir en la metodología usada:

“Había otra disciplina a la de ahora. Al haber muchos niños la posibilidad era más reducida y realizábamos muchos más trabajos en gran grupo que individualmente.” Rigel

“Me dormía en clase porque a los 3 años ya sabía leer y, la maestra, a los que ya sabíamos nos dejaba hacer lo que queríamos y a mí eso me aburría.” Atria

“Recuerdo hacer muchas fichas y enseñar a leer como algo primordial.” Atria

Podemos ver reflejado como la metodología de unos años a otros ha ido cambiando, al igual que los objetivos de la educación. Hace algunas décadas quien alcanzaba los aprendizajes básicos (leer y escribir) y realizaba las fichas correctamente, había conseguido ya la meta educativa y se podía marchar a jugar, en cambio, actualmente, aprendizaje y juego van de la mano, uno lleva a lo otro y viceversa. “Aprender jugando” como objetivo actual de la etapa de infantil. Pero también podemos ver un claro ejemplo de la incidencia que ha tenido la metodología usada por sus propios maestros/as en la suya propia:

“Te explicaban las fichas y los contenidos de forma muy teórica y magistral, igual que ahora.” Vega

En este sentido vemos como determinados aspectos educativos pasados marcan nuestra propia identidad y práctica docente. Mientras unos intentan dejar enterradas metodologías antiguas sustituyéndolas por algunas más recientes y adaptándose a los cambios de la sociedad del siglo XXI, otros docentes aplican en sus clases esos mismos métodos con los que se han obtenido resultados exitosos, a lo largo del tiempo, con ellos mismos como alumnos, no teniendo tan presente las transformaciones que se hayan podido dar en los diferentes terrenos educativos.

5.2. La escuela universitaria, el porqué de Magisterio Infantil

A la hora de decidir nuestro futuro son muchas las posibilidades que se nos ofrecen, pero pocas las que de verdad nos interesan. No es tarea fácil elegir qué estudiar, debido a que piensas que ello marcará para siempre tu futuro. Pero este futuro dependerá de infinidad de circunstancias que serán las que de verdad marquen tu impredecible futuro.

Cuando acabas los estudios del instituto, ya has alcanzado una cierta madurez y comienzas a tomar decisiones importantes, pero no determinantes, en tu vida, la primera de todas ellas es replantearte ¿y ahora qué hago? Esta respuesta estará en función de otras dos; qué me gusta y en qué me gustaría trabajar. A veces es una elección realizada con la cabeza (posibles planes futuros en mente) y otras con el corazón (vocación):

“Me gustan mucho los niños y sabía que era vocacional, desde pequeña me ha gustado la enseñanza.” Vega

“Lo mío es vocacional desde pequeño. En quedadas con los amigos siempre me encantaba jugar con los pequeños y me decanté, sin duda, por infantil.” Rigel

Pero a veces no te das cuenta, desde un principio, que lo tuyo es la enseñanza de pequeños y llegas a ella de una forma peculiar, debido a diversas circunstancias de la vida:

“Estudí magisterio de Infantil un poco de rebote. Me interesaban otras cosas como la psicología, la física y la química, las telecomunicaciones, etc. Pero mi familia me dijo que tenía que estudiar en Soria por ciertos motivos y opté por magisterio infantil, pero partiendo de la base que me gustaban los niños.” Atria

Adentrados ya en este campo universitario vemos como hay cosas que, a lo largo del tiempo, no cambian, como es el reducido número de chicos en esta especialidad:

“Mi año era curioso porque éramos 55 alumnos y solo yo de chicos.” Rigel

“Me acuerdo perfectamente que éramos una clase de 77 alumnos, 70 chicas y 7 chicos.” Atria

Además, podemos reflejar el cambio metodológico que se ha producido también en la escuela universitaria, la teorización y el verbalismo expositivo siempre predominaba sobre la práctica y la experiencia didáctica:

“No nos enseñaban a ser maestros, nos enseñaban solo teoría. Los profesores no valoraban otra cosa que no fuera rellenar papel.” Atria

“En mis prácticas aprendí más que en los años de carrera. Me acuerdo que, en determinadas ocasiones, nos llevaban a aulas con un número determinado de niños y realizabas tu propia intervención didáctica y era donde, realmente, aprendías y veías si valías para ello o no.” Atria

Todas estas huellas “diferentes”, pero no por ello negativas, son las que debemos completar para que nuestra próximas generaciones puedan recibir esa formación que nos hubiera gustado recoger.

5.3. Somos “profes”

El momento de incorporarnos a la vida laboral será otra de esas marcas que te va dejando la vida. Tu primer trabajo será siempre recordado, podrá ser bueno o menos bueno, pero siempre dejará huella en tu mente por, el único motivo, de ser el primero.

El concepto “Soy profesor”, por desgracia, no incorpora dentro de él, el ejercer de ello. Hoy en día, no es tarea fácil conseguir ser profesional de la educación debido a la gran demanda de personas que comparten una misma meta. Por ello, tenemos y debemos buscar otras opciones mientras trabajamos por conseguir lo que, seguramente, nos pertenece.

Estos tres docentes comenzaron realizando otras labores antes de iniciarse en la práctica docente. Desde un repartidor de muebles hasta una azafata de línea de autobuses en los meses de verano. Trabajos que ayudaron, en distintos aspectos, a formarse como personas y ser capaces, también, de valorar otra serie de cosas en la vida. Pero centrándonos ya en su ejercicio práctico docente, tras haber tenido la gran suerte de haber podido ejercerlo dentro de este centro, analizaremos distintos aspectos de su aula y de su experiencia.

5.3.1. Mi clase y yo

Una de los primeros aspectos importantes en la etapa de educación infantil es saber cómo dirigirte a tus propios alumnos. Al tratarse de niños y niñas pequeños/as tienes que adaptarte a su forma de ser y hacer, al igual que ellos deberán también hacerlo respecto a ti:

“Mantengo con mis alumnos una relación de cercanía y cariño, pero siempre con ciertos límites infranqueables, son mis alumnos no mis hijos. No soy “OYE”, tengo nombre.” Rigel

“No me gusta dirigirme a los niños con diminutivos, siento que así les tratas como un ser “inferior”. En determinadas ocasiones, me gusta hablarles como si fueran adultos utilizando un lenguaje más culto y específico.”Atria

Es interesante ver cómo, en esta etapa, los aprendizajes, propiamente, curriculares se sitúan en un segundo plano dejando protagonismo a aquellos aspectos afectivos, sociales, emocionales, conductuales y actitudinales que el niño/a, durante estos años,

tiene que desarrollar para lograr su realización personal y saber enfrentarse a las distintas situaciones que le propone la vida.

“Hay que hacer personas, no solo enseñarles contenidos de memoria.” Vega

“Los contenidos no los pongo en un segundo plano pero soy más partidario de las experiencias. Trabajo mucho los valores y, en especial, la empatía, que sean capaces de pensar en los demás y ponerse en la situación del compañero.” Rigel

“Intento que aprendan para la vida. Todo lo que les enseño tiene que tener una utilidad en su vida.” Atria

Es aquí donde debemos plantearnos las siguientes cuestiones ¿Formar? ¿Educar? ¿Ambas? ¿Es un trabajo solo de la escuela?...

A día de hoy, es inimaginable encontrarte con un aula donde todo el alumnado progresen y trabajen al mismo ritmo y de la misma forma. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales están a la orden del día, al igual que deben estar los recursos de apoyo. Dentro del aula debemos trabajar para identificar, prevenir, solventar y ayudar a todos los alumnos con dificultades. Estas dificultades no sólo las encontramos en las tareas curriculares sino que, también, debemos prestar atención a aquellos alumnos que muestran ciertas carencias en aspectos de su desarrollo psico-afectivo y social.

“Es mi labor trabajar con estos niños. Intentas ayudarles a que poco a poco vayan entendiendo lo que enseñas, que vayan progresando.” Vega

“Intento pedir ayuda en toda la medida de lo posible. Ver que hay niños que el día a día se les pasa en blanco, me llega al alma.” Atria

La educación infantil, al no contar con un carácter obligatorio, está fuera del alcance de determinados servicios de apoyo al alumnado, por lo que la implicación del profesorado por el progreso de los niños y niñas con algún tipo de dificultad personal, física, social o psico-afectiva debería de ser completa y responsable.

En cuanto a la metodología de trabajo en el aula de infantil también ha cambiado con el paso del tiempo. Como ya hemos analizado anteriormente, uno de los objetivos de la educación, antiguamente, era que el alumnado aprendiera cuanto antes los contenidos

instrumentales. En cambio, en pleno siglo XXI, se añaden a éstos, otros tipos de objetivos igual de importantes. La clase magistral ya no sirve, únicamente, como método para alcanzar estas metas, los maestros y maestras deben ser los responsables de acercar los contenidos a la vida real del alumno/a; que sean capaces de aprender de su experiencia partiendo de lo que le resulta familiar y cercano.

“Puedes contarles cosas pero si no lo ven, lo tocan o lo viven no se les queda grabado. Aprendizajes reales para la vida.” Rigel

“Hay cosas nuevas que no se pueden cambiar, porque se aprenden los números, haciéndolos, se aprende a caminar, caminando, al igual que se aprende a comprar, yendo al supermercado, pero más allá de ello, intento poner en práctica toda metodología nueva que aprendo y ver como mis alumnos reaccionan ante ellas.” Atria

Una de las grandes dificultades del rol del profesorado, hoy en día, es la relación y el trabajo con las familias. Esta circunstancia no ha pasado desapercibida y, también, ha sido incluida en la narrativa experiencial de nuestros docentes:

“El trabajo con las familias es uno de los aspectos que más me cuesta llevar en mi trabajo como profesional. Siempre hay alguna familia que te lo pone especialmente difícil.” Rigel

“Hay familias que por norma todo les parece mal.” Atria

Partiendo de esta problemática, vamos a centrar nuestro tema de interés en el trabajo con familias, apoyándonos en su conocimiento teórico, ya expuesto en apartados anteriores, e interpretando esta misma problemática en la realidad educativa de los centros, tomando como ejemplo las experiencias profesionales de nuestros docentes entrevistados.

RESULTADOS: INFORME PARTICIPACIÓN FAMILIAS-CENTRO EDUCATIVO

6. EXPERIENCIAS DOCENTES CON FAMILIAS DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS

La relación escuela-familia ha sido siempre un tema clásico de estudio en la rama educativa. Años atrás, las funciones de la familia y de la escuela eran independientes la una de la otra. La primera era la encargada de la socialización del niño/a y la segunda de la enseñanza de conocimientos instrumentales. Con los años, la entidad educativa ha incrementado sus funciones y ha acogido también, en gran parte, el desarrollo de la socialización del niño o niña, como uno de los fines de la enseñanza.

Cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos y es por la mayoría sabido que, sin una buena relación que llene de cohesión las acciones educativas, no es posible el desarrollo integral de la persona. (García Carmona & Sola Martínez, 2010, p. 1)

Pero el problema parte de la incapacidad de asimilar la educación como una tarea de dos. Ambas instituciones deberían darse cuenta que son las responsables de formar, en todos los aspectos del desarrollo y del crecimiento, a las nuevas generaciones. Familia y escuela comparten una misma meta, la de educar a una persona que se caracteriza por ser única y que necesita encontrar, en estos dos ámbitos, una relación de coherencia y continuidad. Ninguno de los dos contextos debe afrontar este reto educativo de forma solitaria. Por ello, aunque sea tarea complicada, la relación, la comunicación y el trabajo conjunto debe de ser el método idóneo para facilitar el progreso del alumnado de forma particular y mejorar la calidad educativa, en general.

La escuela debe aceptar la importancia de la participación y la colaboración de los padres en la educación de los niños/as y la necesidad de una relación cordial entre docente y padres para que los/ las profesores/as puedan realizar su función de manera efectiva y completa. (Martínez, 2010, p.1)

Pero este hecho de formar al alumnado en el sentido de comunidad, como ya señaló Durán en 2003 se basa en:

La creación del sentido de comunidad como elemento esencial de la enseñanza inclusiva. Ese sentido se crea y se mantiene haciendo de la cooperación una suerte de actitud y de práctica “transversal” que se haga extensible también a las relaciones cruzadas entre profesores y alumnos o entre familias y profesores (p.24)

El entrevistado y las dos entrevistadas comentan que las distintas formas de implicación de las familias entorpece, en ciertas ocasiones, la tarea conjunta de educar. En unos casos carecen de participación y en otros, en cambio, la excesiva implicación lleva consigo el surgimiento de problemas. En la etapa de infantil, la colaboración e participación de las familias es más amplia, ya que trabajamos con los más pequeños del ámbito educativo y, esa vulnerabilidad que les caracteriza, hace que los padres y las madres estén en constante, y muchas veces, excedida actitud de guardia por lo que le pueda suceder a su hijo:

“Para las familias su hijo es único; que no se dañe, que trabaje muy bien, que no tenga ninguna dificultad.” Atria

“Cada vez son más ñoñas, no entienden que dentro del aula hay 20 niños más aparte del suyo, que ocurren accidente involuntarios e inevitables, que si su hijo pega alguna vez también recibe, es ley de vida.” Atria

Todo ello apunta a que la relación, en esta etapa, sea mucho más próxima que en las posteriores, facilitando la comunicación entre familia y escuela día a día.

“Existe un contacto diario con los padres ya sea por la ventana o los pasillos.” Rigel

“Los padres son cercanos porque los niños son muy pequeños. A veces te cuentan de más y otras veces, tienes que ser tú la que “rasca” en ellos cuando notas un cambio acentuado e incesante en el niño.” Atria

Pero también podemos encontrarnos con un contacto mínimo o en ocasiones, inexistente, con aquellos profesionales del centro que, trabajan en el aula, de manera conjunta o individual, pero que no son considerados “tutores” del niño/a.

“No he tenido mucha relación con las familias porque no soy tutora” Vega

Este aspecto es importante plasmarlo porque cada profesional trabaja unos determinados factores evolutivos con los niños y niñas y son, únicamente ellos, los que de verdad perciben, los cambios, mejoras y retrocesos que el niño/a pueda ir experimentando. Entonces, hay que considerar fundamental la comunicación de estos mismos profesionales con los familiares, para poder transmitirles y facilitarles información sobre el desarrollo de su hijo en aquellos aspectos integrales trabajados. Todo profesor/a, por el simple hecho de serlo, es tutor/a.

Según el profesorado entrevistado el trabajo con familias puede variar según el tipo de familias con las que trabajemos. Este tipo de familias las clasifican en función, exclusivamente, de su grado de implicación en la formación y evolución del niño o niña.

“El trabajo depende de familias. Hay familias que te permiten un trato más cercano debido a que conocen cómo trabajas y cómo eres con los pequeños y en cambio, otras, no respetan, ni comparten, ninguna de las acciones y decisiones que tomas.” Rigel

“Los principales problemas llegan cuando hay un niño con problemas o necesidades y los padres no lo asumen y, hasta en ocasiones, te culpan a ti de ello.” Atria

Es aquí donde, ellos mismos, reflejan que la falta de relación y comunicación entre el entorno familiar y escolar se muestra de manera más incipiente. Cuando surgen determinados problemas de causa personal, social o de aprendizaje en el entorno educativo podrían abordarse de la siguiente manera:

“Los padres deben asumirlo para poder mejorarlo y trabajarlo. Además, tienen que querer ser ayudados por el centro ya que muchos no están por la labor y también, deben complementar y continuar esta ayuda en sus casas.” Atria

En mi opinión no debemos olvidar que la tarea educativa es cosa de todos/as.

No sólo los problemas pueden aparecer en el contacto familia-profesor/a. En ocasiones, las relaciones entre las distintas familias de los niños, desembocan en temas conflictivos.

“Muchas veces hay problemas entre familias debido a que empiezan a quedar fuera del entorno educativo frecuentemente y de manera forzada. Ello conlleva, a veces, grandes

discusiones y malentendidos. Yo les digo que no fuercen la relación ya que son muchos años los que les quedan por compartir.” Atria

Todos los anteriores aspectos ya analizados, nos hacen concluir, una vez más, en el gran cambio que ha sacudido a la educación a lo largo del tiempo y con el paso de los años. Una de los cambios más grandes se ha dado en el enfoque que da familia al “rol” que ejerce el profesorado.

“La visión del maestro para las familias ha cambiado, no digo a peor o a mejor, pero es distinta. Antes había mucho más respeto hacia tu trabajo, se tenía otro status a la figura del profesor.” Rigel

“Los niños se podrán portar bien o menos bien, pero hay familias que por norma todo les parece mal, incluso algunas te faltan al respeto al no estar de acuerdo con lo que tú dices o haces dentro del aula. Eso es lo que peor llevo porque yo no falto al respeto a nadie.” Atria

Tras su punto de vista vemos que existen algunos valores como el respeto hacia su rol como docente, hacia su tarea didáctica y, hasta, su propia persona han cambiado en este tiempo y como se muestra a continuación, no ha sido la única variación en la figura del profesorado:

“Ahora, lo que su hijo diga va a misa y, en determinadas ocasiones, les creen incluso más que a nosotros. El niño va a casa un día, les cuenta algo relevante y al día siguiente, vienen los padres exigiéndote explicaciones: “oye que mi hijo me ha dicho...” Rigel

Podemos ver en las entrevistas como la veracidad de la palabra dicha por el docente también es otra de esas transformaciones. En ocasiones, ponen en cuestión lo del “maestro/a” y dan más prevalencia, sentido y prioridad a lo que les cuenta su hijo en casa. No nos dicen que no tengan razón solo que su palabra queda por debajo de la del niño/a.

6.1. Observación participativa del trabajo con familias en el ámbito escolar

Como ya hemos plasmado al comienzo de este apartado, el nivel de participación de las familias en el entorno escolar es primordial para que los alumnos se sientan ayudados,

animados, apoyados y motivados hacia el aprendizaje. Preocuparse por las tareas escolares de tu hijo e hija, involucrarse en su propio proceso y, de una manera especial, hacerse participe en actividades relacionadas con el aula y su escuela, es indispensable para favorecer la mejora de su calidad educativa.

“Desde el colegio se pretende que las familias participen y en educación infantil suelen implicarse en las actividades organizadas, pero cuando pasan a la siguientes etapas educativas esto se esfuma.” Atria

La participación de las familias debe extenderse a todos los niveles que acoge la entidad escolar, no solo involucrándose, en aquellas edades, en las cuales, el niño/a no ha iniciado todavía su independencia y autonomía personal. Incluso, destacaríamos la importancia de que dicha implicación, se lleve a cabo de forma más incisiva, en aquellas etapas donde los cambios evolutivos tienen mayores efectos sobre su desarrollo como persona y como estudiante.

Pero centrándonos, en la etapa que nos ocupa, infantil, vamos a observar y analizar los distintos modos de trabajo con familias llevados a cabo en el centro educativo de la ciudad de Soria, en el que ejercen nuestros tres entrevistados.

6.1.1. Trabajo con familias a nivel de aula

A través de la observación directa realizada en una de las aulas de infantil del centro, hemos podido observar como la comunicación y la participación entre el docente y las familias de los alumnos/as se realiza a través de varias vías:

Comunicación maestro/a-familias

- Comunicación maestro/a-familia, al inicio y final de la jornada escolar, sobre dudas e informaciones relevantes del día. Este diálogo se realiza en las ventanas que dan al patio del colegio, donde las familias dejan y recogen a sus hijos e hijas.
- Plataforma Digital de comunicación con familias: En ella la profesora indica aquellos aspectos ilustres del día (asistencias, retrasos, dificultades o mejoras en las tareas, actitudes y comportamientos destacables, etc.), informaciones relevantes y valoraciones y calificaciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del niño/a. Todas las familias tienen acceso a esta plataforma pero no todos la revisan diariamente.

- Carteles en la ventana: Debido a que la Plataforma Digital no es visualizada por todas las familias, el docente intenta que todas las informaciones relevantes que competen a toda la clase o curso lleguen a las familias. Para ello, se pega en la ventana con vistas al patio del colegio un cartel informativo.
- Reuniones
 - o En grupo (colectivo de familias de un mismo aula)
 - o Individual (reunión con cada uno de los padres y madres de los alumnos de forma particular).
 - o Cita extraordinaria: se cita a los padres y madres, si es necesario, en las horas de tutoría para hablar sobre aspectos destacables en el desarrollo educativo de su hijo/a.
- Circulares: también, en ocasiones, se les entrega a los alumnos/as circulares que reflejan información importante que debe llegar a las familias.

Colaboración de las familias a nivel de grupo/clase

Hemos podido distinguir fundamentalmente 3 vías:

- Implicación esporádica: ocurre en determinados momentos especiales que se caracterizan por su baja frecuencia.
 - o Ayuda en la preparación de materiales para los niños y niñas de la clase.
 - o Charlas y narraciones de experiencias propias
 - o Días de convivencia en familia “día del abuelo/a”
- Implicación sistemática: carácter más regular. Forma parte de la metodología de trabajo del profesorado con su alumnado. Ayuda y colaboración en actividades dentro del aula en un espacio y tiempo determinados.
 - o Taller de cuentos, cocina, historia
 - o Introducción del ordenador en el aula
 - o Actividades de teatro, plástica, psicomotricidad...
- Otras formas de colaboración: no implican el contacto directo con los niños/as.
 - o Tareas de bricolaje o reparación dentro del aula.
 - o Adecuación del espacio aula.
 - o Confección de juguetes, disfraces, etc.

6.1.2. Trabajo con familias a nivel de centro

Dentro del centro, y a este mismo nivel, se realizan multitud de actividades con el fin de que los padres, madres y familiares de todos los alumnos escolarizados tengan la posibilidad y oportunidad de acercarse y tomar contacto con el centro donde se está formando y educando su hijo o hija.

Los sistemas de participación más directos de las familias, en este centro educativo, son: el Consejo Escolar, la Asociación de Madres, Padres y Alumnos (AMPA), el Club Deportivo, la Escuela de Padres y Madres, además de la colaboración en proyectos de centro, talleres, actividades solidarias, concursos, charlas educativas, etc. participando a nivel de centro y no, únicamente, al de aula.

La Asociación de Madres, Padres y Alumnos (AMPA) ofrece una serie de actividades extraescolares para los alumnos, así como para familias: campañas solidarias, salidas culturales, excursiones, charlas para los padres y madres, etc.

El Club Deportivo también programa y organiza distintos eventos en los que el alumnado y las familias fomentan, unidos, valores propios del deporte: esfuerzo, superación, respeto, compañerismo, deportividad, además de otros.

En cuanto a la Escuela de padres y madres, los docentes de este centro son los que se encargan de organizar y planificar actividades, convivencias, charlas y seminarios, en base a las necesidades surgentes y demandas sugeridas por las familias.

Toda esta variedad de “presencias” tienen como fin acabar con las persistentes barreras que encontramos entre la escuela y la familia y acabar con el reflejo de que el entorno escolar es un espacio vetado a las familias.

PROPUESTAS DE MEJORA BASADAS EN EL TRABAJO DEL DOCENTE CON LAS FAMILIAS

Como ya figuró Flecha en la revista *cultura y educación* en el año 2009, la participación educativa debe apoyarse en la interacción y relación dialógica entre todos los participantes del ámbito educacional (familias, alumnado, profesorado, resto de la comunidad educativa, etc.) Esta relación debe superar la intencionalidad concretándose en interacción de todos estos componentes.

Flecha (2009) señala:

Las interacciones son dialógicas cuando todos los participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y éstas son consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social. (p. 160)

La participación de los componentes “complementarios” a la función docente en los contextos escolares ha estado, tradicionalmente, limitada por la posición de poder que han ocupado dentro de los centros educativos. La interacción dialógica trata de superar esa traba transformándola en una relación de diálogo igualitario.

La interacción dialógica intenta implicar en el proceso de aprendizaje del alumnado a las familias o adultos significativos en la vida de estos, en actuaciones didácticas, curriculares y organizativas con el fin de enriquecer íntegramente las experiencias educativas del alumnado. De esta manera, se consigue dar mayor coherencia a lo que se enseña desde la cooperación de las dos realidades mentoras de la formación del niño/a.

El proyecto INCLUD-ED (2011) basándose en las 5 formas de participación de la familia en el centro, profundizadas en el apartado anterior (participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa), analizó el resultado de la puesta en práctica de cuatro actuaciones específicas de participación de familias relacionadas con el éxito de los centros (formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y la evaluación). Tomando como referencia la tercera de estas

implicaciones, la participación de las familias en las aulas y espacios de aprendizaje del alumnado, vamos a proponer una serie de propuestas de mejora, en base al docente de educación infantil, a partir de actuaciones de éxito científicas de trabajo con familias en la práctica docente.

Lo primero que debemos fomentar en nuestra aula de Educación infantil es la **implicación sistemática** de las familias en la metodología y ritmo de la clase. Buscamos una participación que deje atrás la tradicional implicación esporádica y se comprometa con esta tarea con un carácter más regular y frecuente. Como afirma Palacios (1992) “La implicación sistemática de los padres como parte fundamental de la metodología del centro, con una presencia en él de forma regular, planificada y organizada” (p.64).

A su vez, debemos de entender la colaboración familiar en la etapa de infantil como un principio o **estrategia metodológica** programada por el docente y no limitar, únicamente, su labor a actuaciones consultivas o de información. Utilizar esta estrategia para implicarles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las distintas actividades, dinámicas, acciones y otras metodologías con las que se vea beneficiado el aprendizaje del alumnado y a su vez, anime la participación del resto de la comunidad educativa.

Tras asumir estos dos principios como fundamentales para el éxito de la participación familiar en el aula de educación infantil, al igual que en el resto de etapas educativas, propondremos ciertas actuaciones a realizar dentro de nuestra aula:

- **Contrato de aprendizaje:** Al principio del curso, tanto docente como familias, podrían decidir conjuntamente las orientaciones metodológicas a usar en el aula, las formas de implicación de las familias, los momentos de intervención de estas en el aula y la planificación, temporalización y secuenciación de las actividades y actuaciones propicias para su colaboración en la dinámica del grupo-clase. Además, se debería responder a aspectos evaluativos como el qué, el cómo y el cuándo evaluar tanto el aprendizaje del alumnado, la práctica docente como la propia intervención de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la participación decisoria y educativa en todo momento.

Después de concretar todas estas pautas en un encuentro conjunto entre docente y familias, podremos proponer determinadas actuaciones de implicación familiar en nuestra aula, como:

- **Librerías tutorizadas:** Nuestra aula de educación infantil debe llevar a cabo una organización de sus recursos de la manera más provechosa para la mejora del aprendizaje del alumnado. Por ello, la organización de la biblioteca de aula puede ser responsabilidad de padres, madres y docente.

El alumnado en la etapa de educación infantil está en proceso de iniciarse en la lectoescritura, debido a ello es esencial que los niños y niñas se acerquen, de primera mano, a la literatura y a los libros para enseñarles los grandes fines que esta persigue.

La librería tutorizada en el aula se ofrece como una actividad extracurricular durante el horario escolar, donde las familias posibiliten el gusto por la lectura y el hábito lector desde edades tempranas; les ofrezcan orientaciones acerca del cuidado y la elección de libros, colaboren en actividades de comprensión lectora y reflejen en el alumnado el rol del libro como instrumento de disfrute, descanso, diversión, ocio y tiempo libre.

- **Aulas digitales tutorizadas:** Al igual que ocurre con la librería, los recursos informáticos y audiovisuales (TICS) pueden organizarse de la misma manera.

Las Tics son hoy un recurso, un contenido, un objetivo y un instrumento esencial en la sociedad y en las aulas escolares. El alumnado de hoy en día ha nacido en la era de la tecnología y debido a ello debe de formarse para vivir en ella.

Desde el aula, el docente y las familias pueden planificar actuaciones dirigidas al contacto y manipulación de las Tics del alumnado de educación infantil, bajo la atención y la responsabilidad de padres y madres implicadas en este proceso.

Esta actuación posibilita, además de la formación del alumnado, un aprendizaje propio de las familias, debido a que no siempre tienen adquiridos determinados conocimientos tecnológicos e informáticos que el aula ofrece. Por ello, la colaboración entre familias puede ser el remedio a esta ausencia funcional además de la implicación de otros miembros de la comunidad educativa como pueden ser los más jóvenes.

- **Actividades de aprendizaje instrumental compartidas:** Estas actividades tienen como fin programar, dentro del aula de infantil y del horario escolar, determinadas experiencias vinculadas a los aprendizajes instrumentales de la etapa como medio de complementar la enseñanza impartida por el docente a través de nuevas experiencias funcionales y significativas en la vida del alumnado. El protagonista de estas actuaciones será el alumnado por medio de su acción.

- **Actividades lúdicas para el fomento de valores:** Además de las actividades propiamente curriculares, en el aula deberían llevarse a cabo otro tipo de acciones lúdicas como talleres, juegos, cuentos motores, canciones, experiencias dedicadas a trabajar determinados elementos transversales, como pueden ser los valores (educación emocional, vial, para la salud, para la paz, para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en cultura, ambiental, sexual, cívica y constitucional, el espíritu emprendedor, etc.), con el fin de que el alumnado desarrolle las competencias clave correspondientes a su etapa. Toda esta gama de actuaciones pueden programarse conjuntamente para contribuir al mejor resultado de estas. A su vez, estas actividades permiten la colaboración de aquellas familias que por motivos de formación no participan en el aula como les gustaría y a través de toda esta amplitud de acciones tienen la oportunidad de ser partícipes.

- **Triangulación:** Es una forma innovadora de evaluación del alumnado. Se apoya en la participación evaluativa de la familia dentro del aula. Trata de evaluar el aprendizaje del alumnado tomando en consideración tres puntos de vista distintos: docente, familias y alumnado. Al centrarnos en la etapa de educación infantil, la visión del alumnado se posicionará al margen, pero podemos incorporar otra opinión diferente que esté implicada dentro del proceso del alumno (otras familias, participantes de la comunidad educativa, docentes del aula, profesores especialista, de apoyo, etc.)
 Esta forma o técnica de evaluación solo puede hacerse posible si las familias se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas que es la meta a la que queremos llegar con estas pautas.

- **Apoyo a las necesidades especiales del alumnado:** Contando con la ayuda que ya se ofrece desde el centro educativo a las familias para prevenir y tratar las dificultades de aprendizaje del alumnado matriculado, las familias podrían crear y organizar un pequeño centro de recursos y de información como medio para favorecer la comunicación con el resto de familias y hacer posible la intervención temprana del alumnado manera efectiva. Este centro de recursos se organizará y trabajará fuera del horario escolar pero en coordinación con el docente.
Dentro del horario escolar se podrá llevar a cabo un refuerzo en determinados aspectos educativos de mejora a nivel del grupo-clase, iniciados por las familias, programando los momentos y tiempos en los que poder intervenir.

Todo este banco de actuaciones concretas para el aula de educación infantil y sumadas a las ya programadas por el centro, deberán tener en cuenta las *siguientes consideraciones*:

- Los acuerdos deberán ser mutuos (familia y escuela deben trabajar hacia la misma meta).
- Las actuaciones tienen que tener por objetivo primordial, el beneficio educativo del alumnado en educación infantil. Deben de ser los protagonistas de esta labor. De no ser así, las actuaciones deberán modificarse o en su caso, suprimirse por otras de mejor resultado.
- Todas las acciones deberán respetar el desarrollo evolutivo del alumnado, así como su situación personal y social, sus estadios madurativos y sus necesidades.
- Se deberán fijar previamente los momentos y formas de participación familiar en el aula y producirse una comunicación constante entre los dos agentes participantes.
- Las actuaciones deberán ofrecerse a toda la diversidad de familias del grupo clase y, además, potenciar y permitir la participación de todas ellas dentro de la dinámica del aula. Debido a ello se incluirán todo tipo de actividades (curriculares, experienciales, etc.) También, la buena relación y comunicación entre las familias será un factor fundamental en esta tarea.
- Por último, el equipo directo deberá permitir la participación educativa de las familias en el aula y, además, deberá estar informado de las formas y métodos

de participación, así como de su desarrollo y su correspondiente valoración de resultados.

Para finalizar reconocer que debido a lo limitado del tiempo no hemos podido incorporar algunas voces importantes para este trabajo como la de madres y padres que tendré en cuenta en la realización de futuras investigaciones, buscando una cierta coherencia con lo que venimos proponiendo desde el principio. Si bien, en este trabajo las propuestas nacen desde las voces del profesorado pero somos conscientes de la necesidad de incorporar en investigaciones como ésta, a todas las personas que inciden en el proceso educativo del niño y de la niña desde la fase inicial.

CONCLUSIONES

El profesorado no es el único agente formador de educación hoy en día. Como hemos explicado al principio para educar a un niño/a se necesita una tribu entera, y debido a ello, tenemos que trabajar desde los ámbitos que están en nuestra mano con el fin de conseguir este propósito de manera conjunta. Como ya hemos dejado claro a lo largo de esta investigación, estos dos agentes a los que nos referimos son la escuela y la familia, y su labor debe de complementarse.

Las principales conclusiones a las que se ha llegado tras el estudio, el análisis y la interpretación de datos e informaciones recogidas por múltiples medios, son las siguientes:

- a) La utilización de la investigación narrativa autobiográfica en educación es un instrumento que nos permite recoger y analizar información para valorar los aspectos fuertes y limitaciones del sistema educativo actual en general y de su desarrollo didáctico en particular.
- b) Las historias de vida de los profesionales de la educación son fundamentales para conocer cómo eran y cómo se han ido formado a lo largo del tiempo y revelar cómo forman y cómo son, actualmente, en el ejercicio de su práctica docente.
- c) La realización de entrevistas narrativas a docentes de la etapa de educación infantil nos ha posibilitado conocer y confrontar diversas experiencias profesionales permitiéndonos establecer categorías comunes y resaltando factores dificultosos de dicha labor.
- d) El trabajo con las familias del alumnado es uno de los terrenos donde el profesorado aún no consigue ubicarse. La falta de comunicación, de compromiso y de participación son aspectos que contribuyen a ello.
- e) La participación de las familias en el sistema educativo, en el centro y, de forma más regular y sistematizada, en las aulas supone un beneficio para todos los componentes de este proceso formativo y de manera especial, para el alumnado. Es por ello que esta participación debe extenderse a todos los niveles educativos que acoge la entidad escolar.

- f) Para dejar atrás la colaboración de carácter esporádico a la que la realidad educativa nos tiene acostumbrados, los tres agentes básicos de esta participación (centro educativo, docente de aula y familias) tienen que querer colaborar conjuntamente, poder hacerlo posible y saber cómo llevar a cabo esta tarea común con el exclusivo fin de alcanzar la mejor manera de contribuir a la formación integral de los niños y niñas de esta etapa, en particular, además de las restantes.
- g) Se debe llevar a cabo un estilo de participación en comunidad, basada en la interacción y la relación dialógica de todos los participantes del ámbito educacional, promoviendo una escuela inclusiva donde poder trabajar de manera común en actuaciones de decisión, evaluación y educación.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alduán. (1996). Razones para la participación. *Ponencia inaugural de las Jornadas sobre "Relación familia-escuela"*. Tenerife.
- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 187-200.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carmona, M. G. (2012). *Trabajando de forma cooperativa en la escuela:abriendo la puerta a las familias*. Granada: Universidad de Granada.
- Carmona, M. G., & Sola Martínez, T. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Manzanares Moya A.
- Chase, S. E. (2003). Investigación narrativa. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa: Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. 4, págs. 58-112). Barcelona: Gedisa S.A.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). *Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school*. . Nueva York: Teachers College Press.
- EQUIPO CLAVES (1994). *Gestión participativa de las asociaciones*. Madrid: Editorial Popular.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*. , 157-169.
- Frank, G. (2000). *Venus on Wheels: Two Decades of Dialogue on Disability, Biography, and Being Female in America*. Berkeley: University of California Press.
- Garreta, J., Llevot, N., & Bernad, O. (2011). La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* , 61-63.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hall, S. (2000). *Who needs identity?* Londres: Sage y Open University.
- Hernández, F. (2004). *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación*. Barcelona: Octaedro.
- Horcajo, J. S. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación profesional.
- Lewis, O. (1961). *The Children of Sánchez: Autobiography of a Mexican Family*. Nueva York: Random House.
- Martínez, S. D. (Mayo de 2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia . *Revista digital para profesionales de la enseñanza* , 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2015). *XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. Santander.
- Mills, C. V. (1959). *The Sociological Imagination*. Londres: Oxford University Press.
- Rivas Flores, J. I., & Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., & Prados Mejías, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad: La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, R. M. (2006). *Variables que mediatizan la participación*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America* (Vol. 2). Nueva York: Alfred A. Knopf.