UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. Análisis y prospectiva en la CAM

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Mónica Méndez De La Calle

DIRECTORES

José Luis Aguilera García
María Escolástica Macías Gómez

Madrid, 2018

© Mónica Méndez De La Calle, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. Análisis y prospectiva en la CAM

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Mónica Méndez De La Calle

DIRECTORES

Dr. José Luis Aguilera García

Dra. María Escolástica Macías Gómez

MADRID, 2017

©Mónica Méndez de la Calle, 2017

"*La pedagogía de la vida con niños es un proyecto en curso de renovación*

en un mundo que cambia constantemente a nuestro alrededor

y que continuamente cambiamos nosotros mismos"

Manen, 1998, p. 19

A cada una de las personas

y acontecimientos

que me han convertido en lo que soy,

hoy.

AGRADECIMIENTOS

A esa parte de vuestros ojos que me miran, la parte de vuestros oídos que me escuchan; esa que dedica su atención y su cariño hacia mí.

Esa parte de todos vosotros es, a quien le debo el mayor agradecimiento. Cada gesto que todos habéis dedicado hacia mí a lo largo de nuestra vida, son el motivo por el que estoy aquí ahora mismo.

Mi familia, que siempre ha confiado en mis capacidades, me ha animado a esforzarme un poco más, me ha acompañado en decisiones complicadas y, siempre, absolutamente siempre, me ha hecho creer que soy capaz de todo aquello que me proponga. Mi hermano, mi hermana, que me dan la fortaleza de saber que nunca nada podrá salir mal si ellos están cerca. A mi madre, a quien que le debo cada gesto de mi vida y cada acto, que me ha ayudado y me ayuda, a vivir y disfrutar de todo lo que sucede; porque ella me ha infundido la magia en la que siempre hay que creer y el esfuerzo por el que nunca hay que rendirse. Sin ti, mamá, esto no estaría sucediendo. A mi padre, que ha trabajado toda la vida por ofrecernos el mejor futuro posible, ese futuro que ahora forma parte de nuestro presente. Y a mi precioso perro, Jack, paciente y alegre, acompañando momentos eternos de estudio, noches en vela, paseos para descansar y una fuente inagotable de amor y cariño; a tí, por toda una vida cuidándome, te debo la tranquilidad del amor incondicional.

Mis tutores, a Jose Luis, quien no dudó ni un instante en acompañarme en este proceso de crear un proyecto propio. A tí, Jose, que desde el primer instante siempre has confiado en esa capacidad nuestra para intentar cambiar el mundo. Y a Escolástica, que ha volcado en mí su confianza y desde el primer instante me ha concedido la sensación de sentirme siempre en casa y poder avanzar con la seguridad de estar recorriendo un camino adecuado, bien hecho y lleno de ilusión. Gracias a ti Escolástica, por no dudar de mí.

Mi otra familia, aquella dónde tienen cabida mi chico y mis amigos; Millán, Elena, Jorge, Susana, Verónica, Sergio, Zahra, Josko, Sara, Bea, Dani, … y muchos con los que podría rellenar líneas y líneas. Acompañantes en todo este proceso, confiando en mí sin dudar, apoyando días de estrés y agobio; y exigiendo en días de pereza. A todos ellos gracias, porque a través de pequeños gestos, se creó un gran gesto conjunto que me empujó a no rendirme en esta ardua tarea doctoral y poner todo el empeño posible para llegar hasta aquí. Pero no sólo puedo agradeceros el apoyo en esto, sino que cada uno de vosotros, desde el momento en que habéis llegado a mí, habéis cambiado una parte de mi realidad para siempre; y con ello, me habéis transformado a mí misma.

Compañeros, mil gracias a mis compañeros de profesión todos estos años, que me dieron y me dan la oportunidad de aprender, que confiaron en mí sin tener experiencia y ofreciéndome, poco a poco, grandes responsabilidades. Gracias a todo el equipo de Paula Montal por el aprendizaje, la confianza, el apoyo y el cariño que me han entregado siempre. Ese gesto ha cambiado mi vida. De la misma manera gracias al equipo de CADE, en especial al pequeño y mágico CADE Sur, que han puesto todo su cariño y confianza sobre mí y dónde también han sabido hacerme ver, que tu trabajo puede ser tú hogar.

Profesionales, les debo unas líneas, muy destacadas, a todos aquellos profesionales de la educación que dedicaron un tiempo y atención para participar en la validación de expertos de los instrumentos de medida que se ofrecen en este trabajo. Gracias a ellos por su criterio y compromiso conmigo.

Del mismo modo debo agradecer encarecidamente a los centros escolares, y en concreto a sus maestros, que han colaborado en este trabajo posibilitando la existencia de la muestra del profesorado de Madrid; demostrando un gran interés por el aprendizaje, los procesos de investigación y descubrimiento de mejoras en nuestra educación. Mi gran apoyo y respeto a todos ellos que cada día se enfrentan a la gran tarea de educar e implicarse en el desarrollo de las generaciones venideras, y por tanto, de nuestra sociedad.

Cuando era pequeña, soñaba con hacer algo importante en el futuro, soñada con poder participar en la enseñanza, cambiar el mundo a través de pequeños gestos. A día de hoy, no he dejado de creer en ese sueño. Gracias por mantenerlo aquí.

TABLA DE CONTENIDOS - ÍNDICE

RESUMEN 21

JUSTIFICACIÓN 29

INTRODUCCIÓN 33

PARTE I: MARCO TEÓRICO 43

CAPÍTULO 1 - DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD: IDENTIDAD DEL SER HUMANO 47

1.1. Consideraciones generales sobre la personalidad 49

1.2. Síntesis y análisis de las Teorías psicológicas 51

1.2.1.Conductismo. 53

1.2.2.Psicoanálisis. 66

1.2.3. Cognitivismo. 85

1.2.4. Humanismo. 104

1.2.5. Neuro-educación. 116

1.3. La consideración de la personalidad en el sistema educativo desde el marco legislativo 127

1.4. Hacia la construcción de un significado de la personalidad y su relevancia en la actividad educativa 141

CAPÍTULO 2 - LA FAMILIA: NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA 155

2.1. Conceptualización de la familia 157

2.1.1. Aproximación teórica al término. 158

2.1.2. Diferentes enfoques a través de la consideración de la familia. 163
2.1.2.1. Consideraciones sociológicas de la familia. 164
2.1.2.2. Consideraciones psicológicas de la familia. 172
2.1.2.3. Consideraciones educativas de la familia. 175
2.1.3. Breve evolución histórica del entorno. 186
2.2. Consideración de la familia en la legislación educativa de España 190
2.3. Hacia la construcción de un significado de la familia y su significado en la actividad educativa 207
CAPÍTULO 3 - LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS 213
3.1.Formación permanente de los maestros en el ámbito de la intervención con familias 216
3.2.Revisión histórica de la formación de profesorado y situación actual 219
CAPÍTULO 4 - ESTADO DE LA CUESTIÓN 241
4.1.Consideraciones actuales en relación al desarrollo de la personalidad 244
4.2.Consideraciones actuales de la influencia de la familia en la personalidad 247
4.3.Consideraciones actuales en relación a la formación docente 249
4.4.Definición de la cuestióon en sí 260
PARTE II: TRABAJO DE CAMPO 263
CAPÍTULO 5 - DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN: **..... 265**
5.1. Definición del problema. 272
5.1.1.Objetivos 274
5.1.2.Hipótesis. 275
5.2. Planteamiento de la investigación 277
5.2.1.Metodología 277
5.2.2.Variables. 282

5.2.3.Población y muestra del estudio. 289
5.2.3.1.Población. 289
5.2.3.2Identificación y selección de la muestra. 293
5.2.4.Instrumentos de medida. 298
5.2.4.1.Elaboración del cuestionario para maestros. 299
5.2.4.2.Elaboración de la entrevista personal 306
5.2.4.3.Fé de erratas. 308
5.2.4.4.Carta explicativa. 309
5.3. Procedimientos generales para la recogida de datos 310
5.3.1 Aplicación de los cuestionarios. 310
5.3.2. Desarrollo entrevistas personales. 313
5.4. Tratamiento de los datos 317
CAPÍTULO 6 - RESULTADOS OBETENIDOS: ANÁLISIS Y SU INTERPRETACIÓN **..... 319**
6.1.Primeras consideraciones sobre los resultados 321
6.2. Análisis a través de los datos de los cuestionarios 327
6.2.1. Apreciaciones generales. 327
6.2.2. Análisis general de carácter descriptivo. 328
6.2.3. Análisis en profundidad de carácter descriptivo. 321
6.2.4. Análisis correlacional de los datos. 379
6. 3. Análisis en profundidad de las entrevistas personales 386
PARTE III: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES **..... 395**
CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES SOBRE LA INFORMACIÓN OBTENIDA Y PROPUESTA FORMATIVA **..... 397**
7. 1. Valoraciones iniciales 399
7. 2. Conclusiones generales 400

7. 3. Propuesta de formación del profesorado 410

7.3.1 .Introducción a la propuesta de formación de los maestros. 411

7.3.2.Estructura legal que da base a esta programación. 415

7.3.3.Diseño del programa de formación permanente: "Formación en estrategias de intervención familiar en infantil en beneficio el desarrollo personal de los niños"..... 417

7.3.3.1 Personas a las que se ofrece. 417

7.3.3.2. Introducción y enfoque. 417

7.3.3.3. Características y objetivos generales. 419

7.3.3.4. Recursos metodológicos. 420

7. 3.3.5. Temas: epígrafes. 420

7.3.3.6. Evaluación. 421

7.3.3.7 Temporalización. 422

7.3.3.8. Revisión del programa: Mejora de futuro. 422

7.4. Alternativas formativas: planteamientos de mejora 423

CAPÍTULO 8 - CONSIDERACIONES PERSONALES **.....425**

8.1. Experiencia personal 427

8.2.Límites y aportaciones del trabajo 429

8.3.Declaración de intenciones de futuro: ejecutar el proyecto 430

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **.....433**

ANEXOS **.....455**

INDICE TABLAS

Tabla 1. Tasas netas de escolarización de 0 a 5 años en españa……125

Tabla 2: Modelos educativos familiares……183

Tabla 3. Pasos de la investigación científica……..270

Tabla 4. Perfil de la investigación……..279

Tabla 5. Variables de la investigación……...285

Tabla 6. Variables de control de la investigación……..288

Tabla 7. Muestreo no probabilístico: ventajas e inconvenientes…..……..296

Tabla 8. Distribución de centros de la muestra por zonas……..297

Tabla 9. Relación de los objetivos con las preguntas operativas……..306

Tabla 10. Género, edad y titularidad de centro de los maestros de la muestra de nuestra investigación.. …….....322

Tabla 11. Años de experiencia de los maestros de la muestra ……..323

Tabla 12: Frecuencia de resultados para variable género……...328

Tabla 13: Frecuencia de resultados para variable titularidad…….329

Tabla 14: Frecuencia de resultados para variable edad……..329

Tabla 15. Años de experiencia en intervalos…… 330

Tabla 16: Frecuencia de resultados para variable cargo en el centro……... 330

Tabla 17: Frecuencia de resultados para variable número de alumnos en el aula…… 331

Tabla 18: Frecuencia de resultados para variable número curso al que imparte…….. 332

Tabla 19: Frecuencia de resultados para variable alumnos con nees y número de ellos…...332

Tabla 20: Frecuencia de resultados para variable de comunicación con la familias…… 333

Tabla 21: Frecuencia de resultados para variable vías de comunicación……334

Tabla 22: Frecuencia de resultados para variable quién suele recoger a los niños…….335

Tabla 23: Frecuencia de resultados para variable quién suele reunirse……...336

Tabla 24. Caracterización de la muestra en frecuencias de resultados……....337

Tabla 25. Frecuencias de resultados preguntas 1 y 2.. ……338

Tabla 26. Frecuencias resultados preguntas 3 y 4 ……..339

Tabla 27. Frecuencias de resultados preguntas 5 y 6……..339

Tabla 28. Frecuencias de resultados pregunta 7 …….. .340

Tabla 29. Frecuencias de resultados preguntas 8,9, y 10……340

Tabla 30. Frecuencias de resultados preguntas 11,12 y 13 ……341

Tabla 31. Frecuencia de resultados pregunta 14……342

Tabla 32. Frecuencias de resultados preguntas 15 y 16……..343

Tabla 33. Frecuencias resultados pregunta 18……..…343

Tabla 34. Frecuencia de resultados, pregunta 17,19 y 20……....344

Tabla 35. Frecuencia de resultados pregunta 21…….….345

Tabla 36: Frecuencia de resultados pregunta 1 de redacción……..346

Tabla 37. Frecuencia de resultados pregunta 2 ……..346

Tabla 38: Frecuencia de respuestas pregunta 3 de redacción……..347

Tabla 39. Frecuencia de resultados para la pregunta 4 de redaccion……..348

Tabla 40. Frecuencia de resultados para la pregunta 5 de redacción…….…….349

Tabla 41: Frecuencia de resultados pregunta 6 de redacción…….350

Tabla 42: Frecuencia de resultados pregunta 7 de redacción……350

Tabla 43: Frecuencia de resultados pregunta 8 de redacción……351

Tabla 44. Correlaciones significativas y de fuerza superior a |0,40| según el coeficiente de Pearson…… 352

Tabla 45. Cronograma de la tesis……...428

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1.Esquema de contenidos de la tesis doctoral……...34

Figura 2: Esquema general de la investigación……...…….45

Figura 3: Síntesis de enfoques y autores……..52

Figura 4. Pirámides de necesidades de Maslow……105

Figura 5. Responsabilidades de la formación……228

Figura 6. Información sobre la formación docente……232

Figura 7. Distribución de centros de régimen general por enseñanza impartida.……..291

Figura 8. Distribución de profesores por tipo de centro……..…....291

Figura 9. Distribución de los profesores que imparten enseñanzas en centros de régimen general por edad…….292

Figura 10. Ítems 2, 3, 5, 9 y 6 ……...352

Figura 11. Relación entre ítems 2 y 7…….354

Figura 12. Relación entre ítems 2 y 8…….355

Figura 13. Pregunta 6 de redacción……...356

Figura 14. Relación de los ítems 11, 12 y 13…….359

Figura 15. Relación de los ítems 1, 9 y 15 ……360

Figura 16. Relación de los ítems 6 y 14…….361

Figura 17. Ítem 1……..……..362

Figura 18. Categorización de respuestas de la pregunta 2 de redacción……....363

Figura 19. Relación de los ítems 17, 19 y 20…….365

Figura 20. Ítem21…….366

Figura 21. Respuestas a la pregunta 1 de redacción…….369

Figura 22. Pregunta 4 de redacción…….....371

Figura 23. Pregunta 3 de redacción…….....373

Figura 24. Pregunta 5 de redacción…….374

Figura 25. Categorización pregunta 8 de redacción……375

Figura 26. Categorización pregunta 7 de redacción……377

RESUMEN

La tesis doctoral que se presenta en estas páginas se centra en la formación de los maestros de Educación Infantil y el trabajo que desarrollan con las familias en beneficio del desarrollo personal de los alumnos del segundo ciclo de la etapa.

Para ofrecer una formación docente que se ajuste a las necesidades del desarrollo infantil, del funcionamiento familiar y de estrategias de intervención docente se han abordado varias cuestiones.

La primera de ellas atiende al proceso de desarrollo de la personalidad infantil. Este desarrollo es único para cada persona, atendiendo a unas características singulares. En este proceso se va elaborando un conocimiento sobre el mundo y las diferentes formas de vida existentes, entre las que se encuentra la de uno mismo. La construcción de este conocimiento toma como punto de partida la realidad en la que se desenvuelve el niño y la significación que se hace de cada experiencia que se va viviendo; definiendo, en base a ellas, la identidad personal, fundamento de cuantas decisiones se van tomando para desenvolverse en el mundo. El entorno que ofrece esta realidad en la que el niño se va desarrollando en los primeros años de vida es la familia; pilar fundamental para la construcción de cuantos aprendizajes va precisando la identidad personal.

Esta es la segunda cuestión principal de nuestro trabajo. La familia es el entorno donde los niños comienzan su desarrollo; y a través de ella se cimenta la construcción de su conocimiento sobre el mundo, a partir de los significados y denotaciones que propicia. La familia es, por tanto, un enclave fundamental para el desarrollo personal de los niños, y tiene en sus manos una función educativa esencial para ellos; algo que requiere, a su vez, de adecuada enseñanza, pues a ser padres se aprende, y en lo que a educar se refiere, entender los procesos de aprendizaje que se van desarrollando en sus hijos se hace imprescindible,

algo que, sin duda, debe estar en manos de profesionales adecuada y exigentemente preparados, entre los que deben encontrarse, con especial relevancia, los maestros de Educación Infantil, por ser a ellos a quienes les compete el conocimiento y la gran oportunidad de intervenir con las familias; nuestro que se convierte en la tercera cuestión a tratar.

Los maestros de educación infantil tienen la oportunidad de mantener contacto diario con las familias y reuniones frecuentes; teniendo así, en sus manos, la oportunidad de poder hacer una intervención amplia con las familias, en favor del desarrollo personal de los niños.

A través del Real Decreto 1630/2006 vemos en este periodo se considera de gran importancia que desde las escuelas se atiendan tres áreas: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento del entorno, dando gran importancia al entorno familiar; y el desarrollo del lenguaje como herramienta de comunicación con el entorno. Así, la construcción de la identidad personal, es un cometido docente que viene determinado desde las instituciones educativas, y la acción docente con las familias, tiene como propósito favorecer ese desarrollo, lo que justifica la necesidad de esta investigación.

La investigación realizada, de carácter descriptivo y no experimental, pretende conocer el trabajo que los maestros del segundo ciclo de Educación Infantil realizan con las familias para favorecer la construcción de la identidad personal de sus alumnos, detectando posibles necesidades formativas que puedan incidir en un mejor alcance de este propósito. El trabajo de campo se ha realizado en el ámbito de la Comunidad de Madrid, estableciéndose los siguientes objetivos:

- Conocer la dedicación que los maestros hacen del tiempo y las estrategias para intervenir con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos.

-Analizar los conocimientos que tienen los profesores sobre la intervención familiar en las escuelas en beneficio del desarrollo de la identidad personal

-Conocer la importancia e implicación que le dan los profesores a la intervención familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal.

-Conocer en qué medida la estructura del sistema educativo y el funcionamiento interno de los centros educativos facilitan a los profesores la intervención con las familias en favor del desarrollo de la identidad personal de los alumnos.

- Elaborar propuestas formativas para los maestros de educación infantil que favorezcan, a través de estrategias de intervención familiar, el desarrollo de la identidad personal de sus alumnos.

Para poder dar respuesta a estos objetivos se ha llevado a cabo un enfoque metodológico mixto: de carácter cuantitativo, sobre una muestra final de 94 maestros, a través de la aplicación de un cuestionario de elaboración propia que consta de 21 preguntas en escala tipo Likert y 8 preguntas de desarrollo breve; y de carácter cualitativo a través de diversas entrevistas personales semi-estructuradas con docentes en ejercicio con diversos perfiles profesionales.

A través de los datos podemos observar que solo un 11,8% los maestros dice tratar aspectos de desarrollo infantil con la familia. Su aprovechamiento del tiempo, en general, gira en torno a temas académicos o intereses concretos de la familia; pero no observamos que se traten con las familias temas vinculados al desarrollo personal de los niños.

En cuanto al conocimiento sobre intervención familiar, solo un 13,9% de los maestros encuestados dice conocer estrategias y poder ejemplificarlas; encontrando aquí una demanda formativa para completar los recursos que los maestros pueden necesitar para desarrollar sus

funciones. Además de lo anterior, un 74 % de los maestros, consideran de gran importancia la intervención con las familias, según lo preguntado al respecto en el cuestionario.

En último lugar se trató de averiguar si estos profesionales consideran que realmente se puede llevar a cabo esta intervención en los centros actualmente; pidiéndoles que valorasen de 1 a 5 la capacidad de la escuela para atender esta función. Observamos que un 37,2% y un 31,9% contestaron con una valoración 3, y 4 respectivamente. A través de esto vemos los porcentajes más altos de respuesta se encuentran en la valoraciones altas al respecto de esta posibilidad de intervenir; pero no la valoración más alta. Poniendo estos resultados en relación con las respuestas obtenidas en las preguntas de breve desarrollo que se les hizo más adelante; entendemos que creen que es viable y se puede lograr, pero es preciso tomar algunas medidas para que pueda llevarse a cabo con total preparación, poniendo de relieve en sus contestaciones que uno de esos aspectos que debe mejorarse es la formación de los maestros con relación a la intervención familiar, principalmente.

Con relación a los datos obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas en profundidad; concluimos la investigación con la propuesta de los aspectos básicos para una formación de los maestros enfocada hacia el desarrollo personal de los niños, centrada en estrategias de intervención con las familias de sus alumnos para facilitar entornos de desarrollo favorables para la definición de la identidad personal de estos.

PALABRAS CLAVE: desarrollo personal, intervención familiar, construcción de significados, educación infantil, formación permanente.

SUMMARY

The doctoral thesis that is presented in these pages addresses the training topic that teachers have in the second cycle of early childhood education to be able to intervene with the families of their students for the benefit of their personal development.

A number of issues have been addressed in order to provide teacher training that is tailored to the needs of child development, family functioning and teacher intervention strategies.

The first of them attends to the process of development of the infantile personality. This development is unique for each person, attending to unique characteristics. In this process is developing knowledge about the world and yourself. The creation of this knowledge takes as its starting point the reality in which the child develops and the meaning that is made of each experience that is going on living; Defining in turn the own person and the most adjusted decisions to be developed in the world.

The environment that offers this reality in which the child develops in the early years is the family.

This is the second main question of our work. The family is the environment where children begin their development; and through it they will base their knowledge on the world by filling it with meanings and denotations. The family is therefore a fundamental enclave for the personal development of children and has in their hands an educational function for them. For this educational function of the families it is advisable a training to understand the learning processes that their children are developing, and sometimes they do not know all the information about this to be able to offer an environment that favors the personal development of their children.

We are thus faced with professionals who do have such knowledge about child development and the great opportunity to intervene with families; and our third question: nursery school teachers.

Early childhood teachers have the opportunity to maintain daily contact with families and hold regular meetings; Thus having the opportunity in their hands to be able to make a broad intervention with families looking for the personal development of children.

Through Royal Decree 1630/2006 we see that the Community of Madrid considers it of great importance that from the schools are addressed three areas: the knowledge of oneself, the knowledge of the environment, giving great importance to the family environment; And the development of language as a tool for communication with the environment. In this we see that the necessity is determined, even, from the educational institutions in terms of favoring the personal development of the children; where this intervention is supported with the families in favor of that development.

In order to be able to know the educational reality on which teachers of the Community work today, a descriptive and non-experimental research has been carried out; With the aim of confirming the need to improve teacher training on the development of personality in children in relation to their relationship with the family; To be able to offer some specifics on how to develop an intervention with families that favors the personal development of children. To this end, the following objectives have been defined:

- To know the use that the teachers make of the time and the strategies to intervene with the families of its students in benefit of the development of the personal identity of these.

-To analyze the knowledge that the teachers have about the family intervention in the schools for the benefit of the development of the personal identity

-To know the importance and implication that the teachers give to the family intervention in benefit of the development of the personal identity.

-To know to what extent the structure of the educational system and the inner workings of the educational centers facilitate to the teachers the intervention with the families in favor of the development of the personal identity of the students.

- To elaborate the educational proposals for the teachers of infantile in favor of the development of the personal identity of its students through strategies of familiar intervention.

In order to respond to these objectives, a quantitative methodology has been carried out on a N = 94 sample, through a self-generated questionnaire consisting of 21 Likert-scale questions and 8 short-term questions. This methodology has been accompanied by a qualitative one through several semi-structured personal interviews with professionals of the education of different profile.

From the data we can see that only 11.8% of teachers say they deal with aspects of child development with the family. Their use of time, in general, revolves around academic subjects or concrete interests of the family. But we do not see families dealing with children's personal development issues.

As for knowledge about family intervention, we see that 13.9% of teachers say they know strategies and are able to cite an example. Therefore, we find here a formative demand to complete the resources that teachers may need to carry out their functions. Since they themselves consider the intervention with the families of great importance, according to the question about this of the questionnaire; Answering that 74% of the teachers are important.

Finally it was tried to find out if these professionals consider that this intervention can actually be carried out in the present centers; Valuing from 1 to 5 the capacity of the school to attend this function. We observed that 37.2% and 31.9% answered 3, and 4 respectively. We understand that they believe it is feasible and achievable, but some steps need to be taken to enable it to be carried out with complete preparation. One of those aspects that needs to be improved is the training of teachers in this regard.

Finally we conclude the research with the drawing of a proposal of teacher training to attend to the personal development of the children, facilitating the meaning of the world that they are going to realize through their families; Through the intervention of nursery school teachers.

KEY WORDS: personal development, family environment, children's teachers, family intervention, significance of the environment, children's education, teacher training**.**

JUSTIFICACIÓN

El ser humano vive en constante proceso de aprendizaje, donde la actividad más destacada es el desarrollo personal que se alcanza a través de la comprensión que haga sobre el mundo. El conocimiento que las personas adquirimos sobre la realidad y sobre nosotros mismos se logra por la significación que les vamos otorgando. Ese singular conocimiento lleva a una toma de decisiones que permiten desenvolverse en la realidad; y así formar parte de una sociedad.

La búsqueda de una sociedad que progrese y haga que todas las personas seamos cada vez más felices precisa de una singular construcción personal que se logra a través de una comprensión del mundo en la que el bienestar se persigue de manera generalizada.

La educación es aquí una herramienta fundamental., donde los alumnos se relacionan con profesionales de la educación, quienes son conscientes de este proceso personal en el que nos desarrollamos las personas y que es especialmente importante en los primeros años de vida.

Durante la infancia se va definiendo el mundo a través de las experiencias con el entorno, se puede observar en ello el carácter transformador que adquieren los significados que se hacen sobre el entorno en el que uno se desarrolla, dando un valor muy importante a las vivencias en el entorno:, como nos enuncia Mora (2013) al hacer referencia a los cambios que se dan en el cerebro infantil a través de las experiencias vividas en un entorno estable, estimulador y protector. Con ello, este autor se refiere, a un entorno que facilite la existencia de experiencias que favorezcan una interpretación adecuada de la realidad, dónde la protección afectiva establece una de las bases más importantes para dar base a las relaciones que se establecen con el entono, a través del cual se construye la realidad.

Esta realidad no se puede definir de un modo sencillo, más bien se puede alcanzar una convencionalidad cada vez más generalizada, que proviene de buscar un consenso entre las singulares comprensiones de ella. La escuela no es el único entorno que nos ayuda a comprenderla, sino que el mundo con el que estemos en contacto condicionará también esta tarea. La familia constituye el entorno que más influencia ejerce en los primeros años de vida, al proporcionar el conjunto más estable de relaciones afectivas y de convivencia que puede ofrecerse; aspectos que le confieren gran capacidad para facilitar la significación del mundo sobre la que se asienta la base de la personalidad. La escuela, en estrecha relación con la familia, y desde un actuar armónico, debe lograr que ese cometido se alcance de la mejor manera.

La familia es el entorno de socialización primario donde tomamos contacto con el mundo y vamos sentando las bases para entender la realidad e identificarla y definirla. Por todo esto, es fundamental que los entornos familiares dispongan de todas las herramientas posibles para poder favorecer ese desarrollo; encontrando en los maestros una figura formada y conocedora de los procesos infantiles de enseñanza y aprendizaje con la oportunidad de interactuar con las familias.

Bajo el amparo de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), la cual continúa con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2006) en relación al ciclo de segundo de educación infantil; se establece uno de los objetivos para este ciclo en términos de la necesidad que tienen los niños de conocer su entorno, entre ellos el familiar. Del mismo modo, a través del Real Decreto 1630/2006 que tiene su base en la LOE, se establece que es un área prioritaria en el segundo ciclo de infantil que los niños construyan su identidad personal; se entiende que queda regulada en nuestra comunidad la necesidad de que las escuelas favorezcan un entorno que facilite el desarrollo personal de los niños, donde la intervención con las familias adquiere gran importancia.

En conclusión, la definición de la identidad personal en los primeros años de vida es un proceso muy importante para todas las personas; dónde la familia tiene un papel decisivo y es conveniente que favorezcan este desarrollo personal. La escuela tiene una importante responsabilidad en este proceso, siendo área prioritaria de su intervención, como se observa en la LOMCE, y el Real Decreto 1630/2006; donde se le otorga a los maestros esta función, no solo en su intervención directa con los menores dentro del aula; sino desarrollando todas sus estrategias para favorecer el desarrollo personal. Es aquí donde esta investigación toma el punto de partida, buscando ofrecer a los maestros una formación que pueda proporcionarles herramientas suficientes para intervenir con las familias en favor de ese desarrollo de la personalidad en la infancia.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata de conocer en qué grado y de qué forma, los maestros del segundo ciclo de educación infantil contribuyen al desarrollo adecuado de la construcción de la identidad personal de sus alumnos; a través del trabajo con las familias. Desde este planteamiento se busca dar respuesta a cuales serían las bases para un programa de formación permanente para los maestros; con el objeto de incidir en los aspectos de mejora detectados.

A la hora de abordar este tema y conocer en profundidad esta contribución de los maestros es preciso indagar sobre diferentes aspectos.

El primero de ellos es la personalidad y cómo se desarrolla su definición en los primeros años de vida. Del mismo modo, es conveniente analizar la influencia familiar en este proceso y su relación con las instituciones educativas.

Tomando estos elementos como punto de partida, se da lugar a la necesidad de conocer la formación docente que se ofrece a los maestros en nuestro país, y en concreto en la Comunidad de Madrid, dentro de los marcos legales que definen esta formación.

Finalmente, es preciso dar cabida a un conocimiento sobre la realidad educativa que viven las escuelas a través la visión de los maestros; en relación a los tres aspectos previamente señalados: desarrollo personal, familia, e intervención familiar de los docentes en beneficio del desarrollo personal de los niños.

De este modo queda definida la estructura de esta investigación:

FIGURA 1. ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA TESIS DOCTORAL

El planteamiento de la tesis tiene su base en la intervención que los maestros llevan a cabo con las familias, teniendo como objetivo de dicha intervención el desarrollo personal de sus alumnos. Es decir, en la familia se encuentra el núcleo social que sienta las bases del conocimiento de la realidad que los niños hacen en los primeros años de vida; por ello es conveniente que este entorno familiar facilite el proceso de significación del mundo a través de las experiencias que los niños tienen en la familia. “El programa de atención temprana debe llevarse a cabo desde la perspectiva de la familia, como primer núcleo socializador del individuo y de su entorno” (Gútiez, 2014, p. 8). En los maestros encontramos la Figura de un expertos en educación y desarrollo personal que tiene la oportunidad diaria de intervenir con las familias, de acompañarlas en la creación de un entorno facilitador del desarrollo personal de sus hijos.

El primer bloque de este trabajo responde a construcción de una base teórica precisa para conocer en profundidad los principales temas que confirman el eje central de esta investigación.

En el capítulo primero se aborda el tema de la personalidad y su desarrollo en la infancia, a través de una revisión de las corrientes de pensamiento más destacadas que se han ocupado sobre esta cuestión.

Dedicar un análisis a la personalidad requiere entender como punto de partida que este es un concepto abstracto y de gran complejidad, dónde debemos prepararnos para una reflexión constante en la búsqueda de su significado. “Si queremos estudiar la personalidad, debemos estar preparados a pasar rápidamente de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, de la persona concreta a la persona abstracta y viceversa” (Allport, 1965, p. 19).

El desarrollo de la personalidad es un proceso que se da a lo largo de toda la vida, dónde el conocimiento que cada persona crea sobre el mundo el único y diferente del resto de las personas. Para llevar a cabo este desarrollo personal cada uno parte de su singular definición genética y biológica, dónde las percepciones sensoriales y la interpretación de estas y los sentimientos que se generan, resultan fundamentales para la definición del mundo que se va a crear (Damasio, 2006). Para que se dé esta percepción del mundo cada persona se encuentra con un entorno en dónde las relaciones que establece con este son fundamentales para su definición interna (Brunner, 1997). A través de ello va definiendo el concepto que tiene del mundo y creando un significado para la realidad más cercana y hacer inferencias que le lleven a crear un concepto sobre la realidad del universo. Pero también se va definiendo a sí mismo. En este proceso nos encontramos ante el auto-concepto que cada persona crea para sí, atendiendo a sus experiencias y comprendiendo su propio ser (Piaget, 1984).

Todo esto se desarrolla dentro del contexto más cercano, teniendo vital importancia en los primeros años de vida, dando así al entorno la oportunidad de facilitar el desarrollo personal desde una perspectiva de construcción social (Bandura, 1987).

En el siguiente capítulo se entra en profundidad sobre la familia y las implicaciones que esta tiene en el desarrollo de la personalidad en la infancia, tratando de dar base a la función educativa que tiene la familia y conceptualizarla de un modo preciso.

La familia es el enclave donde las personas nos desarrollamos en los primeros años de vida principalmente y es el elemento social que da base a nuestro conocimiento de la realidad. "Es el fundamento de la vida social y el principal vehículo de transmisión de la cultura" (Cano, 13). Por ello, tomamos como punto de partida para el desarrollo personal este entorno familiar; el cual va a ejercer gran influencia en este proceso a lo largo de toda la vida pero de forma muy destacada en los primeros años. Así vemos que, en la franja de los seis primeros años, es componente base para le definición personal.

Hay que destacar que a lo largo de las última décadas, la composición de la familia ha sufrido una serie de cambios, "que ha afectado tanto a sus estructuras como a la cultura en la que se inserta" (Meil y Ayuso, 2007, p. 75). Los cambios en horarios de trabajo, número de miembros en la familia, la red de parentesco o situación socioeconómica; son algunos de los aspectos que han suscitado cambios estructurales en la familia; donde actualmente nos encontramos con nuevos cambios como la individualización, la política, la privacidad o la autonomía de la familia (Ibid, 77).

El análisis hecho de la familia en este capítulo atiende a analizar las funciones de esta dentro del funcionamiento interno y con respecto al resto del entorno social; haciendo hincapié en su condición de factor educativo en el desarrollo personal de los miembros de cada sistema familiar; principalmente en los más pequeños.

En el tercer capítulo de este bloque se analiza la importancia de la formación docente y se hace una aproximación histórica sobre su evolución en nuestro país. Las regulaciones en términos de legislación educativa ha variado mucho en las últimas décadas; los avances tecnológicos y el desarrollo social, llevan a nuevos planteamientos sobre la educación, y dentro de ella; la formación de los docentes.

Actualmente en España existen regulaciones estatales para la formación docente, pero cada comunidad autónoma debe especificar las condiciones de esta y concretarla. Nos encontramos ante dos elementos: La formación inicial; a través de estudios universitarios regulados en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), donde se establecen los Grados para acceder a puestos de maestro. Y la formación permanente, que se regula a través del Real Decreto 1630/2006; dónde se establecen los derechos y obligaciones para desarrollarla.

Finalmente nos vamos a encontrar frente al estado de la cuestión, con la intención de poner de relieve la situación actual y descubrimientos al respecto de los temas tratados anteriormente. El interés puesto en el desarrollo personal es muy fuerte, y encontramos multitud de información al respecto, donde se puede observar que en la actualidad gira en torno al desarrollo neuronal y biológico como base fundamental desde dónde se percibe, asimila y entiende la realidad.

Los estudios sobre la familia son muy variados, y se observa un gran punto de atención en los cambios sociales de las últimas cuatro décadas y su influencia sobre la familia y su definición (Castro y Meil, 2015).

Al respecto de la formación docente, principalmente en cuanto a la permanente, se da un gran interés por llevar a la realidad educativa y formar a los docentes en aspectos

innovadores como el desarrollo tecnológico, la inmersión en el idioma inglés, o la aplicación de nuevas metodologías de aula.

Destaca que a pesar de conferir gran importancia al desarrollo personal y la influencia del entorno familiar; y siendo conscientes de los grandes cambios que se han dado en la familia en las últimas décadas; se observa una necesidad de oferta formativa para los maestros al respecto de la intervención con estas en favor del desarrollo personal.

De este modo se establece la base en cuanto a los conceptos básicos de la investigación y se da paso al Bloque II, donde se desarrolla el trabajo de campo y el análisis de los resultados obtenidos a través de este.

En primer lugar nos situamos frente al diseño de la investigación a través de la cual se pretende conocer la realidad educativa actual que viven los maestros del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid para dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Tienen los maestros la formación adecuada para llevar a cabo una intervención en favor del desarrollo personal de sus alumnos?
¿Están llevando a cabo dicha intervención y la consideran importante?
¿El sistema educativo y el funcionamiento de los centros, facilita a los profesores dicha función?

En el capítulo cinco se describe en profundidad los elementos que definen la investigación y el proceso para obtener la información que nos ofrecían los maestros.

Se lleva a cabo una investigación de carácter descriptivo, la cual nos facilita conocer una realidad presente en la actualidad en nuestros centros educativos, y poder analizar esa actividad diaria al respecto de la intervención de los maestros con las familias en favor de la identidad personal. Se analizan también algunas correlaciones entre aspectos más destacados

para observar la relación entre algunas respuestas ofrecidas y su relación significativa con otras.

La obtención de datos se lleva a cabo a través de dos medidas, una de carácter cuantitativo y otra, más cualitativa. Se ha trabajado con una muestra de 94 sujetos de diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid, distribuidos en diferentes distritos de esta, que han dado respuesta a las preguntas del *Cuestionario para maestros* diseñado para este trabajo. Con el objetivo de ampliar, y profundizar, en la información obtenida, se han desarrollado tres entrevistas personales con profesionales del campo educativo en el ciclo de infantil.

De este modo llegamos al sexto capítulo, donde se expone el análisis estadístico realizado sobre los datos y la interpretación que de ellos puede hacerse. Se lleva a cabo así un análisis pormenorizado de la información obtenida, para después poder emitir conclusiones generalizadas, en vínculo con la teoría estudiada previamente.

Estas conclusiones parten de la reflexión y el conocimiento adquirido a lo largo de estos años de estudio sobre la temática que aquí nos concierne y el vínculo con los datos obtenidos.

En las conclusiones se da espacio a un análisis en profundidad el siguiente hecho: En la actualidad la legislación española en el ámbito educativo, defiende y ampara la intervención con las familias por parte de los maestros y establece que el desarrollo personal de los niños es área prioritaria en el segundo ciclo de infantil Acorde a esto, los maestros son conscientes de la importancia de una intervención que favorezca el desarrollo personal de los niños y, del mismo, la trascendencia de llevar a cabo una intervención con sus familias. Sin embargo, la formación recibida, los conocimientos adquiridos y las estrategias aplicadas; no

tienen el foco de atención en estos objetivos. Del mismo modo, no se hace un adecuado aprovechamiento de los espacios de tiempo ya existentes en las escuelas, para este fin.

El enfoque de nuestra tesis tiene cabida a través de ese hecho: nace de la idea del aprovechamiento de espacios y herramientas que ya existen para ponerlas al servicio de los maestros y seguir completando su formación para poder llevar a cabo, de la mejor forma posible, todas sus funciones; entre las que se encuentra el trabajo con las familias y el cuidado del desarrollo personal de sus alumnos; confiriendo un carácter innovador a este trabajo.

La intervención con las familias es un aspecto destacado de la función docente; pero planteamos una reformulación de dicha intervención y un nuevo sistema de actuación con los núcleos familiares; para trabajar el desarrollo personal no sólo de forma directa en las aulas, sino aprovechando todas las herramientas posibles; en este caso, la intervención familiar.

Hemos de destacar que entendemos esta intervención, no como algo terapéutico para casos concretos; sino como una acción que ultima el acompañamiento que se hace a los niños en su proceso de desarrollo desde la escuela; llegando a todas las familias de los alumnos y como una pieza más en el aprendizaje de los niños que el sistema educativo trata de favorecer; ayudando a su comprensión del mundo y su desarrollo singular desde una intervención más completa.

Tras las conclusiones se abre la puerta para construir los cimientos de una propuesta de formación docente, donde se establecen las bases, para poder definir en profundidad, de una formación docente que responde a las necesidades detectadas durante el trabajo: necesidad de herramientas para la intervención familiar, de estrategias para el aprovechamiento del tiempo de un modo distinto, para poder acceder a familias con poco

interés o tiempo de implicarse en los centros escolares, y que actualice la formación en cuanto a desarrollo personal incluyendo los avances en neurociencia de los último años.

Para concluir el trabajo se añade un breve capítulo en relación a la experiencia personal de la autora de la tesis doctoral, reflexión acerca de los límites y aportaciones del trabajo y una proyección de futuro personal vinculada al tema. Al final del trabajo se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos de documentos que han sido fundamentales para el desarrollo del trabajo y resultaba conveniente incluir.

Finalmente es preciso destacar el carácter innovador de este trabajo, dado que busca favorecer el desarrollo personal de los niños gracias a la acción docente, pero entendiendo que la herramienta más adecuada para ello es la familia. Entendemos esta intervención no como algo terapéutico para casos concretos; sino como una acción que completa el acompañamiento que se hace a los niños en su proceso de desarrollo desde la escuela; llegando a todas las familias de los alumnos y como una pieza más en el aprendizaje de los niños que el sistema educativo trata de favorecer; ayudando a su comprensión del mundo y su desarrollo singular desde una intervención más completa.

A lo largo de todo este trabajo se han seguido las normas de escritura de la American Psychological Association (APA), en su sexta edición, actualizada a 2017; la cual establece pocos cambios con respecto a la anterior, pero sí alguna varianza que se ha tenido en cuenta.

PARTE I:

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de todo proyecto debe establecer como base sus objetivos principales; además de ello debe ofrecer un soporte teórico sobre el ámbito de trabajo que les dé sentido. Generan así un proyecto respaldado por los avances del conocimiento y de riguroso fundamento. Por ello, en este apartado que aquí comienza se van a explorar en profundidad los conceptos fundamentales para el desarrollo de nuestra investigación: la personalidad y su desarrollo, la familia y la construcción de la identidad personal; y la consideración que, a través de la legislación, hace el sistema educativo de estos constructos.

Teniendo como punto de partida el desarrollo de la personalidad en el periodo de 3 a 6 años, debemos tener en cuenta que la familia, como núcleo de socialización primario, es el elemento clave que más influye en la personalidad de los niños, por lo que nos adentramos inicialmente en estos dos conceptos. En cada uno de ellos destacaremos un apartado al respecto de su consideración educativa, reflejada en la legislación que regula nuestro actual sistema educativo.

FIGURA 2: ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN. Elaboración propia

Podemos observar en la Figura 1 que el elemento inicial de la acción establecida para nuestra investigación es la formación del profesorado. Esta formación se define como enclave fundamental para la intervención con las familias por parte de los maestros, siendo esta intervención guiada hacia el desarrollo personal de los niños. A través de una formación en estos términos se puede desarrollar una intervención del profesorado, más fundamentada en términos de personalidad, con sus alumnos; y más fundamentada en estrategias de intervención, con las familias. De este modo, se le otorga al maestro una formación en la intervención con las familias, generando así una incidencia en el funcionamiento familiar que también trascienda desde la familia hacia el niño directamente; en favor de su desarrollo personal.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD:

IDENTIDAD DEL SER HUMANO

El ser humano es un animal complejo que llena de dudas a quienes se preguntan sobre su desarrollo y las formas de desenvolverse en el mundo. Es muy complicado dar una respuesta unánime sobre qué es la personalidad y cómo se desarrolla en los seres humanos pero, gracias a los expertos que han desarrollado teorías y llevado a cabo estudios sobre ellos, a día de hoy, podemos hacer una aproximación bastante completa en relación la idea de personalidad. Para poder entender estas teorías debemos ser conscientes de que la explicación científica sobre el ser humano está tratando de establecer ideas generales donde se englobe a todos los seres humanos, pero no podemos perder de vista el carácter individual de la personalidad que hace que cada persona sea diferente de la otra, es decir:

> "Necesitamos leyes del aprendizaje, de la percepción y de la cognición; necesitamos el conocimiento de la cultura y la sociedad para explicar el desarrollo y el crecimiento humano. Pero necesitamos también un enfoque especial para que estos principios generales converjan en la individualidad de configuración de la personalidad" (Allport, 1965, 20).

A continuación se procede a presenta la aproximación en la se tratará de sintetizar al final del mismo, tras recorrer las principales aportaciones de prestigiosos autores que se han adentrado en esta cuestión.

1.1. Consideraciones generales sobre la personalidad

En primer lugar, la personalidad es un concepto del que todos tenemos alguna idea que consideramos clara, aunque logremos manifestarla con precisión. De un modo generalizado, ante la pregunta: "¿qué es la personalidad?" se obtienen gran variedad de respuestas generales en referencia al concepto. Pero si tratamos de concretar ideas en esas respuestas, van surgiendo muchas dudas y aspectos desconocidos, en la línea de ¿qué influye en su creación? ¿Es modificable? ¿Cuánto tiempo tarda en componerse? ¿Puede cambiar por completo? ¿Solo los seres humanos tienen personalidad? ¿Se puede decir que un niño recién

nacido cuenta ya con su propia personalidad? ¿Se puede educar el proceso de definición de la personalidad?

De tal modo que observamos que como término es un concepto generalizador, pero en sus especificaciones más importantes, hay grandes dudas; dudas que están presentes también en su significado preciso y generan amplios debates en quienes nos disponemos a estudiar la personalidad.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española, la personalidad proviene del Latín tardío: *personalitas, -atis*; y atendiendo a las acepciones de nuestro diccionario DRAE (2014) la referencia inicial a la personalidad incide en el concepto de la diferenciación de unas personas con otras, siendo este el aspecto que esencialmente destaca, confiriéndole así un significado con valor social, pero sin determinar con precisión en qué consiste específicamente.

En un segunda acepción, se muestra una definición del concepto en sí, haciendo referencia al "conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas" (DRAE, 2014), exponiendo así qué es concretamente, dándole de nuevo mucho énfasis a ese valor diferenciador. En otro orden se refieren a significados que se le han ido aportando al concepto a lo largo del tiempo, según el contexto de la oración en que se enmarque y con niño interés para esta investigación.

De esta forma, tenemos una primera aproximación al término, sabiendo que nos estamos refiriendo a un aspecto del ser humano, que forma parte de su singularidad y designando diferencias entre todos y cada uno de las personas.

Esta singularidad toma su base inicial en la herencia genética, donde cada ser humano se define con un ADN único y propio, diferenciándolo del resto de las personas, “el método seguido por la naturaleza para la reproducción sexual garantiza sobradamente un equipo genético distintos para cada persona que nace” (Allport, 1965, p. 20)

Una revisión profunda del concepto nos permite observar que ha sido analizado y tratado por diferentes autores; sobre todo del ámbito de la psicología del desarrollo, aunque también con claras referencias a la educación. Encontramos un amplio abanico de definiciones y teorías que se mueven en torno a esta idea. Por ello se procede, a continuación, a un análisis de las teorías psicológicas más destacadas y a las ideas de los autores más representativos, en lo referente a la personalidad y su desarrollo.

1.2. Síntesis y análisis de las Teorías psicológicas

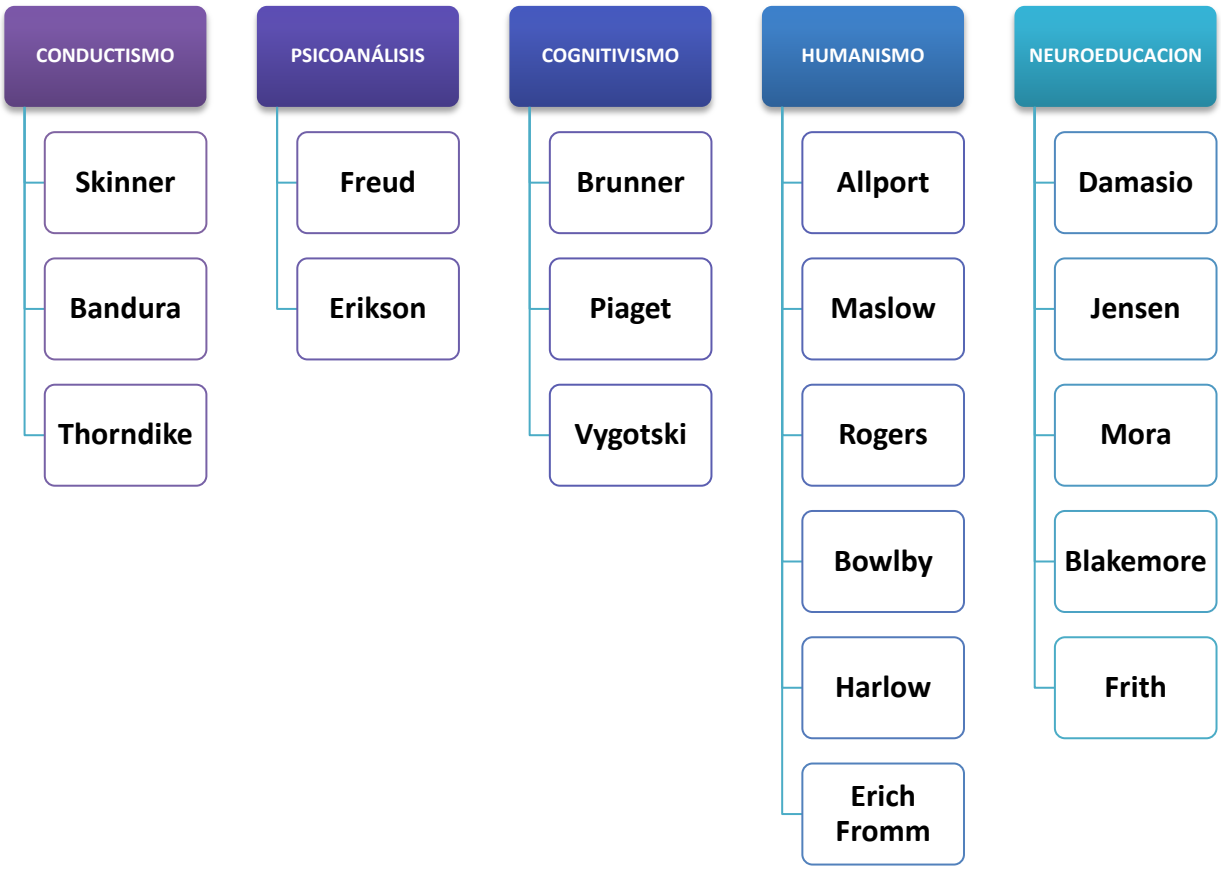
La complejidad del ser humano, su evolución y estudio a lo largo del tiempo y ha generado una gran variedad de teorías sobre la formación de la personalidad desde el nacimiento hasta su muerte. Basándose en distintos aspectos, cruciales a día de hoy, nos encontramos ante un gran campo de conocimiento que vamos a proceder a analizar, desglosar y tratar de entender en este apartado.

Las diferentes teorías del desarrollo humano han ido diseñando el concepto de personalidad y los factores determinantes para su formación. No sería adecuado seleccionar una sola de las teorías y defenderla como la única certera, debido a que la evolución de estas a lo largo del tiempo ha ido generando un fenómeno de complementariedad. Cada una de ellas forma parte de un contexto social y un conocimiento biológico del cuerpo humano, determinados. Según los entornos han ido cambiando y se ha ido profundizando en el conocimiento del cuerpo humano, estas teorías han ido evolucionando también; siempre sobre la base de las teorías previas que han contribuido a las teorías posteriores.

De esta manera, entendemos que la complejidad del ser humano conlleva, necesariamente, a una elevada dificultad en su comprensión; y es preciso analizar cada una de las teorías más destacadas y que han sido altamente influyentes en el proceso del conocimiento humano; para poder extraer; de cada una de ellas, los elementos relevantes y aún vigentes en nuestro tiempo.

La intención en este trabajo no es hacer un estudio pormenorizado de las teorías psicológicas desde una perspectiva general, sino que se va a proceder a hacer un análisis de sus aspectos y autores más representativos para conceptualizar y profundizar en el análisis de los aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad, sobre todo en los primeros años de la vida. Presentamos a continuación síntesis de los enfoques y autores más destacados, que analizaremos en las siguientes páginas:

FIGURA 3: SÍNTESIS DE ENFOQUES Y AUTORES. Elaboración propia



1.2.1. Conductismo.

El conductismo surgió a principios del siglo XX y basó su teoría en el análisis de aspectos observables y medibles de la conducta, incidiendo en aquellas variables que pueden observarse, medirse y cuantificarse en los seres humanos. Este enfoque considera al ser humano como una "tabula rasa" dónde, a partir de condicionamientos, se puede ir modelando la conducta y modificándola.

Se basa en la observación de conductas y su interacción con el ambiente como principal soporte para influir en ellas. "El conductismo es una teoría mecanicista que describe la conducta observable como una respuesta predecible ante la experiencia" (Papalia et al 2005, 29).

Uno de los autores más destacados y precursores de este pensamiento fue Skinner, quien es de obligada mención si pretendemos abordar el desarrollo humano y el conocimiento sobre él, incluyendo aspectos educativos y de funcionamiento social. Este autor fue un psicólogo, filósofo e inventor estadounidense que desarrollo y defendió firmemente esta corriente conductista. Nos cuentan Cararasco y Prieto (2016) que "la influencia de la obra de Skinner en la educación ha sido muy importante" (p.77).

En su obra *Más allá de la libertad y la dignidad* expone que la intención humana produce cambios en el mundo físico que rodea al ser humano, y que habría que prestar directamente atención a la relación entre conducta y ambiente, olvidando supuestos mentales intermedios (Skinner, 1971, p. 15).

Esta relación entre el ambiente y el desarrollo de la personalidad resulta fundamental, debido a que entendemos que la percepción y el significado que establecemos de la realidad queda sustancialmente condicionado por el entorno en el que se desenvuelve la vida del niño, siendo así, el entorno más cercano un elemento fundamental para el desarrollo de sí mismo.

Esta idea que vemos presente en el conductismo es la base sustancial y la idea fundamental que va a condicionar todo nuestro estudio y nuestro planteamiento educativo.

La percepción del entorno y la influencia de este, en los primeros años de vida, como aspecto clave para educar la personalidad. De hecho, el entorno familiar resultará clave para percibir la realidad y significarla adecuadamente, precisamente a través de la influencia que pueden ejercer en la base de significado y pruebas esenciales para comprender el mundo; y no sólo como fuente generadora de estímulos ante los que reaccionar de un modo prefijado.

Este aspecto clave para entender el conductismo es la influencia sobre las personas que los autores otorgan al ambiente, y cómo este va a condicionar el desarrollo de la personalidad de cada uno; como vemos en palabras de Skinner (1985): “El organismo recién concebido comienza a verse influido de inmediato por el medio en que se encuentra y, cuando establece contacto pleno con el mundo exterior, las fuerzas ambientales adquieren una importante función.” (p. 109).

Es preciso matizar que la influencia de esas fuerzas lo es sobre la generación de significado, pero no sobre la conducta en sí misma, ya que al influir en el conocimiento que un niño establece sobre el mundo y su entorno, en base a eso irá desarrollando posibles conductas.

Entiende esta teoría que el ambiente no va a influir de la misma manera en todas las personas, pero así sea en mayor o niño medida, es una variable a tener muy en cuenta a la hora de entender el desarrollo de las personas y organizar un proceso de enseñanza en base a ese proceso de aprendizaje social. Por ello, más que un ambiente determinado, la clave está en afectar adecuadamente cualquier ambiente para que incidiese positivamente en la generación apropiada de significados sobre la realidad; lo que exige generar una relación positiva entre las características del entorno y la singular potencialidad de cada niño.

Del mismo modo otro autor del siglo XX, destacado en este movimiento, expresa:

> "Aunque se dan diferencias individuales en cuanto a la susceptibilidad a la influencia social, casi siempre es posible predecir cuáles serán los refuerzos efectivos para la mayoría de los miembros de determinado grupo, ya que los miembros de todo grupo comparten muchas experiencias sociales" (Bandura, 1974, p. 23).

Este hecho en ocasiones, más que contribuir al desarrollo de la personalidad, lo hace hacia una construcción anticipada de aquello esperado. No obstante, la pretensión de Bandura se dirige hacia el efecto, situando la causa en su origen, pero eludiendo los procesos que conectan ambos.

Este autor es un psicólogo canadiense con gran importancia para el desarrollo del conductismo, en quien destaca la inclusión de elementos de aprendizaje social a la teoría conductista. Este autor profundiza un poco más en el comportamiento de las personal, atendiendo también a aspectos morales, por ejemplo. Tal y como nos cuenta Roncero (2015) en su Tesis Doctoral: "Tanto Bandura como Gibbs, entienden que el razonamiento moral puede tener un peso en la emisión de conductas transgresoras, agresivas o dañinas para los demás" (p. 156).

Basándose en la capacidad, anteriormente citada, de influencia que tiene el ambiente en el desarrollo de las personas, las teorías conductistas proponen controlar ese ambiente y las acciones que genera sobre las personas, para condicionar así su desarrollo en un sentido deseado.

De esta manera nos encontramos con la base fundamental de la puesta en práctica del conductismo a través de reforzadores positivos y negativos, a modo de premios y castigos. Explica Skinner (1971, p. 35) que cuando a una conducta le sigue una determinada consecuencia que tiene efecto de renovar esa conducta hablamos de reforzador.

Cualquier respuesta que reduzca la intensidad de tal estímulo es un reforzador negativo, también denominados aversivos. Así más adelante expone que el castigo es un estímulo aversivo, y atiende a la idea de la complejidad del uso de castigos, dado que si no se genera una asimilación por parte del castigado, solo sirve para evitar que haga la acción en presencia de quien impone dicho castigo. En este sentido, más que un castigo como acción voluntaria, el autor está haciendo referencia a las consecuencias como sucesos negativos que siguen en ajustada continuidad a la respuesta. Una consecuencia será significada como algo inevitable y consecuentemente, no dependerá de la presencia de nadie, sino que lo entenderá como parte de la vida.

Encontramos aquí una contradicción en esta teoría conductista debido a que esta entiende que la conducta es un comportamiento del ser humano que se conforma en base a esa respuesta a los diversos estímulos. Pero entiende que el procesamiento racional y la asimilación de aprendizaje no son procesos que se den en ese desarrollo de la respuesta; de tal manera que trata de alejarse de los procesos de comprensión y apartarlos como causantes de una conducta, dando así; de una forma implícita, una importancia fundamental a procesos que, en sí mismos, son inevitablemente procesos racionales, pues de ese proceso de asimilación que el autor refiere, es un importante proceso racional con carácter singular, pues resulta de la comprensión que el sujeto haga de la causa del estímulo.

Trata de negar o simplificar a pura conducta un factor que; en sí mismo, es procesamiento racional, y el propio autor lo incluye de un modo natural al hablar de “asimilación”, por ejemplo. Porque la asimilación requiere una acción de pensamiento intermedia y va más allá de lo que le autor trata de centrar en tan solo conducta respuesta. Es decir, para que el refuerzo aplicado a un sujeto llegue a tener verdaderos resultados en este, debe integrarse la respuesta adecuada en el modo de actuar de la persona, para que en

ausencia de estímulo o persona que castigue la conducta, esta se siga sucediendo, lo que exige una comprensión adecuada de la realidad y del propio estímulo.

Todo esto habla de un proceso de formación personal muy relevante para nuestra investigación ya que habla del desarrollo humano desde una perspectiva de integrar en uno mismo elementos del entorno. Es imprescindible tener en cuenta esta idea: la modificación de una conducta debe ser asimilada por quien está aprendiendo, si realmente pretendemos que se produzca un cambio interno que suponga un aprendizaje significativo y para toda la vida; pero dicha asimilación es el resultado de la comprensión adecuada del entorno, no de la conducta misma.

Se expresa desde el conductismo que dependiendo del tipo de ambiente en el que se desarrolle un niño y las conductas observadas, además de las conductas modificadas a través de condicionamientos; cada persona se irá desarrollando de distinta manera; como bien expresa Bandura (1987) al decir que las conductas pueden adquirirse por experiencia directa o por observación.

Por tanto concluimos que es imprescindible atender a la variabilidad de los distintos ambientes y buscar métodos de modificación de estos como sistema indirecto para la búsqueda de un mejor desarrollo de los niños, procurando ayudarles a su comprensión más adecuada. Destacamos esta idea de prestar especial atención al ambiente de influencia y su modificación, ya que nuestro proyecto de formación del profesorado para incidir en las familias se guía fundamentalmente por la necesidad de ir introduciendo elementos en el ambiente que contribuyan a entender mejor qué es el mundo y qué aspectos de las formas de vida resultan más adecuadas para una vida satisfactoria, entre los que destacarían aquellas formas comunicativas que permitan una comprensión del mundo más ajustada a la realidad.

La influencia en los niños viene dada desde diferentes áreas y es preciso matizar que más que la recompensa o castigo recibido, la influencia dependerá de esa significación que hagan de la causa que lo provocó, dando así un valor destacado a las relaciones que los niños establecen con las personas de su entorno y las relaciones con ellos, como pone de relieve Bandura (1974):

> Los niños están expuestos a varios modelos, cuya influencia relativa depende de su disponibilidad, de su homogeneidad o heterogeneidad, de sus interrelaciones y de hasta qué punto ha recibido cada uno de ellos recompensa o castigo, como consecuencia de su conducta (p. 97).

El conductismo gira en torno a dos niveles o ideas de influencia del ambiente en las personas, dos formas de ejecutar esos reforzadores y castigos. Para poder ser entendidos debemos tomar primero la idea de condicionamiento: Un reflejo condicionado es una repuesta de las personas a su adaptación al medio; siendo esta una respuesta refleja, es decir, naturalmente conformada y por tanto condicionad. Hace alusión al estímulo, es decir, desencadenante que al ser condicionado, hace alusión a que no sería el desencadenante natural de esta respuesta.

> Condicionamiento respondiente o clásico: es un tipo de aprendizaje asociativo que hace referencia a los reflejos e instintos y se produce por estímulos específicos: ante la ocurrencia del estímulo, la conducta tiene lugar de forma automática. La conducta respondiente se halla formada por conexiones específicas de estímulo-respuesta llamadas reflejos.

> Es decir, es un tipo de respuesta automática ante la presencia de un estímulo. Un reflejo condicionado es una adaptación refleja de forma instintiva y natural, una respuesta del organismo a los cambios del ambiente. “Una respuesta (salivación) a un estímulo (la campana) se evoca después de su asociación repetida como estímulo que normalmente la provoca (comida)” (Papalia et al, 2005, p. 29).

Condicionamiento operante: se basa en el acto consecuencia. Se da una observación y aprendizaje de consecuencia. La persona maneja de modo eficiente el ambiente nuevo: observa, se adapta y acaba por manejarlo, el comportamiento se fortalece por las consecuencias de este cada vez que se da. A través del proceso de condicionamiento operante, el comportamiento que tiene esta clase de consecuencia llega a tener mayor probabilidad de ocurrencia. "…el individuo aprende las consecuencias de "operar" sobre el ambiente" (Papalia et all, 2005: 30). Skinner lo define del siguiente modo: "Cuando una unidad de comportamiento tiene la clase de consecuencias denominada reforzante, tiene una mayor probabilidad de ocurrir de nuevo" (Skinner, 1974, p. 51).

A lo largo del desarrollo de esta teoría, se confiere importancia a un concepto fundamental por sus implicaciones en el desarrollo personal; y también al comprobar que las posteriores teorías psicológicas le otorgan aún más importancia y lo analizan en mayor profundidad: el autocontrol. La DRAE (2014) lo define como: "control de los propios impulsos y reacciones".

Para Skinner (1971) el autocontrol y el automanejo suponen claves fundamentales para la resolución de problemas: "Siempre es el ambiente el que origina la conducta, con la cual se solucionan los problemas, aun cuando los problemas tengamos que localizarlos en el mundo privado dentro de nuestra piel" (p. 179) Esta referencia a "*nuestra piel*" y al "m*undo privado"* muestran la importancia de ese proceso en el que se ponen en relación la influencia del ambiente y los aprendizajes externos con el "*yo*" de cada uno.

Esta relación o choque ente el "*yo*" y la realidad toma como mediador entre ambos las normas establecidas por los padres, que han sido interiorizadas en los primeros años de vida.

Nos alejamos en nuestro planteamiento de una idea que vemos clara en esa cita de Skinner y que queda implícita en muchas ocasiones al exponer las ideas fundamentales del conductismo. Como hemos visto, Skinner (1971) dice "siempre es el ambiente el que origina la conducta" (p. 179), otorgando así todo el poder de construcción de la personalidad al ambiente y su influencia en el sujeto; pero a nuestro parecer, hay un amplio grupo de elementos que cada persona posee y que harán que entienda ese ambiente e interiorice las respuestas adecuadas de un modo u otro; según sus posibilidades genéticas diferenciadas de las del resto de las personas.

Estos elementos personales a los que hacemos referencia se entienden como significaciones elaboradas ante interrogantes que suscita el entorno. Es decir, son respuestas ante el intento de averiguar qué características se dan en el mundo y el modo en que cada uno logra entenderlas. Parece que, el ser humano, en el momento en que se genera su sistema nervioso, descubre la existencia de un mundo, al interaccionar con él en busca de características o cualidades de este. Y son estas las que permiten significar el entorno y, en consecuencia, responder con conductas propias.

Volviendo al concepto de autocontrol, expresa Skiner (1974) en su obra Sobre el conductismo que este autocontrol supone la manipulación directa de los sentimientos y de los estados del ánima, usando la fuerza de voluntad, deteniendo la ansiedad y generando aprecio hacia los enemigos, etc. Este autocontrol es una idea fundamental para el conductismo, y permanecerá presente de algún modo en el resto de las teorías del desarrollo a lo largo del tiempo como podremos ver en apartados posteriores. Defiende Bandura (1974) la idea de que el niño a partir de los tres años de edad tiene mayor independencia física, lo que le lleva a explorar el entorno de forma más autónoma; y en ese punto de la vida, va estableciendo sus propias normas para desenvolverse en el mundo físico y social, partiendo de las normas que ha escuchado y observado en sus padres previamente, interiorizando aquellas que ha tomado

como modelo. Aunque no parece que sean las que toma como modelo, sino que construirá las suyas propias en la medida en que las ofrecidas satisfagan sus necesidades, entre otras, de bienestar y satisfacción.

Este planteamiento del autocontrol es realmente interesante, dado que ofrece a las personas el carácter necesario para ser independiente del medio pero dependiente de su influencia en sí mismo y su evolución personal a lo largo del tiempo.

Las personas poseemos, desde nuestro nacimiento una influencia directa de nuestro entorno más cercano, sin poder decidir sobre el funcionamiento de la realidad con la que nos encontramos pero sí podemos decidir sobre qué entendemos de esa realidad que se nos plantea, tomando decisiones propias e incluso siendo capaces de filtrar qué nos afecta más o menos y a qué estímulos prestamos más atención y dejamos entrar en nuestro entorno de influencia personal.

A través de este desarrollo de conocimiento propio sobre el mundo llegamos a la idea del autoconocimiento, que tiene un origen social, y es fundamental para enfocar hacia dónde debe orientarse la educación familiar con respecto a la formación personal de sus hijos: “La persona que se ha hecho consciente de sí misma por las preguntas que se le han formulado está en mejor situación para predecir y controlar su propio conocimiento” (Skinner, 1974, p. 37).

Para sostener este conocimiento de uno mismo este autor entiende como importante el conocimiento sobre los demás, y desde esa compresión del entorno se va a profundizar en el propio: “Cuanto mejor conocemos el comportamiento de los demás, mejor nos entendemos a nosotros mismos”. (Skinner, 1974, p. 158). Este desarrollo personal del conocimiento es un proceso singular de significación en el que intentamos aprehender los significados del otro que dan cuenta de la propia conducta.

Todo lo visto anteriormente es muy relevante si tras ese estudio de la conducta y el desarrollo humano nos preguntamos cómo incidir en él y para qué serviría hacerlo, desde esta perspectiva del desarrollo. Preguntándonos como incidir en el comportamiento es como llegamos a las teorías del aprendizaje que deben resultar de todo estudio que se base en la formación humana.

Expone Skinner (1985) que "el control de la conducta humana siempre ha sido impopular", pero para el autor es igualmente importante, dado que con él fomentaremos el desarrollo de las personas, y por tanto de la sociedad, en un sentido u otro (p. 228). Al referirnos al desarrollo de las personas hacemos referencia a su desarrollo personal, su propio conocimiento del mundo y de sí mismo, la significación que hacen de estos aspectos y el modo en que aprenden a desenvolverse personalmente en el entorno.

Se defiende la idea no sólo de educar a través de actos directos hacia quien aprende, sino a través de modelos de conducta basados en la observación del entorno y las Figuras de referencia; siendo los miembros de la familia las más destacadas en los primeros años de vida. Como bien expresa Bandura (1974): "Los modelos ejemplares suelen reflejar normas sociales, y de esta forma sirven para describir o mostrar, con diversos grados de detalle, la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación" (p. 60).

En esta línea de plantear un enfoque educativo, nos es muy importante otra idea destacada para el conductismo y es el concepto de imitación.

La observación es un elemento fundamental para poder entender qué está pasando y cómo se relacionan las personas en nuestro entorno, de este modo poder tomar decisiones al respecto de nuestras propias decisiones. Lo vemos en palabras de Bandura (1974):

"Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo" (p. 57).

Destaca que siempre que considere que en la consecuencia no tuvo nada que ver el sujeto observador y que, por tanto, no sería evitable o modificable. De nuevo, el aprendizaje vicario de Bandura depende de la significación que se elabore en el aprendizaje.

Este planteamiento es fundamental para establecer qué estímulos son los apropiados para generar las conductas deseadas, y no sólo estímulos directos en los sujetos aprendientes sino también establecidos en la conducta propia de quien enseña.

Así a través de sus propios actos y basándose en la observación e imitación de los niños en desarrollo, se va generando un proceso de enseñanza personal, una influencia social, un ambiente de aprendizaje determinado.

Nuestro enfoque educativo se basa en esa relación con el ambiente, que al trabajar con niños de cero a seis años, podemos limitar en gran medida a la familia y el entorno de convivencia, no tanto desde el punto de vista de la imitación como desde provocar desde el entorno, la familia y la escuela, la generación de significaciones adecuadas sobre lo que es necesario y adecuado para vivir.

Debido a que, como se defiende desde esta teoría, el ambiente es tan importante en el desarrollo de las personas, especialmente en los primeros años de vida, también lo va a ser por tanto, el control de ese ambiente, para que pueda ser una fuente adecuada de estímulos generadores de procesos que contribuyan a un descubrimiento de la realidad que permita un desarrollo adecuado de la identidad personal. Es decir, de los aspectos que van conformando a un ser humano singular de forma única.

Poder analizar e incidir en las formas de vida de las familias, para así llegar al desarrollo de los niños es muy importante, ya no solo para la próxima generación, sino para el desarrollo social futuro a largo plazo. Es muy importante que la familia ofrezca un ambiente adecuado para el desarrollo de la personalidad del niño, dado que las conductas son más complejas de modificar una vez se han instaurado en las personas como consecuencia de su propia explicación de la realidad.

En palabras de Bandura (1974, p. 170) vemos que las conductas desenfrenadas y con menos acción del autocontrol son más frecuentes en contextos con una vida económica y social precaria, y que perdura a pesar del contacto con otros grupos sociales más previsores en el entorno.

Por esto; entendemos como fundamental la intervención en la familia, dado que, por más que en la escuela se incida en aspectos que modifiquen la conducta y reorienten el desarrollo de la personalidad, la va a ser el pilar principal de influencia para ese niño. Con ello no se trata de minimizar la función compensadora de la escuela, pues puede formar parte de ese entorno que propicia el descubrimiento de aspectos del mundo que no se consideran en la familia y que le lleva la niño a volver a cuestionarse sobre las mejores formas de vida y su ajuste con las propuestas desde el entorno familiar; pero, aun aceptando este hecho, incidir sobre la familia para poder continuar mejor esos descubrimientos sería una forma de transformar el ambiente para favorecer el adecuado desarrollo de las potencialidades humanas y la construcción de la personalidad.

En conclusión, entendemos que el conductismo toma como punto de referencia el ambiente y su gran influencia en las personalidad humana dejando un poco a un lado el componente personal de cada uno y el aspecto singular del ser humano; tomando como referencia para esa influencia los condicionamientos producidos y el autocontrol establecido

por las personas con respecto a ese ambiente influyente. De cara a un adecuado proceso de formación personal es preciso controlar ese ambiente y adecuarlo con potencialidad educativa para generar lo estímulos adecuados que resulten una respuesta deseada en los niños, futuros adultos.

Encontramos en el conductismo ciertas limitaciones en cuanto a su consideración de aprendizaje a través de un elemento condicionante, a sabiendas de que cuando ese elemento que condiciona no está presente, probablemente el acto esperado en el niño no se dé. Es decir, desde el condicionamiento se pretende incidir en la conducta de los niños a través de actos que modifiquen dicha conducta, a través de unas gratificaciones o castigos. Pero el conductismo no busca una inferencia de los hechos, no busca en los niños una significación real de esos aprendizajes ni una construcción personal a través de ellos; de tal modo que, en ausencia de la gratificación o castigo, los niños no encuentren sentido en desarrollar determinada conducta.

Vemos así que el conductismo precisa de un elemento externo constante que lleve a las personas a desarrollar ciertas conductas, sin profundizar en un aprendizaje interno que les lleve a entender, comprender y asimilar el porqué de cada conducta; para poder llevarlas a un nivel de conocimiento personal donde cada nuevo comportamiento nazca de la propia personalidad del niño y no de la sistematización de conductas ante ciertos condicionantes.

Finalmente entendemos que a través del conductismo se dan ciertas consideraciones destacadas a tener en cuenta para el desarrollo de la personalidad. Como son la influencia del entorno en los niños, y la observación de este y las consecuencias en él como clave fundamental para poder iniciar un aprendizaje profundo y un nuevo conocimiento sobre el mundo a través del entorno.

Resulta también muy interesante la persistencia en el autocontrol, como un sistema de aprendizaje interno y auto-regulación, que basado en un aprendizaje personal y la asimilación de hechos propios y del mundo lleve a encontrar un modo de desenvolverse dentro de él.

1.2.2. Psicoanálisis.

El psicoanálisis es una de las corrientes psicológicas que más influencia ha tenido en el estudio del desarrollo de la personalidad humana durante mucho tiempo. Tuvo su origen en el siglo XIX de la mano del médico y neurólogo Sigmund Freud.

Esta teoría se basa en la premisa de que las personas poseemos una gran actividad inconsciente que es la que nos va conformando a lo largo del tiempo, y supone que de esos pensamientos y razonamientos inconscientes y ocultos, pero que forman parte de nuestra psique, va surgiendo nuestra personalidad propia.

La psique supone un conjunto de procesos racionales propios que se van desarrollando en cada uno de nosotros, que según este autor parten de la consciencia y de los procesos inconscientes también.

Defiende así Freud la conclusión de que la experiencia inconsciente y olvidada sigue ejerciendo su acción a lo largo de los años y puede causar síntomas por el mecanismo de la conversión. “Freud consideró que las personas nacen con impulsos biológicos que deben dirigirse adecuadamente para permitir la vida social” (Papalia et al, 2005, p. 26).

Freud centra su análisis en el desarrollo psicosexual de las personas, y establece cinco estadios de desarrollo, según se van superando las diversas fases o periodos de crisis, y entiende este autor que todo lo que sucede en el ser humano tiene un sentido: “En lo psíquico no existe la arbitrariedad y la falta de autenticidad de las manifestaciones infantiles proviene de la preponderancia de su fantasía, como en los adultos de la preponderancia de sus prejuicios.” (Freud, 1909, p. 47).

La teoría de Freud divide el desarrollo infantil en diversas etapas según sea su desarrollo psicosexual. Esta división por etapas ha sido muy relevante en la historia de la psicología y todavía hoy se tienen en consideración. Diversos pensamientos las han tomado como punto de partida para desarrollar sus propios planteamientos. Cabe destacar que para Freud las tres primeras etapas tienen una importancia crucial, como bien nos recuerdan Papalia et all (2005, p. 29). De manera sucinta, se distinguen a continuación las etapas definidas por Freud son las siguientes:

1. Etapa Oral; se da desde el nacimiento hasta los 18 meses. Considera que la boca es la zona predominante para la obtención de placer, donde la succión no nutritiva es la primera actividad de satisfacción de placer. Destacan las funciones: nutritiva y placer sexual.
2. Etapa Anal; desde los 18 meses hasta los 3 ó 4 años de edad. La libido se centra en los esfínteres que eliminan heces y orina, el placer se halla vinculado a las funciones excretoras. Destaca el autor que existen fantasías sobre los encuentros sexuales de los padres.
3. Etapa fálica; desde los 3 ó 4 años hasta los 5 años. La lívido se ve desplazada hacia los genitales, dando lugar a una manipulación genital placentera. Las fantasías sexuales empiezan a centrarse en el progenitor del sexo opuesto.
4. Etapa de latencia; desde los 5 años hasta la pubertad. Es un periodo de mayor calma sexual, se caracteriza por una recesión del interés por las gratificaciones sexuales.
5. Etapa genital; empieza en la pubertad. Destaca la reaparición de impulsos sexuales, ligada a la genitalización propia de la madurez. La libido se orienta hacia la relación sexual extra-familiar.

Al hablar de este autor resulta imprescindible citar este desglose de las etapas y explicarlas un poco, si bien no nos hemos detenido más en ellas, porque esta división tan centrada en los aspectos psicosexuales ha sido un buen punto de partida para nuevos desarrollos de pensamiento, pero no consideramos que analizarla más en profundidad sea preciso para este proyecto dado que sus explicaciones sobre la construcción de la personalidad se alejan del propósito de esta investigación.

"La conducta de la memoria onírica es seguramente de altísima importancia para toda teoría general de la memoria. Nos enseña, en efecto, que nada de aquello que poseído una vez espiritualmente puede ya perderse por completo" (Freud, 1966, p. 38). Supone una cita de gran relevancia, ya que hace referencia al hecho de que cuando algo importante sucede en nuestro razonamiento, como experiencia de significación; pasa a formar parte de nosotros para siempre.

Desde nuestra interpretación, ese formar parte de nosotros se refiere a ofrecer un aspecto influyente en la construcción de nuestra personalidad, que construirá parte de nuestra identidad personal y siempre será un integrante del conjunto de elementos sobre los que vamos componiéndonos. Dejando así patente la importancia de cada acto que nos abarca durante la infancia, porque no sólo quedarán esos hechos no solo quedan en nuestra niñez y nuestros sueños, sino que, esto es indicador de ser. Forman parte de nuestro pensamiento, y consecuentemente de nuestra construcción de la realidad y nuestra personalidad; de cara al presente y al desarrollo personal futuro.

Continuando con este razonamiento, podemos ver cómo cree que algunos sueños adultos parten de sueños tenidos en la infancia o de sucesos vividos en ese periodo. Expone así el autor: "…en el sueño pueden emerger así impresiones de tempranas épocas de nuestra vida, de las cuales no dispone nuestra memoria en la vigilia" (Freud, 1987, p. 230).

Así de nuevo podemos ver, en palabras de Sigmund Freud cómo los sucesos de la infancia forman parte de nuestra vida adulta, incluso de un modo inconsciente en algunas ocasiones; dando así una relevancia absoluta a los acontecimientos de la infancia, siendo fundamental favorecer un adecuado desarrollo de la niñez por parte de los adultos que rodeamos a los niños.

Es una evidencia más de que la comprensión del mundo no es una emergencia repentina, sino un largo proceso evolutivo que comienza en la infancia y en cada significación previa constituye un aspecto influyente para las posteriores. Significar, puede considerarse así un proceso continuo y progresivo sobre hechos presentes en la infancia.

Desde nuestro planteamiento, la teoría del Psicoanálisis de Freud ofrece grandes ideas que han servido para el desarrollo de la psicología actual, y que son realmente fundamentales para establecer una base sólida a algunos de nuestros argumentos de pensamiento; pero del mismo modo encontramos algunos aspecto con los que no estamos tan de acuerdo.

Algunos de esos pensamientos es la importancia que se otorga a la infancia y los primeros años de vida. Esa consecución de fases a través de la superación o no de ciertos sucesos infantiles; que no son más que la significación que cada persona genera en base a los sucesos en sí. Vemos en Freud una gran importancia del entorno y los sucesos que vivencian los niños para su desarrollo progresivo y su aprendizaje sobre el mundo. No lo cita de este modo, pero sí refiere continuamente, a esta significación del mundo que hacemos cuando somos pequeños; cuando habla de los traumas infantiles y las fobias generadas en la vida adulta a través de los sucesos infantiles.

Vemos también en sus obras que la presencia de la familia y el nivel de influencia que esta tiene sobre los niños es muy elevado, dado que son los miembros de la familia quienes

presentan el mundo a sus hijos. Y no es sino a través de esta presentación desde donde los niños pueden comenzar a construir su idea del mundo y de sí mismos.

Es cierto que se da una limitación en el psicoanálisis, dado que el hecho de centrarse tanto en los deseos sexuales y las consecuencias de su represión; aun teniendo sentido en la infancia, es perder de vista otros elementos destacados; como por ejemplo instintos de alimentación, interacción social, necesidad de comprender el entorno, etc. También supone crear un filtro excesivo para las situaciones, dónde todo pasa por los deseos y pensamientos relacionados con la sexualidad. Por ello, como veremos más adelante en este apartado, la evolución de esta teoría que Erik Erikson desarrolló en la década de los años cincuenta, ofrece aportaciones más relevantes para nuestra investigación.

Continuando en el análisis de Freud podemos decir que uno de los elementos más destacados y característicos de este autor, junto con el factor sexual, es el análisis de los sueños y su relación con la realidad; los deseos y las frustraciones de las personas; y a través de ellos podemos profundizar en lo que denomina la "psique": "Lo que de común tienen estos sueños infantiles salta a la vista. Todos ellos realizan deseos estimulados durante el día y no cumplidos. Son simples y francas reacciones de los deseos". (Freud, 1987, p. 22).

Esta cita resulta relevante al poner de relieve la idea de que en la mente de los niños se quedan bien grabadas las frustraciones; tomando una gran importancia para ellos y su desarrollo. , Todo esto es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de emprender una intervención infantil orientada a su desarrollo personal futuro. Y no tan solo considerando las frustraciones en sí, sino aquellas experiencias de los primeros años de vida que pueden dejar una clara huella para el futuro; destacando entre ellas las imágenes visuales:

> "Entre el material psíquico de las ideas latentes se encuentran regularmente recuerdos de sucesos impresionantes, que datan con frecuencia de las más temprana niñez, y han sido percibidos por el sujeto – dado su carácter e sucesos exteriores – como situaciones visuales en su mayor parte". (Freud, 1987, p. 36).

Si algo entonces merece la pena tener en cuenta, desde las propuestas del autor, es la incidencia que en el pensamiento del niño van teniendo algunas vivencias; muy probablemente, por la dificultad de comprensión, a la vez que por la necesidad de conocerlas, de significarlas, para poder explicar el mundo que le rodea.

Siguiendo adelante en la teoría de Freud, es conveniente destacar la división que ofrece sobre la estructura el aparato psíquico de las personas, siendo así como se refiere el autor a la mente humana. Diferencia tres elementos que se tratan de sintetizar a continuación:

1. El *ELLO:* hace referencia al inconsciente y se define, principalmente, por la expresión psíquica de las pulsiones y deseos que se sienten. Se tiene en consideración como la parte más primitiva e innata de la personalidad, está representado por los impulsos y necesidades más básicos del ser humano. "El *ello* busca la satisfacción inmediata por el principio del placer" Papalia et al, 2005, p. 27). Vienen a ser las incidencias que sobre el pensamiento tienen las necesidades básicas, y cómo su construcción se ve afectada por su satisfacción.
2. El *YO:* hace referencia a la parte psíquica que actúa y es mediadora entre la anterior y la siguiente. Trata de compaginar los deseos del *ello* con las exigencias normativas del *superyó.* "El *yo* representa la razón, se desarrolla gradualmente durante el primer año de vida, aproximadamente, y opera bajo el principio de realidad" (Papalia et al, 2005, p. 27). Siendo así el *yo* aquellas construcciones que un ser humano es capaz de identificar como propias, su singular explicación del mundo.

3. El *SUPERYO:* hace referencia a la parte moral y pensamientos éticos, tiende a enjuiciar las decisiones tomadas por el *yo.* Freud no considera que esté presente desde el nacimiento, sino que se va desarrollando a lo largo del tiempo, muy probablemente al descubrir la necesidad al considerar la singular conformación de pensamientos en los demás, como una forma de enriquecer su proyección en las formas de vida. "El *superyó* incluye a la conciencia e incorpora los "deber" y "no deber" aprobados socialmente al propio sistema de valores del sentirse culpable y ansioso. El *yo* media entre el *ello* y el *superyo*". (Papalia et al, 2005, p. 27). La racionalidad encuentra en el pensamiento de otros seres humanos, su mejor manera de ir completándose, de ir superando sus limitaciones y redundancias.

Con todo esto vemos un análisis en profundidad del ser humano y encontramos que Freud es un autor muy significativo que comenzó a dar relevancia a la parte más interna e invisible del ser humano, a través de los sueños y de los instintitos sexuales, y que hizo un fuerte estudio sobre su desarrollo personal, basándose en los sucesos de la infancia. Encontramos así en él un buen acercamiento a lo que llamamos racionalidad.

La idea más relevante que nos sirve como base es que todos esos actos racionales en la infancia, van a ir conformando una personalidad en el futuro y que por tanto la educación es muy importante en esos periodos, precisamente para ir orientando la actividad del pensamiento para lograr una explicación del universo cada vez más ajustada a la realidad. Llega incluso a establecer que la educación en la infancia puede condicionar el desarrollo o prevención de una neurosis:

> Que la educación del niño puede ejercer un poderoso influjo a favor o en contra de la disposición a la neurosis es, por lo menos, muy probable, pero aquello a lo que la educación debe tender y cuáles han de ser sus puntos de ataque son cuestiones aún muy problemáticas. Hasta ahora no se ha marcado más fin que la dominación, y muchas veces, más exactamente, la yugulación de los instintos. (Freud, 1909, p. 63).

Esto apunta claramente a la idea de una educación que favorezca la comprensión y el entendimiento basados en un dialogo que permita ir orientando los interesas del niño hacia explicaciones del universo que guíen su comportamiento como respuesta más adecuada para una forma de vida cada vez más satisfactoria.

Es preciso finalizar destacando la importancia que tiene la teoría de Freud en la psicología actual y en todo su proceso de desarrollo en las últimas décadas. Por esta gran relevancia, también se le ofrecen multitud de críticas, pero veremos reflejos de sus palabras en las siguientes teorías que vamos a tratar, y así haremos referencia a ello, quedando patente la trascendencia de algunos de sus argumentos. Nos dice Freud (1973) que "El fantasma de la eliminación de la terapia psicoanalítica por su versión neurofisiológica aparecerá periódicamente en el horizonte cultural, dando lugar a batallas intelectuales de las que la última está siendo librada en nuestro tiempo".

Más adelante en el tiempo, en la segunda mitad del siglo XX, Erik Erikson tomó esta teoría y profundizó en la idea de la identidad personal; alargó hasta ocho los estadios establecidos por Freud; llegando hasta la edad adulta, y se alejó un poco de esa influencia sexual y de los sueños. Él mismo expone que:

> "Deseo presentar el desarrollo humano desde el punto de vista de los conflictos, interno y externo, que afronta la personalidad vital, resurgiendo de cada crisis con un incrementado sentimiento de unidad interior, con un aumento del buen juicio y de la capacidad de "hacerlo bien" de acuerdo con sus propios estándares y de los estándares de aquellos que revisten importancia para el sujeto" (Erikson, 1980, p. 78).

Así pone de relieve la coherencia y consistencia del conocimiento como construcción de la personalidad.

Este autor fue un pionero en ese momento y se atrevió a establecer que el desarrollo del yo es un proceso que dura toda la vida y no termina de completarse, sino que es un proceso en continua formación (Papalia et al, 2005, p. 28).

Para este autor que atendió y complementó la teoría *freudiana* cada "etapa incluye una crisis en la personalidad – un aspecto primordial del desarrollo, que es particularmente importante y que permanecerá siéndolo, hasta cierto grado, durante el resto de la vida" (Ibid p. 29). Los ocho estadios que Erikson estableció quedan resumidos a continuación:

1. Confianza básica vs desconfianza básica: De 0 a 18 meses:

> "La primera demostración de confianza social en el niño pequeño es la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la relación de sus intestinos". (Erikson, 1984, p. 222). Esto demuestra una confianza en su entorno, dado que sabe instintivamente que de él depende su existencia y aun así confía en que estará bien cuidado.
>
> Para él, la condición previa para un adecuado desarrollo de la personalidad más fundamental es la confianza básica, ya que según el autor es una actitud hacia uno mismo y el entorno tomando como referencia todo lo vivido el primer año de vida. "entiendo por confianza el hecho de fiarse esencialmente del os demás, así como una fundamental sentimiento acerca de que uno mismo es digno de confianza" (Erikson, 1980, p. 83). Desde esta propuesta cabe preguntarse de dónde proviene la confianza o desconfianza, cuál es su causa y cómo se puede impulsar la construcción de un sentimiento básico de confianza, elemento esencial en los primeros años de vida; para

la construcción de una seguridad en las potencialidades para comprender y tomar decisiones como cómo vivir.

Nos planteamos en este punto si los maestros conocen bien la importancia del conocimiento para que los niños se sientan seguros en sí mismos y el hecho de que la confianza se deriva de él y no de las imposiciones de la escuela para obligar al niño a romper con la seguridad que le proporciona el entorno familiar. Y es preciso que los maestros se detengan en esto dado que es de gran relevancia, en este estadio de la vida es fundamental trabajar la confianza para logar una estabilidad psíquica y emocional del bebe:

> "El primer logro social del niño entonces es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquella se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible" (…) "En la introyección sentimos y actuamos como si una bondad exterior se hubiera convertido en una certeza interior. En la proyección experimentamos un daño interno como externo: atribuimos a personas significativos el mal que en realidad existe en nosotros" (Erikson, 1984, p. 223).

Expone el autor que en esta etapa la cantidad de confianza derivada de esta experiencia infantil no parece estar relacionada con la cantidad de comida o demostraciones de amor sino más bien de la cualidad de la relación materna.

"El firme establecimiento de patrones perdurables....constituye la primera tarea del yo" (Ibid). Esa confianza en la madre, en este proceso, genera en las personas una sensación de confianza en las personas que, en caso de ser desconfianza, también se convertirá en el modo básico de establecer una relación.

> “Los padres no solo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prodición y le permiso, sino que también deben estar en condiciones de representar para el niño un convicción profunda, casi somática, de que todo lo que hacen tiene un significado." (Erikson, 1984, p. 224).

Lo que, una vez más, reclama la educación, primero como ayuda para generar ese significado de lo que hacen y después como forma más adecuada de disponerlo en la comunicación; para que este sea generado para el niño. Y de nuevo nos preguntamos si los maestros actualmente son conscientes de esto.

2. Autonomía versus vergüenza y duda: 18 meses a 3 años:

Debe darse una autonomía de libre elección: "si se niega la niño la experiencia gradual y bien guiada de la autonomía del a libre elección aquel volverá contra sí mismo toda su urgencia de discriminar y manipular". (Erikson, 1984, p. 226). La autonomía toma como punto de partida la confianza en uno mismo; si hemos aprendido a confiar en nosotros mismo será más fácil poder moverse libremente en nuestro mundo. Al comprender nuestras posibilidades dentro de él y de lo que este nos ofrece, podemos valernos de la libre elección; siendo el entorno quien nos ofrezca la posibilidad de distintas formas de actuar, y ayudándonos a comprender a través de cuáles de esas formas queremos desenvolvernos. El niño actúa autónomamente cuando comprende el entorno que tiene a su alrededor, construye un mundo en el que poder manejarse y comprende sus propias posibilidades dentro de este.

La reacción a un mal desarrollo de esa autonomía, según Erikson, lleva la vergüenza, la cual según pensamiento del propio autor, es complejo de estudiar, dado que muy pronto se ve absorbida por la culpa. "La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado: en una palabra, consciente de

uno mismo. Uno es visible y no está preparado para ello." (Erikson, 1984, p. 227). El niño debe conocer su entorno y sentirse libre en él, comprender su funcionamiento y significar los hechos y las relaciones que le rodean, para no verse juzgado en él a través de un acto u otro, sino para poder llegar a una comprensión de las consecuencias de tomar unas decisiones u otras, siendo consecuencias asimiladas por el niño y no ofrecidas de un modo juzgante por el entorno.

"La duda es la hermana de la vergüenza" (Ibid, p. 228). Se genera una gran duda sobre todo lo que uno ha dejado atrás, sobre sus actos. Esto es una información muy relevante, dado, que un niño pequeño que tenga grandes dificultadles para tomar una decisión nos puede estar dejando ver un claro temor a una vergüenza posterior y por tanto un incorrecto desarrollo en esta etapa de su autonomía personal en los actos. La autonomía en este punto vendrá fomentada por la confianza que el niño desarrolle en sí mismo a través de la confianza que el entorno deposite en él. Del mismo modo, será autónomo en la medida en la que el mundo en el que se desarrolla le vaya permitiendo experimentar, actuar y tomar sus propias decisiones observando las consecuencias de ello y pudiendo comprender por qué suceden de un modo u otro.

3. Iniciativa vs culpa: 3 a 6 años:

La iniciativa es un complemento de la autonomía anteriormente descubierta. Según Erikson le otorga la cualidad de plan o modo de afrontar una tarea determinada. "El hombre necesita el sentido de la iniciativa para todo lo que aprende y hace, desde recoger fruta hasta un sistema empresario" (Ibid, p. 229). En esta etapa se empieza a tener un objetivo en sus acciones y una iniciativa, lo cual comienza a enfrentar a los niños a una interacción más directa con el entorno, donde sus iniciativas van a verse en disputa con la iniciativa de otros. "La iniciativa trae apareada la rivalidad

anticipatoria con los que han llegado primero y pueden, por lo tanto, ocupar con su equipo superior el campo hacia el que está dirigida la propia iniciativa." (Erikson, 1984, p. 230). Los niños han descubierto su capacidad para hacer cosas y desean mostrarlas, pero también aprenden que el resto de los niños están ahí, y cada uno de ellos desea ser el centro de atención del entorno, dado que lo son en su propia existencia. Es la etapa en la que los niños quieren ser el centro de atención "los celos y la rivalidad infantiles...alcanza ahora su culminación en la lucha final por una posición de privilegio frente al a madre. " (Ibid, p. 230).

Es una fase en la que ahora el niño va manifestando su potencial como persona, tomando como punto de partida a sus padres, con quien se siente más identificado, (Erikson, 1980, p. 99).

Según el autor se dan tres desarrollos fundamentales en este periodo:

A. "el niño aprende a moverse en su ambiente más libremente y más violentamente y establece así un circulo desde metas más amplio y, para él, ilimitado.

B. Su lenguaje se perfecciona hasta el punto de que entiende y puede preguntar incesantemente acerca de innumerables cosas escuchando con frecuencia tan solo lo suficiente para comprenderlas completamente mal.

C. Tanto el lenguaje como la locomoción le permiten extender su imaginación a tantos roles, que no puede evitar asustarse con lo que sueña o piensa. Sin embargo, aparta de todo esto, ha de desarrollar un sentido de iniciativa como base para un sentimiento realista de ambición y propósito" (Erikson, 1980, p. 99).

Es, según el autor, una etapa de descubrimientos donde un exceso de energía en el organismo le lleva a mantenerse muy activo y olvidar ciertos fallos y abordando nuevas acciones, aunque sean acciones peligrosas. En este periodo se empiezan a

tener algunos conocimientos del mundo como referentes del comportamiento, por lo que van generándose muchas dudas sobre todo lo que le rodea.

Describe Erikson en este periodo un aspecto llamado el modo intrusivo, caracterizado por hacer uso de cualidades como la motricidad, la curiosidad, la necesidad de hacerse notar mediante la voz, el contacto físico, … que pueden entenderse como necesidades de interacción social con el mundo para ir conociéndolo.

En este periodo, dice el autor, que el gran gobernador de la iniciativa es la conciencia, lo define el autor como “esta es la piedra angular ontogénica de la moralidad". (Erikson, 1980, p. 102); es decir, escucha la voz interior de la auto-observación, auto-dirección y auto-castigo; que se derivan de esas primeras conclusiones en relación a las formas de vida.

> "Uno de los más profundos conflictos de la vida está causado por el odio a un progenitor que sirvió primeramente como modelo y ejecutor de la conciencia moral, pero que más adelante mostro cometer aquellas mismas transgresiones que el niño no podía tolerar ya en sí mismo" (Ibid, p. 102.).

El desarrollo de un sistema de intervención familiar, donde la coherencia entre lo que se dice y los actos es de vital importancia. La coherencia genera seguridad, y con ella, la autonomía, aspectos característicos de esta etapa.

4. industria vs inferioridad: 7 a 12 años:

Para el autor el niño entra en la vida escolar y pasa a ser un trabajador y proveedor potencial. “Desarrolla un sentido de la industria, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de la herramientas" (Erikson, 1984, p. 233). Si no se adapta a esta nueva etapa de ser útil y desarrollar una acción entendida como un trabajo, el peligro radica en un sentimiento de inadecuación o inferioridad.

En este periodo el niño aprende más rápida y ávidamente; y está ansioso por realizar cosas junto con otros, por compartir construcciones y proyectos, en lugar de intentar coaccionar a otros niños o provocar sanciones. El mundo en el que se desarrollan se va ampliando porque su propia perspectiva y puntos de atención van yendo más lejos; construyendo así una significación más amplia de lo que es la realidad y las personas que la componen: “Los niños se vinculan ahora también a los profesores y a los padres de otros niños y gustan de observar e imitar a personas representantes de actividades que pueden comprender”. (Erikson, 1980, p. 105).

En esta etapa, nos explica el autor, se amplía el marco de referencia de los niños, observan otros modelos adultos e interactúan con ese nuevo ambiente al que se abren paso, incluyendo su grupo de iguales en el que ya están inmersos.

En esta época los niños desean tener la sensación de ser capaces de hacer cosas y de hacerlas correctamente, lo que Erikson llama "sentimiento de laboriosidad", para poder encontrar un lugar en su realidad donde ellos también formen parte activa y no solo observante. "Aprende ahora a lograr el reconocimiento produciendo cosas. Desarrolla perseverancia y se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas, pudiendo convertirse en un ávido y absorto miembro de una situación productiva" (Ibid, p. 106.).

El peligro en este estadio es generar el sentimiento de inferioridad, que puede venir causado por diferentes motivos, relacionados con la dificultad para lograr alcanzar producciones que sí observa en otros. Un adecuado proceso educativo en las etapas anteriores sería un importante factor preventivo de este sentimiento.

5. identidad vs confusión de rol

Fin de la infancia propiamente dicha, comienzo de la juventud. "Se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás en comparación con lo que ellos mismo sienten que son" (Erikson, 1984, p. 235) A partir de aquí, esta y las siguientes etapas, escapan de nuestro interés directo para la investigación, por ello, procedemos a explicarlas brevemente.

Según el autor, dados los cambios en la sociedad en los que la entrada en la vida adulta a nivel social a través de un trabajo cada vez es más tarde, y el periodo estudiantil más largo, este periodo de la adolescencia se ve acentuado y se es más consciente. (Erikson, 1980, p. 110).

En este periodo "el adolescente buscara más ardientemente hombres e ideas en quienes tener fe", pero lo hará sujeto a un miedo: "al mismo tiempo, sin embargo, el adolescente teme comprometerse imprudentemente, fiándose demasiado y paradójicamente; expresara su necesidad de fe mediante una ostentosa y cínica desconfianza" (Ibid, p. 110 y 111). En este momento del proceso vital los adolescentes se enfrentan a un nuevo entorno, ya no solo es la escuela sino que empiezan a encontrarse con toda una sociedad, donde se deben desenvolver. Desde una perspectiva educativa destaca la necesidad que se encuentra en los maestros de orientar las relaciones sociales de los niños, adolescentes, y fomentar relaciones de cuidado, protección; planteadas para una perspectiva futura.

6. Intimidad vs aislamiento: Adulto joven:

Nos encontramos aquí ante la necesidad de difundir su identidad con los demás, y preparado para la intimidad y compromisos significativos. "La evitación de tales experiencias debido a un temor a la pérdida del yo puede llevar a un profundo sentido

de aislamiento" (Erikson, 1984, p. 237). Este autor se refiere en este periodo a la vida después de la adolescencia y los usos de la identidad y, por supuesto, “el retorno de ciertas formas de crisis de identidad en ulteriores estadios del ciclo vital" (Erikson, 1980, p. 116). Desde la educación es muy importante haber desarrollado un conocimiento en los niños que les lleven a entender la necesidad de una protección de su intimidad, sin llevarles a un alejamiento de la sociedad; procurando espacios de reflexión para un posterior compromiso con aquellas situaciones vitales que el niño haya asimilado como propias y adecuadas.

7. Generatividad vs estancamiento

Llegamos aquí a una etapa adulta, donde los niños han crecido y son ahora las Figuras encargadas de establecer, y educar, a las próximas generaciones. Desde los periodos educativos habrá sido favorable fomentar un acercamiento de los niños, futuros adultos, a las necesidades de la sociedad, para cuidar el desarrollo de necesidades propias acordes a las del contexto donde se desarrollen. "La generatividad es en esencia la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación" (Erikson, 1984, p. 240). Nos cuenta el autor que si no logran una descendencia y sienten aún son necesitados por los más jóvenes para poder desarrollarse, puede darse un estado de estancamiento y empobrecimiento personal.

8. Integridad del yo vs desesperación

"Es la seguridad acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y el significado" (Ibid, p. 241). Es la idea de poder defender lo que uno ha hecho en la vida y creer que todo se hizo como debería estar hecho. La falta de integridad puede llevar a un temor a la muerte, la duda sobre lo que uno hizo, la auto-desesperación con los actos que uno desarrollo.

Como podemos ver, Erikson hizo un análisis abarcando más elementos del ser humano y amplió los estadios para tratar de analizar también las edades más avanzadas, y así, de un modo más claro, establecer que el proceso de desarrollo de la personalidad dura toda la vida, y por ello, las fases deben englobar de un modo concreto todas las etapas de la vida.

Entiende el paso de una fase a una a otra a través de las crisis. El modo de superarlas, o generar frustración o estancamiento en una fase, va a condicionar todo el proceso de formación de la personalidad y de definición de la propia identidad.

La frustración con respecto a lo deseado por uno mismo y lo esperado por los demás con respecto a lo que cada uno es capaz de ir alcanzando y cómo eso condiciona la forma de entenderse a uno mismo y al entorno; es una interesante aportación a la teoría psicoanalista.

Como se ha ido viendo, tal y como entiende el psicoanálisis, el ambiente no es quien ejerce una influencia directa en el sujeto, sino que la interacción de este con el ambiente; y las sensaciones y pensamientos que esa interacción genera son, en sí mismo, el elemento que más influye. La racionalidad, deja de ser un elemento desterrado de la consideración de los educadores, para ocupar el lugar que como causalidad del comportamiento, le corresponde.

En conclusión, vemos que el psicoanálisis tiene como punto de partida la relación existente entre el individuo con su ambiente, y como la relación con este y el influjo de esta relación en el pensamiento, le van definiendo y las funciones que va desempeñando.

Las fases, desde una perspectiva sexual o de lucha interna por adaptarse a las exigencias de cada una, van aportando a las personas nuevos rasgos de su personalidad y la posición en su mundo.

Destacamos una idea en la que se incide para cada fase: la frustración ante las dificultades encontradas en cada una de las fases para alcanzar la finalidad que las caracteriza, y como esta misma puede suponer un desarrollo u otro de la persona, en

diferentes direcciones. Es importante ver también la idea de la exigencia de adaptación al entorno y las necesidades que encontramos en él, y las necesidades personales que también nos reclama, viendo cómo esa adaptación puede llevar a la frustración del ser humano y un desarrollo inadaptado al entorno como base de la personalidad de un ser.

Resulta importante también la presencia de las imágenes visuales, en la idea clásica de la observación y la percepción de la realidad como elemento fundamental para su comprensión y el desarrollo de una persona dentro de esta. Este aspecto es significativo en cuanto a sus implicaciones educativas, es decir, la percepción visual que un niño haga de su entorno va a condicionar también el aprendizaje que desarrolle sobre él. La memoria guarda para nosotros muchas imágenes de la infancia, y a lo largo de nuestros primeros años de vida recibimos una visión del mundo que debemos interpretar, asimilar y aprender; siendo ese aprendizaje singular y único. Por ello, es fundamental cuidar qué imágenes del mundo se ofrece a los niños para que puedan significarlo a través de estas. Veremos más adelante corrientes más avanzadas en el estudio de la mente, de la mano de la neuroeducación, que toman como punto de partida esa percepción del entorno desde aspectos fisiológicos, para su posterior entendimiento.

Se encuentran en esta teoría psicoanalista algunas implicaciones muy importantes para tener en cuenta sobre el proceso de formación de la personalidad. Vincula el desarrollo humano personal a una gran influencia del entorno, dando a este la opción de ofrecer un mundo, u otro, a los niños; pero precisando también una guía individual para asimilar y comprender ese mundo que se observa. Desde el psicoanálisis la Figura de los adultos, e iguales, que interactúan con los niños son fundamentales para un aprendizaje significativo del mundo; dando lugar a la necesidad de intervenir en ese ofrecimiento del mundo.

La interacción de los niños con el entorno, la significación del mundo que realizan y el aprendizaje de sí mismo en cada momento; son las claves de esta teoría que resultan de gran importancia para nuestro planteamiento de investigación.

Esta corriente de pensamiento y análisis de las personas con una intención final de desarrollar una terapia psicoanalista tiene ciertas limitaciones. Basa su planteamiento en la interpretación de sueños o pensamientos, y no atiende a evaluar que interpretación puede estar sesgada o depende del entorno de las personas que lo viven y del propio evaluador, sin considerar ese entorno en sí.

Podemos ver esta idea en Kernberg (2001): "El predominio consistente de la exploración de los desarrollo intersubjetivos en la psicoterapia psicoanalítica, sin ese gradual desplazamiento, señala la naturaleza relativamente limitada del análisis de la trasferencia en estos casos" (p. 214).

Finalmente, destacar como la educación, y el proceso de interacción y comprensión del entorno, quedan presentes de una forma transversal en toda la teoría del psicoanálisis. Y de este modo, se le ofrece al proceso educativo y formativo un papel fundamental en el desarrollo personal y consecuentemente, en la generación de una identidad personal de cada uno de nosotros.

1.2.3 Cognitivismo.

El cognitivismo es una corriente psicológica que nace a principios de los años 60 del siglo XX y que se ha especializado en el estudio de la cognición**,** los procesos de pensamiento relacionados con el conocimiento, y entendemos que su objetivo principal es descubrir cómo la racionalidad aprende y genera el conocimiento.

Este modelo teórico defiende que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia pero, a diferencia del conductismo, lo entiende como una representación de la realidad y no solo como traslado de dicha realidad.

Así pues, se considera de vital importancia descubrir de qué manera se adquieren tales representaciones del mundo, se almacenan y se recuperan de la memoria o estructura cognitiva, para el posterior desarrollo del conocimiento.

Es una teoría del desarrollo que ha hecho grandes aportaciones sobre los procesos educativos y ha influido mucho en el sistema de enseñanza y aprendizaje que se emplea actualmente. Toma al ser humano como un ser que, fundamentalmente, recibe y procesa información, y según se dé ese procesamiento así se desarrollará su aprendizaje y personalidad.

Uno de los conceptos fundamentales de esta teoría es el aprendizaje significativo, el cual hace referencia al hecho de que un aprendizaje pase a formar parte de nuestro propio pensamiento, y consecuentemente se convierta en base para las acciones del futuro. A través de Brunner, autor que fue uno de sus mayores representantes, de origen estadounidense, que ha realizado grandes aportaciones a la psicología cognitiva, podemos leer: “El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que ha de servirnos en lo futuro" (Brunner, 1963, p. 26).

El énfasis de toda acción educativa no debe residir solo en el aprendizaje momentáneo de algún elemento, sino en su significación para el futuro. Cada aprendizaje, independientemente del tipo que sea, debe suponer un cambio en nosotros e influir en nuestro futuro de forma positiva. Por ello, es preciso que el aprendizaje que se da en los niños a través de las familias, también responda a esta máxima.

El aprendizaje significativo se caracteriza porque sus contenidos son relacionados de una forma intencionada con lo que el alumno ya conoce, para que pueda relacionarlo e ir integrando ese aprendizaje como complemento a lo ya conocido. Es decir, hay que procurar generar una relación entre aquello que conoce y aquello que debe llegar a conocer.

De esta forma, el nuevo conocimiento produce un cambio en el anterior, se asimila y se le otorga una fuerte significación. Nos encontramos aquí con otro autor norteamericano muy destacado por sus aportaciones a esta teoría, Ausubel, el cual nos refiere así: "el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada*"* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 14).

Por lo tanto, resulta de importancia ofrecer esta significación a todos aquellos aprendizajes de la infancia, no solo a los de carácter escolar en el centro educativo, sino aquellos de carácter más personal, en el entorno familiar. El desarrollo de la identidad personal de los niños, responde también a este aprendizaje significativo, y precisa de un conocimiento sobre su estado en cada momento para ir ofreciendo aprendizajes que se construyan sobre la base personal de cada niño.

Volviendo a Brunner, vemos como este autor entra de lleno en uno de los debates más constantes en cuanto a educación se refiere, sobre qué es más influyente en el ser humano si la herencia genética o el ambiente donde se desenvuelve una persona. Y encontramos en sus palabras la idea central que podría entenderse como conclusión a este debate, o al menos, como idea realmente considerable, entendiendo que no son conceptos que debamos tener en contraposición, sino enlazar en armonía y tratar como un conjunto: "El viejo debate sobre la herencia versus el medio ambiente no tenía una solución posible. Pues no hay fenómeno

psicológico sin un organismo biológicamente dado ni que se produzca fuera de un entorno" (Brunner, 1973, p. 20). [1]

Tal y cómo vemos reflejado en esa palabras, nosotros también entendemos que no hay solución para este conflicto, sino que debemos deshacernos de dicho conflicto y comenzar a buscar el equilibrio entre estos elementos y combinarlos, para así lograr unas estrategias de desarrollo personal completas y que tienen en cuenta, en igual importancia, todos aquellos elementos que influyen en el ser humano y su desarrollo personal y aprendizaje a lo largo del tiempo. De esta manera vamos a entender la existencia de seres en los que se den distintos tipos de desarrollo, según los distintos condicionantes de la personalidad y su modo de gestionarlos.

Los condicionantes de esa personalidad están definidos por factores intrínsecos a cada persona, pero también por factores extrínsecos, como estamos viendo. El entorno a nuestro alrededor adquiere ese papel y encontramos en la educación una puerta para lograr condicionantes que favorezcan el desarrollo personal. De este modo nos lo hace llegar González (2008) al hacernos ver qua educación es una intervención en los procesos de quienes se están educando, y esos procesos trascienden a su interior; "no es una actividad desde fuera, no es una yuxtaposición a lo existente en el ser humano, sino un desarrollo íntimo de ce cuanto somos, vamos siendo en el vivir inserto en el proceso evolutivo del cosmos" (p. 1).

Establece Brunner más adelante, una relación entre las ideas de herencia o disposición biológica VS influencia del ambiente, entendiendo que el desarrollo que cada uno lleva a título personal, va siendo condicionado, aunque no creado en su totalidad, por la cultura de su entorno: "Los límites del crecimiento dependen de cómo una cultura ayude al individuo a

[1] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Brunner: "The older debate on heredity versus environment was without a possible solution. For there is no psychological phenomenon without a biologically given organism nor one that takes place outside an environment".

utilizar tal potencial intelectual como él puede poseer" (Brunner, 1973, p. 52).[2] Continúa relacionando estas ideas diciendo que la cultura va a promover el desarrollo de ideas, acciones y pensamientos adecuados que ya se dan en la persona.

Es decir, toma como punto de partida lo que una persona va siendo en su proceso de comprender el mundo, y como se va definiendo por sí mismo y entiende que el contexto va a facilitar, o dificultar, el desarrollo de esas significaciones: "Lo que una cultura hace para ayudar al desarrollo de las facultades mentales de sus miembros es, de hecho, proporcionar sistemas de amplificación a los cuales los seres humanos, equipados con las habilidades apropiadas, pueden conectarse" (Brunner, 1973, p. 53) [3].

En esta línea de trabajo sobre el amplio debate entre componente biológico e influencia del ambiente, introducimos a Piaget, psicólogo y biólogo suizo que ha destacado por sus aportaciones a cerca de la infancia y sus reflexiones sobre la inteligencia.

Piaget fue un teórico cuya teoría fue precursora de la actual "revolución cognoscitiva" que centra la atención del análisis humano y personal en los procesos mentales. (Papalia et al, 2005, p. 31).

Este autor de principio del siglo XX ofrece una interesante reflexión en relación a que los factores biológicos, aun siendo de difícil afectación, muestran gran flexibilidad en el funcionamiento racional, dando lugar a que el conocimiento se genere en él. Podemos ver:

> Subordinando la inteligencia y el organismo a un mundo ya organizado, no hay necesidad de postular una actividad constructiva, que significa que si en lo biológico las formas son irreductibles a la materia, y en psicológico la inteligencia es inherente a la vida, el conocimiento es una adaptación de esa facultad a las formas universales independientes del sujeto (Castorina, 1972, p. 75).

[2] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Brunner: "The limits of growth depend on how a culture assists the individual to use such intellectual potential as he may possess".

[3] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Brunner: ""What a culture does to assist the development of the powers of mind of its members is, in effect, to provide amplification systems to which human beings, equipped with appropriate skills, can link themselves".

Vemos en sus palabras que el punto de partida para entender un sujeto es "*el mundo ya organizando",* de un modo casi inconsciente, al hablar del sujeto habla del entorno como parte innata de él; y concluye diciendo que el aprendizaje de cada uno es una adaptación de esa idea por parte de ese mismo sujeto que lo aprende.

Nos expone este mismo autor, más adelante, que según su análisis, Piaget relaciona la base biológica con la teoría de la inteligencia de Claparede, y dice así*:* "la inteligencia, que puede ser definida como adaptación a situaciones nuevas; funciona como una serie de tanteos o hipótesis prácticas, que el medio selecciona según su éxito, o su fracaso." (Castorina, 1972, p. 78).

Para entender el desarrollo racional del ser humano, siguiendo a Brunner, destacamos a modo de soporte, algunas ideas: *"*El significado depende no solo de un signo y de su referente sino de un 'interpretante": una representación mediadora del mundo en función del cual se establece la relación entre signo y referente." (Brunner, 1991, p. 76-77). Entendiendo que esa *representación mediadora del mundo* depende, en gran medida, de la que se haya elaborado en la familia, y debería ir ajustándose con la que pueda ofrecer la escuela, como formas de ir afectando el desarrollo de la personalidad. Esencialmente en la etapa de educación infantil, la representación mediadora llega al niño a través de la familia y la escuela, por lo que se hace necesario establecer una continuidad que pueda ir conformando unidad en el niño.

Determina Brunner que la evolución de la racionalidad está ligada al desarrollo de una forma de vida determinada y en la que la realidad esta "representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo" (Brunner, 1997, p. 21). Es conveniente matizar que ese vínculo no está exento de reflexión crítica, pues lo que

realmente se interioriza no es la forma de vida, sino el resultado de evaluarla como propuesta para ir conformando la propia.

Este autor entiende que no podemos pretender analizar y entender los actos de un individuo que se mueve en un entorno sin tener en cuenta ese entorno pues estaríamos dejando al margen un factor fundamental para su desarrollo: "La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos solo en el individuo" (Brunner, 1991, p. 28); considerando al entorno como detonante para la reflexión y no sólo como condicionante o determinante para el pensamiento. Es decir, el entorno cultural es importante porque reclama atención sobre la que ejercitar el pensamiento; pero este no queda atrapado en él, incluso contribuye a su transformación.

Esta matización es fundamental para caer en la cuenta que el entorno cultural es un pretexto para generar conocimiento y no para determinar la forma de vida. Permitir, incluso alentar, la búsqueda de aspectos que lo vayan transformando es la forma de animar al desarrollo de la potencialidad racional, y con ello de la personalidad, en lugar de propiciar el alcanza de una forma prefijada de cultura y personalidad.

Vemos reflejadas estas ideas también en Piaget, expresado en términos que si el ser humano se desarrolla alejado del entorno o sin ser influido por él, desarrollará un sistema de pensamiento y aprendizaje sobre el mundo de un modo diferente que a través del a interacción con este y su significación personal del mismo, con niño capacidad para comprenderse a sí mismo:

> Supongamos un ser que lo ignora todo en la distinción entre el pensamiento y los cuerpos. Este ser adquirirá conciencia de sus deseos y de sus sentimientos, pero seguramente tendrá de sí mismo una noción mucho menos clara que nosotros de nosotros mismos (Piaget 1993, p. 44).

Crea aquí el autor una referencia al diferenciar la concepción de la realidad que podría tener un niño con respecto a la nuestra en el caso de que ese niño quedase al margen de la influencia social que nosotros hemos tenido. Lo que no significa que el entorno le afecte a él del mismo modo que a nosotros, pues la influencia del entorno lo es para general conocimiento y no para reproducirse. De esta manera, la influencia del entorno sería como una irrupción en el desarrollo del niño independiente del contexto, una singular manera de apropiarse del entorno; no podemos tener la realidad misma, solo las nociones que de ella nos vamos haciendo al interaccionar para comprenderla.

A pesar de que Piaget considere que para un niño, esta influencia, puede ser una irrupción, dando la idea a veces de que puede destruir algo interno por crear algo forzado por el contexto; no da lugar a la duda sobre la influencia social, estableciéndola como un aspecto fundamental del desarrollo personal desde la infancia.

En este apartado interesan también las aportaciones de Vygotski, psicólogo ruso del siglo XX promotor de la perspectiva contextual. Este expresa que la interacción social con el ambiente lleva a una orientación del comportamiento a través de la significación que se va alcanzando en el proceso de adquisición del lenguaje como representación de significados.

> "El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen" (Vygotski, 1979, p. 47-48).

Encontramos en este autor una continuidad con el pensamiento de Erik Erikson y llevándolo más allá, al expresar que una definición mayor de uno mismo se da cuando llega a su etapa "práctica" y empieza a utilizar herramientas y desarrollarse con ellas dentro de un entorno social. Como vimos en Erikson, en un periodo infantil más tardío es preciso encontrar una funcionalidad a la representación que tiene uno de sí mismo en el mundo,

siendo capaz de aprender el funcionamiento de la realidad y su lugar en ella, Vygotski incide en esta idea, y expresa que a través del lenguaje se aprende su vínculo con el entorno y con uno mismo.

Al igual que su compañero Brunner, en este caso a través del desarrollo del lenguaje como herramienta, se trabaja la socialización y el conocimiento de las relaciones; llegando a un estadio más avanzado de interacción con el medio, pero en ambos casos siendo fundamental para el desarrollo social y sobretodo del propio pensamiento.

Continuando con las ideas de Brunner, nos fijamos en que al tratar el tema de la formación personal y su influencia por la cultura, añade el autor un concepto que hasta ahora no habíamos considerado y que supone una innovación útil para nosotros: la receptividad, de la que expresa: “la receptividad de la que hablo es la voluntad de construir el conocimiento y los valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso con los propios valores” (Brunner, 1991 p. 43). Esta idea resulta de interés para esta investigación, pues en ella, precisamente, reside el carácter propio o singular de las personas. Resulta un aspecto fundamental, que no debe quedar anulado por el entorno.

Lo que él llama *receptividad,* y que es cercano a lo que comúnmente se puede entender como consideración, viendo que ese respeto de ideas ajenas no debe suponer en ningún momento alejarse de las ideas que uno mismo ya posee y va generando. De nuevo, la influencia del entorno no conlleva, perder la individualidad, al contrario, supone un recurso para ir conformándola. Por ello afirma Brunner (1991) que: “Para comprender al hombre, es preciso comprender como sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales". (…) "La forma de esos estados intencionales solo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura” (p. 46). Entendido así, que los actos humanos vienen promovidos por intenciones personales y se proyectan en el entorno. De

nuevo una idea nueva que puede ser pieza fundamental para la intervención con los niños. Si tenemos en cuenta que toda acción viene generada con una intencionalidad, la de conocer para descubrir cómo vivir; nos centramos en entender esas intenciones, será más sencillo significar apropiadamente sus actos y poder incidir en ellos, sin anular su propia capacidad de decisión o manifestación de su pensamiento.

Dice Brunner (1991): “El niño pequeño es, desde muy temprano, profundamente sensible a las 'metas' y a su consecución” (p. 73). Esto no solo nos refleja la importancia de las intenciones de uno mismo, sino que refuerza la teoría de Erikson sobre la etapa cuarta del desarrollo en la que hace hincapié en la necesidad de sentirse útil y hábil en algún aspecto para un adecuado desarrollo de la personalidad en esa fase evolutiva.

Es muy necesario entender esta idea de entender a una persona; que se define a sí misma a través del significado que aporta a las experiencias que ha vivido, y de este modo poder entender su realidad; para trabajar educativamente desde su mundo y no desde otro ajeno que no comprenda del mismo modo.

La relación de un sujeto con su entorno viene expuesta por Brunner (1991):

> Los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados 'normales" en la condición humana (p. 75).

Podemos ver aquí una clara referencia al aprendizaje social, es decir, a la necesidad de interactuar unas personas con otras, para ir modificando nuestro pensamiento, y así, nuestra conducta; de tal manera que vamos siendo producto de esa interacción. No podemos ser entendidos como seres aislados dado que necesitamos ir viviendo en colectividad.

Al tratar todo este tema de la influencia del entorno, no podemos perder de vista esa influencia desde la perspectiva del sujeto: ¿Cómo llega hasta él? Aquí nos encontramos que

Vygotski (1979) hace gran hincapié en la importancia de la *percepción*. Es decir, para poder considerar esa influencia externa es fundamental considerar la recepción que se tiene sobre ella: "El proceso entero de la resolución de un problema está básicamente determinado por la percepción" (p. 57).

Más adelante continúa diciendo que una: "característica especial de la percepción humana es la percepción de los objetos reales (…). Yo no veo simplemente una cosa redonda y negra con dos manecillas, sino que veo un reloj y puedo distinguir perfectamente una manecilla de otra*"* (Vygotski, 1979, p.60). Vemos que este autor otorga gran importancia al cerebro humano y sus funciones, aunque no dedica en su análisis un espacio al estudio de la mente en sí. Pero otorga, de antemano, a los estudios de la mente la importancia que actualmente tienen. Es importante destacar que la mente se define por la funcionalidad que cada persona desarrolla para su cerebro, de forma singular.

Siguiendo un análisis global, no podemos perder de vista que, a pesar de profundizar tanto en el desarrollo personal y las claves que interfieren en él, para estos autores no deja de perder complejidad el conocimiento humano y el desarrollo de los individuos, considerando además la infancia como una de las etapas más complejas, y por tanto dónde es más preciso trabajar por la construcción de la personalidad. Dice Piaget (1993) que "*El problema de la conciencia de sí mismo en el niño es considerable y muy complejo*" (p. 114).

Debemos ser conscientes, como lo es Piaget, que es muy complicado llegar a conocer en su totalidad el funcionamiento del cerebro de un niño, y las particulares funciones que el niño genera a través de este, dando un significado a los aprendizajes que va desarrollando. Observa el autor que es muy complejo conocer profundamente en cada niño el modo en qué ve la realidad y cómo incidir en cada caso. Por eso es preciso estudiar esta etapa de la vida

con especial atención y detenimiento, antes de tratar de emprender cualquier acción educativa o de intervención que pretenda incidir en los niños.

De una serie de estudios llevados a cabo por Piaget, el autor establece dos grandes conclusiones. La primera de ellas se refiere a la situación en la que el niño desarrolla su pensamiento, siendo menos consciente de él de lo que nosotros, los adultos, somos del nuestro; siendo además una vorágine de sentimientos quienes mueven todo esa pensamiento ligado a las relaciones afectivas de los niños. : "Hay toda una psicología en el niño, muy matizada, frecuentemente muy sagaz, y que atestigua en todos los caos un vivo sentimiento de la vida afectiva" (Piaget, 1993, p. 114). Esto es muy relevante para nosotros dado que esa importancia que se puede ver que tiene la vida afectiva, es un aspecto fundamental para establecer cómo punto de partida de trabajo en nuestro proyecto de intervención infantil.

La segunda de ellas nos lleva a ver cómo los niños, además de esa vida afectiva que condiciona su conocimiento del mundo, construyen su realidad de un modo diferente al que nosotros acostumbramos en nuestra vida adulta, localizando esos aprendizajes de un modo diferente. El niño sitúa en los demás lo que nosotros situaríamos en nosotros mismos, y viceversa (Piaget, 1993, p. 115). Esta reflexión es muy importante para entender la función educativa que desempeña la familia.

El desarrollo de la personalidad, a través de la familia, en estos términos, precisa de esta un funcionamiento familiar que tenga en consideración esa construcción del mundo por parte del niño, la importancia del afecto en ese periodo y también del juego. Conviene que los maestros estén en disposición de conocer estos aspectos de la infancia, en su relación con la familia; para intervenir con las familias teniendo esto siempre en consideración.

En la actualidad debemos entender que para los niños es completamente diferente, y en algunos casos, muy alejada de la que podemos conocer o llegar a entender; y desde esa

localización de sí mismos en un entorno complejo es desde dónde debemos partir para intervenir, y no desde nuestra propia localización. Desde esta perspectiva de intervención por parte de los maestros, Piaget (1984) habla sobre la importancia del juego y también de la imitación, partiendo de la percepción sensorial, a una asimilación y acomodación mental; donde llega la representación. Nos lleva así a la importancia del juego en la educación infantil, y por supuesto también a la creación de modelos ejemplares en los que se apoye la imitación para una futura representación propia de dichos modelos. La presencia del juego es una constante en los textos de este autor, creando modelos de intervención que se basan plenamente en el juego como estrategia educativa.

También vemos en esa cita una idea que hemos mencionado anteriormente, y es que esa percepción de la realidad desde una perspectiva física inicia un proceso de asimilación y creación del pensamiento, también sintetizado en la siguiente frase: "La continuidad funcional entre el sensorio-motor y el representativo continúan orientando la constitución de las estructuras sucesivas" (Piaget, 1984, p.10).

Piaget dedica grandes esfuerzos en explicar la actividad representativa y el proceso que esta sigue, estableciendo ideas base para lo que Brunner desarrolla como aprendizaje significativo. Esto es muy relevante para nuestra investigación dado que esa actividad representativa es el proceso mediante el cual los niños perciben la realidad y la transforman en su propia realidad a través de la significación singular de los sucesos y las relaciones. A través de la significación se desarrolla una representación del mundo a través de la perspectiva particular de cada niño. Para Brunner, un aprendizaje resulta significativo, cuando más allá de haberlo retenido en el cerebro, se realiza un acto racional con ese aprendizaje y pasa a formar parte del bagaje personal de cada niño. Es decir, cuando un niño trasforma un conocimiento en parte de su propio pensamiento y ser, para analizarlo y significarlo desde su propia existencia, creando una experiencia de aprendizaje única en cada

instante. Procede Piaget a las etapas generales de la actividad representativa que se sintetizan a continuación:

Primer periodo: Actividad sensio-motora: Hace referencia a la asimilación como la modificación objetiva de movimientos y posiciones, en relación con la posterior modificación subjetiva que resulta de la comprensión de esos movimientos, desarrollando un punto de vista propio. (Piaget, 1984, p. 373). Esa comprensión del cuerpo y los propios movimientos es un modo de entender la realidad, nuestra propia realidad, para poder desarrollarnos de un modo físico, dentro de un entorno, y ser conscientes de nuestras propias posibilidades y limitaciones en términos sensoriales y motores. Resulta importante que en la escuela se tenga en cuenta este proceso de auto-conocimiento y descubrimiento del cuerpo, no solo como una fase perceptiva sino también de comprensión de uno mismo y sus primeras posibilidades en el entorno. Del mismo modo que es una información muy relevante para transmitir a las familias.

> Por ejemplo, si el objeto que va a tomar esta más o menos alejado, hay percepción de esta profundidad y desplazamiento correlativo de la mano y si se mueve, el ojo y la mano siguen estos movimientos. Llamamos acomodación a esta modificación de los movimientos y del punto de vista propio, por los movimientos y posiciones exteriores (Piaget, 1984, p. 374).

Vemos como la atención del aprendizaje se refiere a los movimientos, en un proceso de interiorizar los nuevamente adquiridos sustituyendo a los que se daban previamente. Esto nos deja de claro manifiesto cómo incluso a través del cuerpo, vamos obteniendo del entorno un sistema de funcionar, y nuestro sistema motórico se desarrolla en base a lo aprendido y observado.

Segundo periodo: Actividad representativa egocéntrica: En este periodo nos encontramos con el comienzo de una representación simbólica, lo cual nos lleva a una representación de lo existente a través de significantes, lo que el autor denomina *pensamiento*

preconceptual. Esta representación no se encuentra aún en términos de concepto lógico, porque aún sigue muy vinculado a la percepción. "La representación comienza cuando los datos sensorios-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado" (Piaget, 1984, p. 377). Podemos explicar el pensamiento representativo como uno imaginativo, donde el niño vincula a través de un proceso analógico unos conceptos con otros; y puede pensar en elementos que no están presentes en ese instante.

Es importante para los maestros observar cuando un alumno va alcanzando este nivel de pensamiento, dado que la significación que realizará del entorno va a ser mayor, dado que no necesita que este siga presente para seguir aprendiendo de él. De nuevo, la toma de conciencia de la familia de esta nueva situación de su hijo, va a ser fundamental para entenderle en un primer término, y saber cómo actuar en un segundo.

Debemos destacar los conceptos de significantes, dado que es un término muy importante en la obra del autor, y también lo es para nuestra investigación. "La asimilación representativa se caracteriza por el hecho de que los objetos no perceptibles actualmente, a los cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a 'significantes' que los actualizan" (Piaget, 1984, p. 377). Son estos *significantes* los que están vinculados a un significado, y tomando como punto de partida ese significado concreto que tras la asimilación y procesamiento racional en el niño, desarrolla un nuevo significante.

> Esta conexión especifica entre 'significantes' y 'significados' constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad 'sensorio-motora' y que se puede denominar de manera amplia 'función simbólica'. Es esta función la que hace posible la adquisición del lenguaje o de los 'signos' colectivos. (Ibid, p.378).

Este tipo de pensamiento es muy relevante, en él estamos hablando de una interiorización del aprendizaje, de tal modo que conservamos los aprendizajes incluso en ausencia del elemento que lo desarrolló. Vemos también en este periodo un nuevo concepto

de la mano del autor, el *pensamiento intuitivo,* en el que los niños van elaborando conclusiones y predicciones del entorno en base a lo adquirido y asimilado previamente.

Tercer periodo: La actividad representativa de orden operatorio: Nos presenta aquí el autor un elemento clave para nosotros: la edad aproximada de los siete y ocho años como fin de todo este proceso de aprendizaje, y ubicando esta edad como enclave para un desarrollo de todo este proceso previo, pero entendiendo que el proceso ya ha finalizado. Dice Piaget (1984) que en torno a esa edad se alcanza un permanente equilibrio entre asimilación y acomodación, gracias a las operaciones concretas. Siendo continuado en torno a los doce años a través de las operaciones formales.

Desde esta perspectiva, y compartiendo aspectos en común con autores como Freud, Erikson o Damasio, vemos que la frontera de los 6, 7, u 8 años es un límite temporal en el proceso de aprendizaje; indicando así que debemos aprovechar esos primeros años, para fomentar el aprendizaje, y también el desarrollo personal, teniendo en cuenta que serán los años en qué mejor podamos aprovechar el entorno para influir en el desarrollo del pensamiento. Estos procesos continúan con el tiempo, pero en estas franjas de edad infantil es dónde se establecerá la base para procesos de pensamiento posteriores, y por ello, se confirma como el periodo más indicado para el mejor aprovechamiento de la influencia del entorno.

En un línea final que nos lleva a centrarnos en las implicaciones educativas, que es lo que nos concierne aquí, Vygotski (1979) nos lleva a unas conclusiones, que nos han resultado muy interesantes: “Todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes” (p.123), las cuales procedemos a explicar. La primera de ellas está centrada en la suposición de que los procesos del desarrollo son independientes del aprendizaje, considerando el aprendizaje como algo externo al desarrollo personal y que va dependiendo

de este. Pero esta idea deja fuera el papel que el aprendizaje puede desempeñar en el curso del desarrollo humano y la maduración de funciones activadas con el aprendizaje.

Tal y como hemos podido ver hasta ahora, el aprendizaje no es un elemento que podamos apartar del desarrollo personal y considerarlo una consecuencia de este; sino que es una pieza clave para el desarrollo del mismo. Es decir, van ligados el uno al otro, según se va dando una observación y conocimiento del entorno, se va desarrollando un aprendizaje personal a través de la significación de esos conocimientos, llegando a un aprendizaje singular. Del mismo modo, cada aprendizaje sienta la base para sostener un aprendizaje futuro e ir vinculado unos aprendizajes a otros.

Este desarrollo personal y de aprendizaje son aspectos fundamentales para comprender el desarrollo de cada niño y poder detenerse en la singularidad de cada uno a la hora de emprender un proyecto educativo con ellos, no solo desde las escuelas; sino también desde el entorno familiar.

Como segunda suposición, Vygotski enuncia que el aprendizaje es desarrollo, esta idea también podemos verla reflejada en Piaget, sosteniendo que el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos y deben trabajarse a la par; como hemos visto anteriormente.

Finalmente nos plantea que cada uno de los aspectos es un proceso inherentemente distinto del otro, pero que están relacionados entre sí, y el desarrollo de uno favorecerá el del otro, y viceversa. Como hemos ido viendo hasta ahora, los procesos de aprendizaje van ligados a los de desarrollo personal, siendo al final un proceso único de crecimiento. En esto proceso la significación de cada aprendizaje es en sí un proceso de aprendizaje, y de desarrollo personal; resultando el producto de un complejo proceso de crecimiento, yendo, efectivamente, de la mano uno con otro.

En síntesis de esta teoría, encontramos muchas ideas destacas que van a ser verdaderos pilares fundamentales para el desarrollo de nuestro estudio y que consideramos importantes para la educación infantil:

La importancia de los afectos en estos primeros años, y durante toda la vida, como un aspecto fundamental que influye en el conocimiento del mundo que un niño desarrolla, dándole vital importancia a la vida afectiva; donde la familia juega uno de los papeles más importantes. “La teoría sociocultural de Vygostski, al igual que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo, enfatiza la relación activa del niño con su ambiente” (Papalia et al, 2005, p. 36).

Del mismo modo nos encontramos ante la sensibilidad que hay en las etapas infantiles ante el entrono que les rodea. Es un momento de especial influencia por cuestiones afectivas y sensibles; donde se puede aprovechar esa sensibilidad para ofrecer un entorno que favorezca su desarrollo personal.

La importancia del juego, como actividad que implica niveles de pensamiento muy complejos que desarrollan un aprendizaje vital completo, donde el niño no solo debe observar, sino comprender, significar y actuar en consecuencia. El juego conlleva un proceso racional que va a influir en el modo de aprender a ver y entender el mundo; y con ello, adquiere gran relevancia en los procesos de desarrollo personal.

Se introduce también la idea del aprendizaje significativo, el cual es en sí mismo un proceso racional de observación, comprensión y significación del mundo para construir una realidad propia e identificarnos en ella. Este aprendizaje significativo, vinculado a recuerdos y otros aprendizajes previos es un procesamiento racional fundamental que sería adecuado que las escuelas y las familias tuvieran en su conocimiento.

En vinculación con ese aprendizaje significativo, nos encontramos con los conceptos de representación y simbolismo; significado y significante; donde cada uno de ellos supone un proceso de significación del mundo y creación de un significado propio por cada individuo. Estos significados propios se van vinculando al lenguaje según este se va desarrollando, de tal modo que encontramos en el lenguaje una herramienta para aprender y para desarrollarse de un modo práctico en el mundo, dándole así un significado determinado según nuestro propio pensamiento se vaya desarrollando.

Finalmente destacamos la referencia al debate entre herencia y ambiente, dónde hemos visto que no se puede dar un proceso de desarrollo personal que no tenga implicados ambos elementos de la vida, dejando el debate a un lado y disponiéndose a trabajar juntos.

En resumen, hemos podido ver la perspectiva de Piaget se centra más en la percepción que la mente de una persona hace de la realidad y su interpretación, mientras que Vygostski nos profundiza al terreno de la interacción social como aprendizaje. Resulta importante entonces, el entorno que nos ofrece una imagen y que interfiere con nosotros cuando somos niños: “Los adultos (o los padres más avanzados) debe ayudar de forma directa y organizar el aprendizaje del niño antes de que este pueda manejarlo e internalizarlo” (Papalia et all, 2005, p. 36). Por ello, es fundamental que esa intervención adulta, profesor y familia, conozcan un modo de intervenir en ese aprendizaje, donde incluimos el conocimiento que nos lleva a nuestro desarrollo personal.

Y finalmente destacar la presencia de la influencia de las emociones en esa conceptualización de la realidad, ya que estos autores empiezan a darle más importancia a estas y a los sentimientos; aspectos que veremos analizados al detalle más adelante desde la Neuroeducación.

1.2.4 Humanismo.

La corriente humanista se ubica en el marco del siglo XX, con su origen en Europa, pero un amplio desarrollo en los Estados Unidos. Una de las principales características del enfoque humanista en psicología es su cercanía a la concepción del ser humano desde una perspectiva filosófica, abordando temas propios de esta para la definición del ser humano. Surgió como reacción principal a la hegemonía del conductismo y el psicoanálisis, tratando de ofrecer un nuevo enfoque y planteamiento del ser humano, tratando de englobar enfoques precedentes desde una perspectiva más filosófica y general; centrándose en entender el funcionamiento humano. Una psicología del pensamiento planteada como una filosofía de la humanidad.

Tal y como refleja uno de sus representantes; psicoanalista, humanista y filósofo; Fromm (1998), la corriente humanista ha existido a lo largo de muchos años de pensamiento, pero en este momento de la historia se define como corriente de pensamiento psicológico en sí. "El humanismo, como filosofía, tiene unos dos mil quinientos años. No tiene nada de nuevo, excepto que es nuevo para nosotros" (p. 70).

Este planteamiento toma ideas del existencialismo y de la fenomenología, y trata de ofrecer un enfoque que se centre en entender al ser humano y hacerlo como un ente consciente de sí mismo. En esta línea de pensamiento podemos decir que su característica general es que no trata de responder a ¿cómo es el ser humano?, sino más bien a ¿por qué es así?

Desde esta teoría se trata de analizar el conocimiento sobre el ser humano y eleva su nivel de estudio hasta llegar a llamarlo la ciencia del hombre, como cita Fromm (1957): "El concepto de una ciencia del hombre descansa sobre la premisa de que su objeto, el hombre, existe y que hay una naturaleza humana que caracteriza a la especie humana*"* (p. 33).

Esa naturaleza humana se define como diferenciadora de cada uno de sus miembros, es decir, cada persona es diferente de las demás en su base genética y cromosómica; dando un carácter singular a cada ser humano del mundo. Esta diferencia de herencia deriva en que cada persona tendrá, con ello, unas posibilidades para desarrollarse en términos de personalidad, propiciando así una identidad personal única y singular. Por tanto debemos ser conscientes de que "no existen dos seres humanos que tengan la potencialidad de desarrollarse del mismo modo" (Allport, 1965, p. 21); y desde este planteamiento entender el carácter único de la personalidad humana. Pero este autor, quien ofreció grandes aportaciones en esta teoría humanista; amplia diciendo así, en relación al carácter diferenciado de la potencialidad de desarrollarse de forma única: "especialmente si consideramos que a la diferencia genética se añade la diferencia resultante de los ambientes y las experiencias de cada individuo" (Ibid).

Uno de sus mayores representantes es Maslow, autor de origen americano y mundialmente conocido por su propuesta de la pirámide de necesidades, en la que las necesidades humanas se sitúan en franjas dentro de una pirámide, considerando así el nivel y la cantidad de cada una de ellas.

FIGURA 4. PIRAMIDE DE NECESIDADES DE MASLOW. Elaboración propia.

omando sus ideas como punto de partida, vemos que esta clasificación en niveles mide el grado de importancia que tienen para explicar el comportamiento humano, y por tanto la personalidad humana. La pirámide, en sus distintos niveles, representa el grado en el que su satisfacción se convierte en la motivación principal para el comportamiento.

Esta disposición piramidal responde a "*la teoría de la motivación humana"* en la que Maslow (1954) pone los actos de las personas a disposición de la satisfacción de estas necesidades ordenadas jerárquicamente. A continuación se explica de forma sintética esta jerarquía a través de las ideas del autor (p. 21-38):

Necesidades fisiológicas: en las que destacan dos fenómenos como fundamentales para este nivel jerárquico. La "homeostasis" que hace referencia a los esfuerzos automáticos del cuerpo por mantener un estado normal de la corriente de sangre, siendo los apetitos una clara y eficaz indicación de las necesidades reales o carencias de este; de tal manera, que si el cuerpo siente que carece de un nutriente, el individuo tiende a desarrollar un apetito que cubra esa necesidad.

En un principio, el autor defiende que estas necesidades fisiológicas son las más preponderantes de todas, entendiendo con ello que una persona que esté privada de su satisfacción tendrá su cobertura como mayor motivación para su comportamiento.

Necesidades de seguridad: Si las necesidades fisiológicas están relativamente bien satisfechas, entonces da lugar al siguiente orden de necesidades: seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, etc. Hace referencia aquí a unas necesidades de una estructura y orden. En este caso el organismo puede, también, estar dominado por estas necesidades y pueden erigirse en los organizadores de la conducta.

Necesidades de amor y sentido de pertenencia: Una vez satisfechas las anteriores, surgen estas necesidades. Se basan en la necesidad de dar y recibir afecto, cuando estas están insatisfechas, la persona siente la ausencia de amigos, familia, etc. En esta línea se enmarca el sentimiento de pertenencia, la necesidad de unas raíces, un entorno con el que haya relación, y un vínculo con la familia y el hogar. Expone Maslow (1954) "en la sociedad actual, la frustración de estas necesidades es el foco más común en casos de inadaptación y patología serias" (p. 30).

Esta idea nos resulta muy importante, dado que, si bien en ese momento no había grandes estudios acerca de la necesidad de pertenencia, sí existían claras evidencias de los problemas y traumas que generaba la ausencia de esta. Considera así que, en su momento contemporáneo, el mayor número de problemas sociales se debían a la insatisfacción de estas necesidades, dejando patente la importancia de atender a esta categoría; acción que se vincula a las deseadas por esta investigación.

La necesidad de amor hace referencia al vínculo afectivo con las personas que componen la realidad de una persona, que en el caso de los niños más pequeños son su familia y su entorno más directo, escuela y amigos. Resulta muy importante tener en consideración esta idea, dado que los niños van a definir sus relaciones afectivas y sus propios afectos en base al vínculo que generen en estos primeros años de vida, componiendo así un mapa de lo que es querer y ser querido. La realidad en la que se inscriben los niños posibilitará su significación del mundo, del mismo modo que la realidad afectiva en la que se desarrollen generará una realidad afectiva, una interpretación personal de las relaciones afectivas con los demás y su propia percepción para sentirse amado y perteneciente a un grupo afectivo.

El vínculo generado se relaciona con la pertenencia a ese grupo afectivo, siendo para los niños su familia el foco principal de pertenencia y de significación de las relaciones afectivas, su propia definición del amor y de sí mismos como seres queridos está sujeta a esa realidad que le ofrece un mundo afectivo y de pertenencia. Es para esta investigación un elemento fundamental, dado que se vincula directamente con el punto de partida de esta, donde la realidad familiar, incluida los afectos, por supuesto; facilitarán al niño una significación del mundo en general a través de su propio mundo.

Necesidades de estima: Según el autor cuando se da una satisfacción de autoestima nos conducimos a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia "Todas las personas de nuestra sociedad tienen necesidad o deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidad de autor-espeto y autoestima; y de la estima de otros*"* (Maslow, 1954, p. 30). Queda patente en sus palabras que precisamos de un entorno seguro y que vea en nosotros una persona importante y capaz de responder al mundo para poder desarrollar nuestra personalidad, de un modo satisfactorio. Esta idea la hemos visto en teorías anteriores, como en el psicoanálisis, y observamos de nuevo la recurrencia a hablar de "autoestima" cuando tenemos que tratar en profundidad el desarrollo de la personalidad.

Es de gran importancia para la personalidad dado que la definición de uno mismo a través del conocimiento que los niños adquieren sobre sí mismos y el lugar en el mundo está directamente enlazada con esta necesidad de autoestima. La familia es, de nuevo, un elemento fundamental para satisfacer esta necesidad; las implicaciones en la construcción de la autoestima de un niño que tiene la familia son muy elevadas; dado que a través de su valoración del niño, este podrá ir elaborando su valoración de sí mismo; su importancia en un entorno y su aprendizaje personal para desenvolverse en su contexto familiar. Esta relación niño-familia en cuanto a cuestiones de autoestima es muy importante. Es este otro de los

motivos por los que precisamos ofrecer a la familia acciones de guía para que esta potencie satisfactoriamente el desarrollo personal del niño en términos de autoestima y autoconcepto.

Necesidad de autorrealización: Partiendo de un estado de satisfacción de todas las necesidades anteriores, puede surgir una nueva necesidad cuando el sujeto no está realizando aquello para lo que él se siente que está capacitado, desde su significación de sí mismo en el mundo desea ocupar un lugar en él y desempeñar unas funciones. Hace referencia al deseo de una persona por la autosatisfacción, es decir, la tendencia de cada persona a hacer aquello para lo que está preparado ser desde su perspectiva tras comprender el mundo y a sí mismo.

Esta teoría de las necesidades resulta muy interesante para nuestra investigación, dado que a través de la satisfacción de estas necesidades se va definiendo una persona, va significando el mundo que le rodea y a sí mismo dentro de este; desarrollando un conocimiento profundo sobre el entorno y generando las bases para su construcción de la realidad y de su propia personalidad.

La seguridad, orden, ley y estructura tan importantes para este autor en relación al desarrollo personal, son las que igualmente nosotros entendemos como fundamentales, y por ello la idea de incidir en la familia para tratar de ofrecer a los niños un entorno familiar que favorezca la satisfacción de esas necesidades de segundo orden. Si bien es cierto que él cree que las diversas necesidades ya explicadas van a dominar la conducta en caso de situación de emergencia, como una guerra o enfermedad; también expone que no dominarán la conducta en otras situaciones de mayor normalidad, pero si la orientarán situándose como referentes. Del mismo modo vemos que hace una clara referencia al entorno y el reconocimiento de este para poder desarrollarnos individualmente, no sólo desde una pertenencia a ese entorno sino desde un reconocimiento emocional y personal dentro de este.

Vemos como desde la perspectiva humanista, la relación con el otro es fundamental, para encontrarse a sí mismo y desarrollar un conocimiento sobre el mundo y el modo de desenvolverse en él. Se trata de explicar la existencia de uno gracias al a interacción con el otro.

Otro de los autores representativos de esta corriente es Rogers, psicólogo estadounidense del siglo XX, quien consideraba que la terapia con las personas debía estar centrada en las características de cada persona, dando especial atención a la individualidad de cada uno y su conocimiento sobre el mundo, buscando un vínculo entre las personas, para su interacción. "Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual" (Rogers, 1972, p. 40).

Vemos en esta hipótesis de Carl Rogers que el desarrollo de la personalidad de cada uno depende de la interacción con el resto de las personas que le rodean. Pero indica el autor que este proceso no es fácil y que cada persona debe reflexionar sobre su realidad continuamente, "le exploración y la búsqueda de la realidad de su sí mismo: dolorosa y difícil" (Ibid, p. 105).

Esta influencia del entorno y la relación entre personas condiciona de gran manera el desarrollo personal, pero eso no quiere decir tampoco que personas en un mismo entorno vayan a desarrollar la misma personalidad, puesto que el trabajo interno de cada uno le llevará a su propio desarrollo: "uno de los hechos más evidentes es que cada individuo tiende a convertirse en una persona diferente y única" (Ibid, p.109).

Continuando con la importancia de las relaciones, encontramos a otro autor de esta corriente. Erich Fromm, de origen alemán, fue un filósofo humanista y pensamiento

psicoanalista, que nos ofrece un interesante análisis sobre lo que él llama "*el carácter"* tratando de alejar el término de las concepciones conductistas y psicoanalistas en sí:

> "La principal diferencia entre la teoría del carácter aquí propuesta y la de Freud es que no se considera como base fundamental del carácter a los varios tipos de la libido, sino a los modos específicos de relación de la persona con el mundo" (Fromm, 1957, p. 71).

Nos ofrece alguna clave para su conceptualización, que ofrece a la interacción con el entorno la importancia que estamos viendo en otros autores y que realmente vemos como significativa para el propio desarrollo personal: "En el proceso de su vida el hombre se relaciona con el mundo: 1) adquiriendo y asimilando objetos, 2) relacionándose con otras personas (y consigo mismo)" (Fromm, 1957, p. 72*).*

Al hacer referencia directa a la personalidad, Fromm dice: "los hombres son semejantes porque comparten la situación humana y las dicotomías existenciales que le son inherentes; y son únicos por el modo específico con que resuelven su problema humano*"* (Ibid, p.63). Encontramos en esta cita una referencia al hombre como parte de un global que es la *humanidad,* haciéndola parte de ese conjunto y ofreciéndole un entorno de referencia que le es propio. Pero avanza y dice que todas las personas comparten ciertos problemas, y dudas en la vida que deben de saber resolver, y ofrece ahí esa frontera donde la humanidad se deshace y aparece el individuo enfrentándose a la vida; elemento determinante en la generación de la personalidad individual. Llegamos así al sujeto individual, que debe resolver los problemas, y le otorga así Fromm, de forma individual y personal, pero desde una perspectiva que todo humano tendrá. Vemos la individualidad de cada hombre dentro de un ambiente global que lo condiciona e impulsa su singular desarrollo de una potencialidad común a la especie.

En esta línea de conferir a la interacción con el mundo una importancia significativa para el desarrollo personal, vemos múltiples referencias en Maslow (1954) a las relaciones de amor, las relaciones humanas, la interacción social, etc.

Expone así el autor una fuerte afirmación al respecto del amor: "(…) la salud mental procede de amar y ser amado y no ser privado de amor*"* (Ibid, p. 234). Ese amor, basado en los vínculos afectivos que las personas establecen con los demás; llega a nosotros no sólo con gestos de afecto directos sino en la interacción diaria y el sentimiento global que se recibe de las personas que nos rodean. Estos gestos cotidianos albergan grandes implicaciones como el hecho de ser reconocidos como capaces de desenvolvernos en una acción determinada o en el mundo en general; cuando nuestro potencial es identificado del mismo modo que cada uno procuramos entender el mundo, significarlo y aprender su potencial; y el de cada una de las personas que definen nuestro mundo. Esta manera de amar y ser amado; para llegar a ser reconocido como ser capaz y entender las capacidades de los demás en el mundo es una primera forma de conocimiento y construcción de la realidad; en base a las personas que establecen nuestra realidad y los vínculos afectivos que ahí se desarrollan.

Este elemento es muy importante para la familia; destaca la Figura del núcleo familiar como foco de desarrollo de vínculos afectivos en los primeros años de vida, y también en los posteriores; dando lugar así a la comprensión por parte de los niños de las emociones que implican las relaciones afectivas.

El conocimiento que un niño desarrolle sobre el mundo va a estar vinculado a las posibilidades de aprendizaje que su familia le ofrezca; porque en base a esas posibilidades va a desarrollar un aprendizaje que le lleve a una significación del mundo y de sí mismo; siendo estas emociones afectivas el punto de partida como primer conocimiento del mundo.

Manteniéndonos en la importancia del contexto, sigue exponiendo también el autor que "(…) la salud perfecta necesita un mundo perfecto para vivir y para hacerla posible" (Ibid, p. 186). Aquí podemos ver un concepto fundamental para el autor cuando habla de "salud", y se

refiere a una salud física, mental y emocional; entendiendo para él que una persona sana al cien por cien es aquella que tiene satisfecha todas sus necesidades, en todas las categorías.

Atribuye una responsabilidad elevada al entorno en que cada persona se desarrolla, estableciendo que si el entorno no es del todo sano y actúa de un modo insano frente a los demás, las personas que se desarrollen en esos entornos tendrán mayores dificultades para logar esa salud globalizada. Se observa entonces que le entorno puede facilitar o dificultar, el alcance de la satisfacción y el desarrollo personal, pero es preciso matizar que no lo determina. Se entiende que el entrono constituye un desencadenante, pero, a fin de cuentas, es sólo un recurso cuyo autentico potencial se alcanza cuando la actividad educativa logra utilizarlos a favor del desarrollo de la personalidad.

De nuevo, cabe plantearse si los maestros son conocedores de cómo aprovechar el entorno como recurso para el desarrollo personal; y destacar la importancia de orientar a las familias para ser un elemento facilitador del desarrollo personal en condiciones de buena salud, en términos de Maslow; teniendo en cuenta que esos maestros son activo con gran potencial para intervenir con las familias.

También expone el autor que las personas potencialmente sanas son capaces de ser resistentes a un entorno que no lo es; dedica pocas líneas a esta idea, y encontramos en él un referente al moderno concepto de la *resiliencia*.

Concluye su apartado de la personalidad del siguiente modo:

> (…) mientras un buen entorno fomenta buenas personalidades, esta relación está muy lejos de ser perfecta, y además, la definición de buen entorno tiene que cambiar notablemente para acentuar las fuerzas espirituales y mentales, así como también las materiales y económica. (Maslow, 1954, p. 187).

En el proceso de cambio personal que cada uno lleva a cabo en el desarrollo de su personalidad, se considera imprescindible, como hemos visto en otras teorías, el tema de la motivación. La motivación no sólo abarca el interés por un aprendizaje educativo, sino que también es fundamental en las ideas de cambio personal, y se relaciona directamente con la idea de autoconcepto. Vemos en Rogers (1972) esta idea muy bien sintetizada: "la motivación para el aprendizaje y el cambio surgen de la tendencia autorrealizadora de la vida misma". (p. 251).

Podemos ver así que, desde esta corriente humanista del desarrollo, se le otorga vital importancia a la interacción del sujeto con el entorno y lo que este recibe como respuesta desde ese ambiente que le rodea. Desde los elementos más cercanos hasta el más global de los entornos.

Cabe destacar que en la pirámide de necesidades (Figura 3) de Maslow, estas van organizadas de un modo jerárquico, siendo así más importantes, o de primera necesidad; aquellas que se ubican en la base. Pero dentro de esta corriente, tras posteriores reflexiones; se defiende que la necesidad de seguridad; situada en principio en segundo nivel; representa una gran explicación del comportamiento, incluso en primates superiores.

Se puede observar a través de los experimentos de Harlow y Bowlby con relación al apego materno y la importancia del vínculo afectivo desde los primeros días de vida para el desarrollo de una seguridad y su peso sobre el desarrollo de la personalidad humana.

Bowlby (1980) confiere gran importancia al apego, en especial al apego materno, llegando a concluir que su relación con esta va a condicionar de forma determinante el desarrollo de la personalidad del niño, en una búsqueda por desarrollar una vida adecuada y satisfecha, "porque contribuye a la supervivencia del individuo al mantenerlo en contacto con quienes le brindan cuidado" (p. 61). En casos como la pérdida del vínculo con la madre,

establece que pueden darse consecuencias muy graves en cuanto en cuanto a desarrollo, especialmente en términos de establecimiento de relaciones afectivas con los demás.

Harlow (1958) fue también psicólogo norteamericano del siglo XX., que realizó experimentos con monos Rhesus separando algunas crías de su madre al nacer y sustituyendo la Figura de esta por dos elementos: un elemento con pinchos pero que tenía un biberón para proporcionarle comida; y un muñeco de felpa acogedor que no le ofrecía nada concreto. Es decir que resulta "evidente que el confort de contacto es una variable de gran importancia en el desarrollo de respuestas afectivas, mientras que la lactancia es una variable de importancia despreciable"[4] (p. 673).

En estos experimentos se pudo observar que los animales elegían el muñeco con el que trataban de simular las situaciones afectivas que habían vivido con su madre, dejando a un lado el objeto con el biberón y por tanto, dando mayor valor a las necesidades afectivas que a las de nutrición. El afecto es, por tanto, una necesidad de primer orden también, al ser imprescindible para el desarrollo humano y priorizarse, incluso por encima de la alimentación, en la escala de necesidades; "la conducta de apego lleva al establecimiento de vínculos afectivos o apegos" (Bowlby, 1980, p.60).

En esta línea reforzamos la importancia que le damos a la familia, que como ambiente primero y único en los primeros años de vida, al que se expone un niño, va a influir por completo en su desarrollo personal presente y futuro, al generar un entorno que interviene en ese proceso de los niños en las diversas áreas en las que la personalidad va adquiriendo un conocimiento lleno de significados propios que guían a cada persona en su toma de decisiones.

[4] Traducción propia de la cita original. Texto de la cita original: "make it obvious that contact comfort is a variable of overwhelming importance in the development of affectional responses, whereas lactation is a variable of negligible importance".

La personalidad desde esta perspectiva tiene un fuerte vínculo con el entorno y un indiscutible carácter personal, donde el mundo ofrece una realidad y cada uno crea un significado propio para esa personalidad, en palabras de Allport (1965): “La personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (p. 47).

Así podemos concluir que ese perfil singular en la humanidad tiene como centro al “conocimiento” único que cada persona desarrolla en su interior.

1.2.5. Neuro-educación.

Las teorías del desarrollo van ligadas al pensamiento cultural del momento histórico en que se construyen y al avance tecnológico de ese dicho momento. Es por eso que en las últimas décadas se han elaborado nuevas teorías que basan el desarrollo humano funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso, que tratan de entender cómo esa actividad neuronal incide en el desarrollo de la personalidad humana.

Así nos encontramos con grandes aportes a las teorías del desarrollo humano basadas en la neurociencia, aplicadas al proceso de formación y educación humana, resultando un nuevo concepto denominado *Neuroeducación.*

Tomamos como punto de partida las palabras de Blakemore y Frith (2007), considerando el sentido de instinto como una tendencia favorable al desarrollo personas; quienes nos dicen:

> Como ha pasado con la naturaleza y la cultura, con frecuencia se ha situado la evolución y la educación en esferas opuestas. Nuestro objetivo aquí es reunirlas. El cerebro ha evolucionado para educar y ser educado, a menudo de manera instintiva y sin esfuerzo (p. 19).

Vemos en esas líneas que una corriente de pensamiento actual, muy fuerte, trata de aunar por fin el desarrollo del cerebro con el desarrollo de las personas y su proceso de

educación. Se trata de tener en cuenta el componente neurológico en los procesos de aprendizaje, como otra de las piezas fundamentales del desarrollo humano, clave para el proceso educativo.

Esta nueva corriente se basa en la percepción de la realidad y como a través de los órganos mentales, el ser humano la percibe, entiende y responde. Un autor destacado en este ámbito es Damasio, médico portugués especializado en neurología del comportamiento. Este autor trata en profundidad el desarrollo del ser humano atendiendo a la psicología y la neurociencia, abordando temas como la construcción de la realidad, sobre la que defiende: "Los patrones neurales y las imágenes mentales correspondientes de los objetos y acontecimientos fuera del cerebro son creaciones de este relacionadas con la realidad que provoca su creación, y no imágenes especulares pasivas que reflejen dicha realidad" (Damasio, 2005, p. 218).

Entiende que el singular funcionamiento del cerebro, distintivo de la especie humana, permite la generación de lo que llamamos subjetividad, una interpretación de la realidad y una conciencia humana, la cual es el aspecto fundamental que define a las personas:

> Todos accedemos libremente a la conciencia, que borbotea de una manera tan sobrada y abundante en la mente que dejamos que se apague, sin titubear ni vacilar, cada noche cuando nos dormimos, y permitimos que vuelva cada mañana cuando suena el despertador, 365 veces al año como mínimo, sin contar las siestas. ... Sin conciencia, es decir, sin una mente dotada de subjetividad, no tendríamos modo de conocer que existimos, y mucho menos sabríamos quiénes somos y qué pensamos (Damasio, 2006, p. 20).

En la cita anterior puede apreciarse esa incidencia en la subjetividad y la importancia de saber quiénes somos y qué pensamos. Según hemos ido viendo a lo largo de las diferentes teorías, y reforzado a través de una perspectiva biológica, es fundamental que un ser humano tome conciencia de sí mismo; es decir, pueda intere3sarse por su singular existencia; para

poder desarrollarse desde la infancia hasta el último momento, en un proceso de formación integral que nunca finaliza. Debemos tomar conciencia de uno mismo, con todo lo que eso implica, para poder llegar al entorno más cercano y la realidad más lejana, conocerlo y poder movernos en ese ambiente.

Dice Damasio (2006) que "sin conciencia no hay conocimiento de nuestra existencia ni tampoco conocimiento de que exista algo más" (p. 21). Vemos por tanto que la conciencia de uno mismo, tan importante como hemos visto en autores como Rogers o Erikson; tiene su origen en el desarrollo de un conocimiento de uno mismo y de un conocimiento del mundo; precisa de un aprendizaje para ser desarrollada; una significación del mismo ser a través de la realidad y la identificación de uno mismo en ella. Dentro de esta toma de conciencia de uno mismo y el entorno, encontramos en Damasio ideas que hemos podido ver, por ejemplo, en Freud.

Y es que es precisa la elaboración de imágenes de un mundo exterior para tomar un recuerdo y analizarlo, pero estar autor llega más allá y establece:

> El paso decisivo en la elaboración de la conciencia no es la formación de imágenes o la creación de los elementos básicos de una mente. El paso decisivo es hacer la imágenes propias, el hacer que correspondan a sus legítimos dueños, que sean de los organismos singulares y perfectamente delimitados en los que esas imágenes surgen (2006, p. 30).

Continuando con ideas que vemos en el psicoanálisis, Damasio entiende que es fundamental un buen trabajo del inconsciente, y que es en los procesos inconscientes dónde se lleva a cabo una gran parte de la actividad de asimilación y procesamiento propio, que debe ser después trascendida a la vida consciente: "La mayor parte de la actividad reguladora en el organismo humano se realiza de modo inconsciente, y es bueno para que sea así". (Ibid, p. 101). Finalmente establece que la conciencia es un estado mental de cada una de las

personas, en relación con la percepción de uno mismo, su propia existencia en un entorno y el funcionamiento de este:

> La conciencia es una estado mental o, dicho de otro modo, si no hay mente no hay conciencia; pero es un estado mental particular, puesto que se halla enriquecido con la percepción del organismo particular en el que funciona la mente, y ese estado mental incluye el conocimiento de que tal existencia está ubicada, de que hay objetos y acontecimientos a su alrededor. La conciencia es un estado mental al que se le ha añadido un proceso en que uno se siente a sí mismo (Damasio, 2006, p. 241).

Pero no debemos entender la conciencia como un estado mental invariable que se va construyendo y que una vez construido es inamovible, debemos tener clara la idea de que la formación humana está en continuo cambio, del mismo modo que nuestro cuerpo nunca deja de crecer y envejecer. Esto queda muy bien explicado en palabras de otro gran autor representativo del momento actual, Mora, experto en fisiología humana y medicina, de origen español; quien expone:

> Hoy sabemos que al igual que cambia nuestra piel, nuestro pelo o el conjunto de nuestra cara, también cambia, con el tiempo, nuestro cerebro. Y que son estos cambios cerebrales los que hacen cambiar nuestra conducta, nuestras percepciones y experiencias, nuestras relaciones con los demás, nuestros procesos mentales hasta nuestra propia conciencia (Mora, 2011, p.148).

Esta idea de la conciencia humana que parte del cerebro y se desarrolla en la reflexión de cada uno de nosotros, nos lleva a una conclusión muy importante que debemos tener en cuenta de ahora en adelante para entender la identidad personal, que Mora explicaba tras la cita anterior:

> Todo esto nos llevará claramente a establecer que todos los procesos mentales, incluso los que dan lugar a los más excelsos pensamientos creativos o espirituales, lo que incluye la concepción de la bondad y la belleza, la moralidad y la ética y, desde luego, la religión y la misma concepción de Dios, derivan o son operaciones del cerebro (Ibid, p. 149).

Es importante tener esto en total consideración a la hora de emprender acciones educativas, porque de este modo podremos entender que a pesar de aplicar una misma metodología y proceso educativo con diversos niños, estos avanzarán de manera distinta, ya no sólo entendiendo su voluntad de aprender y sus capacidades cognitivas, sino que todos sus procesos de desarrollo son consecuencia de procesos racionales que condicionarán el aprendizaje.

El aprendizaje, quedando claro que no estamos haciendo referencia a un aprendizaje únicamente académico o escolar, sino en cuanto a desarrollo del conocimiento sobre el mundo y su significación para generar un conocimiento propio sobre la realidad y nosotros mismos; va a tomar como punto de partida un sistema mental determinado. Esta idea la podemos ver sintetizada en la preciosa frase de Mora (2011) que dice así:

> El ser humano sabe que sabe y sabe de su intimidad y del trasiego constante de sus propios pensamientos y sentimientos en la pantalla de su mente. (…) Y es en esas interacciones entre mi intimidad y tu intimidad donde se desarrolla el juego complejo de las relaciones sociales humanas (p. 171).

Desde esta perspectiva, Damasio (2005) analiza en profundidad el concepto de los sentimientos, para presentarlos como los cimientos de nuestra mente, partiendo de aquellos tan básicos como el placer y el dolor y atravesando todos aquellos de cualidad intermedia (p. 13). Define los sentimientos más exactamente como

> (…) la expresión de la prosperidad o de la aflicción humanas, tal como ocurren en la mente y el cuerpo. (…) Los sentimientos pueden ser, y con frecuencia son, revelaciones del estado de la vida en el seno del organismo entero: una eliminación del velo en el sentido literal del término (p. 17).

Es un aspecto muy importante para nuestra investigación dado que a través de los sentimientos y de cómo se generan, podemos establecer referentes educativos para los niños y para el funcionamiento interno de las familias. Al hablar de referentes hacemos referencia a

acciones que orientan la disposición familiar en modo favorable al desarrollo de la personalidad.

Este autor especifica que se debe generar algo positivo en las personas, basándose en el afecto positivo para superar un sentimiento negativo: “El poder de los afectos es tal que la única esperanza de superar un afecto perjudicial (una pasión irracional) es superarlo con un afecto positivo más fuerte, un afecto desencadenado por la razón" (Damasio, 2005, p. 23). Porque, según el autor, las personas reaccionan ante un acontecimiento, como puede ser el afecto positivo de un ser querido, y desarrollar un nuevo sentimiento ante esa acción: “los organismos vivos están diseñados con la capacidad de reaccionar emocionalmente a diferentes objetos y acontecimientos. La reacción es seguida por algún patrón de sentimiento, y una variación de placer o pena es un componente necesario del sentimiento” (Ibid, p. 23).

Mora (2013) también defiende la consideración fundamental de los sentimientos para el desarrollo humano, elabora para ello el concepto de comprensión empática y lo define así: “La capacidad de sentir emociones y sentimiento e esencial en el proceso de maduración del cerebro humano y ese tema es hoy central en los estudios más avanzados de computación y enseñanza acerca de cómo piensan los humanos”. (p. 50).

A través de sus palabras, podemos ver reflejado en sus obras que, desde esa perspectiva biológica, lo fundamental son las emociones y sentimientos que se generan para poder integrar la realidad y el entorno y desarrollar entonces procesos de aprendizaje; los sentimientos y las emociones suponen la base del desarrollo personal: “Las emociones, en definitiva, son las base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria” (Mora, 2013, p. 65).

Esta importancia de las emociones es una constante destacada en esta corriente de pensamiento, que no pretende dejar atrás pensamientos antiguos, sino seleccionar todo

aquello importante de ellos y ligarlo a nuevos conceptos que la Neuroeducación nos está aportando. Podemos verlos también en palabras de Jensen (2010): "El viejo modo de pensar respecto al cerebro es una separación de mente, cuerpo y emociones. Esa idea es historia" (p.104).

A través del conocimiento desarrollado en las últimas décadas se ha podido establecer que la mente es un complejo de pensamientos, aprendizajes y significaciones directamente ligado con el cuerpo, de forma paralela; vinculando ambos en igual importancia con las emociones que las personas desarrollamos y los sentimientos que se generan a partir de todo ello.

Damasio (2006) pretende hacernos entender lo que explicábamos al principio de este apartado, y es que el desarrollo de la personalidad humana va ligado al desarrollo de todo su organismo, singularmente el cerebro: "los sentimientos y sus estados son generados en amplia medida por los sistemas neurales del tronco encefálico como consecuencia de su diseño y posición particulares con respecto al cuerpo" (p. 365). Se aprecia entonces como necesario dotar de especial importancia al cuerpo y el desarrollo de este, en armonía con el desarrollo de los pensamientos y los aprendizajes generados a través de ellos; cuerpo y mente. Dada la proyección de esta investigación, es imprescindible conocer el funcionamiento neuronal del ser humano, y en concreto para este caso, de los niños; para poder emprender una acción educativa acorde con ese funcionamiento. Del mismo modo, el sistema familiar favorecerá en modo más adecuado el desarrollo personal de sus niños si son conocedores, y actúan en base a ese conocimiento; para la relación entre los adultos y los más pequeños.

Resulta de especial interés para emprender una propuesta del profesorado tener en consideración este nuevo aspecto en cuanto a la formación personal de los niños. En esta línea, podemos ver como el autor, escribe haciendo referencia a ideas de Spinoza:

> La referencia a una única sustancia sirve a la finalidad de afirmar que la mente es inseparable del cuerpo, habiendo sido creados ambos, de alguna manera, del mismo material. (…) Al poner en el mismo rasero pensamiento y extensión, y al unir ambos en una única sustancia, Spinoza deseaba superar un problema al que Descartes se enfrentó y no supo resolver: la presencia de dos sustancias y la necesidad de integrarlas. Ante esto, la solución de Spinoza ya no requería que mente y cuerpo se integraran o interactuaran: mente y cuerpo surgían en paralelo de la misma sustancia, imitándose mutuamente y de manera completa en sus diferentes manifestaciones" (Damasio, 2005, p. 229).

Esta reflexión es muy importante, defiende que el ser humano se define como una única sustancia; dejando a un lado el debate sobre la relación entre cuerpo y mente; y ofreciendo un nuevo conocimiento: son en sí misma un único elemento, que se desarrollan en paralelo; de tal modo que una persona va adquiriendo conocimiento, ofreciéndole significado y desarrollando su propia persona de forma en la que ambos elementos participan por igual. Esto es de especial interés para nosotros, puesto que, como veníamos diciendo, el desarrollo personal precisa de conocimiento sobre el mismo por parte de las personas que van a intervenir en él; y ser conocedores de tal realidad permite a los adultos intervenir de un modo más adecuado para el cuidado del desarrollo personal de los niños.

Poder entender esta relación entre cerebro, cuerpo y neuronas con sentimientos que históricamente se han ligado a las "entrañas" o al "alma" humana, resulta muy interesante. Más allá de tecnicismos y explicaciones teóricas, Damasio (2010) lanza una pregunta que nos lleva a una única conclusión que sintetiza todo lo expuesto anteriormente: "¿puede alguien imaginarse el estado de ira sin sentir que el pecho estalla, las cara se ruboriza y los orificios

nasales se dilatan, los dientes e aprietan, sin notar el impulso hacia la acción vigorosa?" (p.119)

En la obra de Jensen (2010) encontramos en una sola frase información muy relevante para nosotros porque nos ofrece una visión general sobre los nuevos conocimientos que se han conocido sobre el ser humano; y que podemos ofrecer como síntesis de estos avances en el conocimiento de las emociones:

> Tres descubrimientos en el ámbito de las emociones han cambiado nuestro modo de pensar sobre ellas. Primero, el de las vías físicas y prioridades de las emociones. Segundo, los hallazgos sobre los componentes químicos del cerebro implicados en las emociones. Tercero, un vínculo entre estas vías y los componentes químicos con el aprendizaje y el recuerdo cotidianos (p. 105)

No podemos finalizar este apartado sin destacar el amplio conocimiento que se ha ido adquiriendo en las últimas décadas sobre el funcionamiento del cerebro, conociendo así las grandes diferencias entre su funcionamiento en la infancia y en las siguientes fases de la vida. Es conocida la expresión "Hay que aprovechar a enseñarles cuando son niños porque son como esponjas, lo absorben todo". Pero actualmente, no es sólo una expresión dicha sino un hecho demostrado. Podemos verlo en palabras de Blakemore y Frith (2007):

> Durante el primer año de vida el cerebro humano cambia de manera realmente espectacular. Poco después del nacimiento, el número de conexiones entre las células cerebrales comienza a aumentar rápidamente, tanto que el número de conexiones del cerebro de un bebe supera en mucho los niveles adultos (p. 38)

Por ello, es importante aprovechar los primeros años de vida para impulsar y orientar el del desarrollo de la personalidad. En la actualidad, el porcentaje de población escolarizada en Espala en el periodo de segundo de infantil es muy cercano al 100% de los niños (Tabla 1, p. siguiente) , lo que evidencia la oportunidad que se presenta para la educación en beneficio de los niños.

TABLA 1. TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 5 AÑOS EN ESPAÑA. CURSO 2012/13. INNEE 2015, Citado en Área de investigación y Documentación, , p. 41)

	0 años	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Andalucia	8,5	36,5	57,5	97,0	97,9	98,1
Aragón	11,3	34,0	52,5	94,6	95,6	98,8
Asturias	7,2	17,7	26,3	96,6	97,5	99,0
Islas Baleares	6,7	23,6	33,5	93,5	92,4	93,9
Canarias	2,1	6,6	12,8	95,2	94,6	94,8
Cantabria	4,4	7,3	59,4	94,4	95,8	96,2
Castilla León	5,3	19,4	31,1	97,5	98,1	100,0
Castilla La Mancha	8,9	32,4	52,3	95,4	96,4	97,3
Cataluña	9,7	36,3	55,8	95,8	96,5	97,4
C. Valenciana	7,4	27,4	40,9	92,0	95,4	97,0
Extremadura	6,1	16,0	23,6	97,5	99,3	99,1
Galicia	16,8	38,2	51,9	96,8	97,5	98,0
Madrid	15,6	45,3	57,4	95,5	96,4	96,7
Murcia	3,1	16,6	29,6	98,9	98,5	98,5
Navarra	3,1	11,0	16,3	95,7	96,0	96,6
País Vasco	19,8	44,0	92,4	97,3	97,8	98,2
Rioja	10,5	35,8	51,1	96,7	96,0	96,8
Ceuta	1,4	5,6	15,1	94,2	95,4	96,0
Melilla	3,7	13,9	34,1	87,4	87,3	90,8
España	9,8	32,6	51,8	95,8	96,7	97,5

En estos términos de “explotar” el cerebro los primeros años de vida, estas autoras hacen una puntualización que resulta muy importante para el tema que aquí nos concierne: “Una característica fundamental del desarrollo cerebral es que las experiencias ambientales son tan importantes como los programas genéticos*”(* Blakemore y Frith, 2007, p. 55) Vemos en sus palabras, como las hemos visto en otros autores, que se considera de gran importancia el entorno de referencia de los niños, su influencia en el desarrollo es alta y por ello es conveniente tratar de incidir en ese ambiente para favorecer la educación de la personalidad.

Tomando todo lo anterior como punto de partida para entender esta perspectiva, nos resulta muy interesante entender en qué momento exponen los autores que comienza la formación humana y la interacción con el ambiente, para poder diseñar un proyecto educativo que considere ese ambiente.

Mora (2013) explica que el cerebro humano comienza su construcción a los pocos días de gestación, a los 16 días ya va conformándose y, en cierto sentido, percibiendo aspectos del entorno (p. 33). Expone a continuación que:

> "Tras el nacimiento y hasta los dos años de edad hay un progresivo enriquecimiento del árbol dendrítico y el número de sinapsis aumenta. En esta etapa la entrada de información sensorial es muy importante para el progreso postnatal del desarrollo de la organización sináptica". (Ibid, p. 34).

Resulta muy relevante entender que desde un momento muy temprano el ser humano es sensible al ambiente, y por ello es imprescindible incidir en ese ambiente desde el comienzo de la interacción con niños.

De este modo, se soporta nuestra idea de tratar de aplicar el programa de formación de profesores en maestros de infantil, que son quienes trabajan con familias con niños pequeños en sus primeros años de educación.

Esta nueva corriente que fija su punto de atención en la personalidad humana deteniéndose en el plano más físico de las personas y analizando el desarrollo neuronal, en su manifestación emocional y de sentimientos para su desarrollo humano.

Se ofrece una nota de atención a estos procesos biológicos para comprender mejor el desarrollo humano y sus implicaciones en la formación de la personalidad; dotando de gran relevancia este hecho para los procesos educativos en los que se debe atender también a estos conocimientos para emprender acciones educativas.

1.3. La consideración de la personalidad en el sistema educativo desde el marco legislativo

El marco de referencia y concreción del sistema educativo y así los procesos de aprendizaje es la ley de educación vigente, para su análisis y comprensión procedemos previamente a tratar las diversas leyes de carácter educativo que han dado base a todo el sistema educativo actual.

A lo largo de las últimas décadas nos hemos encontrado en el estado Español con una serie de cambios legislativos en el ámbito de la educación, generadores de las diversas leyes que han conformado el panorama legal para la educación. Para la elaboración de estas y los cambios que han ido conformando cada una de ellas; progresivamente, iban tomando como base y destacando aspectos de las leyes anteriores; del mismo modo que iban incorporando nuevas ideas que recogían necesidades provocados por los cambios sociales, y también ideas que iban de la mano del partido político que las redactaba e implantaba. A continuación se hace un muy breve resumen de aspectos de las diversas leyes, y se destacan las diversas referencias al desarrollo de la personalidad:

- Ley General de Educación (1970) LGE: En 1970 se aprueba esta ley, la LGE, dentro de una concepción liberal de la educación y diseñó un sistema unitario para los primeros niveles, y una generalización que abarcaba desde los 6 hasta los 14 años de edad con carácter de obligatoriedad.

Entiende esta obligatoriedad y gratuidad básica como un elemento para erradicar las desigualdades, según se expresa en su preámbulo:

> El periodo de educación general básica que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza (LGE, 1970).

Con respecto a la personalidad, ya en el Título Preliminar de la ley encontramos la primera referencia entre los fines que se promulgan, lo que nos deja en evidencia la importancia que desde la educación se otorgan a su desarrollo:

> Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades: Uno, La formación humana-integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, (…) (LGE, 1970).

Más adelante, encontramos una referencia directa en el Capítulo II, sección primera Educación Pre-escolar: "*La educación pre-escolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño"*. (LGE, 1970, Art 13.1). Constatando así que, ya en la primera Ley que regula el sistema educativo de nuestro estado moderno actual, se considera importante el desarrollo de la personalidad en niños de 6 años; siendo ese es el objetivo principal en toda esa etapa educativa, que podríamos considerar equivalente de nuestra actual Educación Infantil.

Establece así, como nosotros, el desarrollo de la personalidad como objetivo principal para ese periodo de edad, y otorga a la escuela parte de la responsabilidad de ese desarrollo, como agente favorecedor para unas crear una condiciones de desarrollo personal en la infancia.

Más adelante, en el Capítulo II, la Ley establece con respecto a las funciones del profesorado de la educación general básica:

> Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley (LGE, 1970, Art 109).

De este modo, se delimita en los maestros la función de orientar en el proceso de formación de la personalidad. Quedan así establecidas las bases en cuanto a términos de conceptualización de la personalidad en el sistema educativo y el grado de compromiso que requiere de los maestros en su función favorecedora del desarrollo dentro de las escuelas.

- **Constitución Española (1978) CE: Artículo 27:** El establecimiento de la constitución crea un marco de referencia sobre el que deben regirse las leyes y normas que se deseen establecer. Por ello, se desarrolla una base aún vigente para el resto de las normativas.

El artículo 27 está dedicado al derecho a la educación y las regulaciones base para este derecho. En su segundo apartado encontramos una referencia al "pleno desarrollo de la personalidad humana" (CE, 1978, Art 27, apartado 2).

Resulta especialmente importante esta mención dado que la constitución española da palabra a todo aquello que se consideró por sus autores, de vital interés y necesidad para la sociedad española del momento. Es por ello, que ya en el año 78, se consideraba importante el desarrollo de la personalidad en edades tempranas y contemplado desde una perspectiva educativa; otorgando a las escuelas gran responsabilidad sobre dicho desarrollo.

- **Ley Orgánica de Derecho a la Educación (1985) LODE:** Fue la primera ley educativa desarrollada e implantada en su totalidad en un periodo de democracia. En términos generales podemos exponer que es una ley que regula la democratización de la organización de los centros educativos, y hace insistentes referencias al establecimiento de una educación que elimine diferencias y no fomente la discriminación, de acceso para todas las personas y que fomente el desarrollo de alumnos que se basen en la tolerancia y la libertad.

Con respecto a lo que en este apartado nos concierne, nos encontramos que, al igual que en la LGE, y dando así continuidad a la importancia del desarrollo personal; la ley en su Título preliminar, hace referencia a la personalidad humana: "Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad" (LODE, 1985, Art. 1.1). Esta idea acompaña a los planteamientos psicológicos ya vistos acerca de la importancia del desarrollo de la propia personalidad y destacando las implicaciones que el sistema educativo tiene para favorecer dicho desarrollo. Al referirse a la personalidad humana lo hacen desde una perspectiva holística, es decir, se refiere a un desarrollo completo en todos los ámbitos que intervienen en este proceso, siendo este un elemento fundamental de la educación; definiéndose como el primero de los fines de esta ley: "El pleno desarrollo de la personalidad del alumno" (LODE, 1985, Art. 2).

- **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) LOGSE:** En esta Ley encontramos un amplio preámbulo en el que ya se hace referencia al desarrollo de la personalidad estableciendo:

> La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, (…) (LOGSE, 1990).

A la hora de comenzar con el Título preliminar, mantiene lo establecido en las dos leyes anteriores y continúa considerando como fin primero de la Educación el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos (LOGSE, 1990).

Es notable el hecho de que en la ley figure este concepto de la personalidad y se le otorgue tal importancia, ofreciendo la oportunidad a los maestros de elevando su acción docente al grado de facilitar un entorno para promover el saludable desarrollo personal de sus alumnos. Tomando esto como referencia, al facilitar ese entorno, no nos estamos refiriendo

solo al tiempo de la escuela; sino que se les ofrece la posibilidad de facilitarlo en todas sus dimensiones; albergando aquí un margen legal para la intervención con los familias que genere, también, ese espacio facilitador para los niños.

- **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) LOCE:** Esta ley entra en vigor pero no llegar a aplicarse en su totalidad ya que fue derogada antes de su plena implantación, aunque destacamos algunos aspectos que hemos observado en esta Ley:

Manteniendo la idea expuesta en algunas de las leyes anteriores, se confiere un margen amplio de importancia a la personalidad en el momento en que es citada en el primer principio de calidad, del capítulo primero de los títulos preliminares, diciendo así: "La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales".(LOCE, 2002, Cap 1). Esta ley continúa entendiendo que el adecuado desarrollo de la personalidad es un derecho de los propios alumnos y así lo expone: "A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad". (LOCE, 2002, Cap 1). De nuevo nos encontramos con la idea del "pleno desarrollo de la personalidad", dando un lugar especial a este concepto y otorgándole gran importancia en los principios básicos de la educación; lo cual, sigue resultando muy significativo.

Mantiene la ley la tendencia de las anteriores, entendiendo el desarrollo de la personalidad como objetivo principal de la educación, esta vez en la etapa de primaria (LOCE, 2002, Art. 15).

- **Ley Orgánica de Educación (2006) LOE:** Esta ley comienza tomando como punto de partida la importancia de la educación para el desarrollo de la personalidad y la identidad personal de los alumnos, de cara al futuro y a su formación, no sólo profesional, sino como

ciudadanos. Lo podemos ver en la primera página de la ley, en su primer párrafo: "La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica*"* (LOE, 2006, preámbulo).

Encontramos aquí no sólo referencia al desarrollo de la personalidad, sino que destaca la incorporación del concepto de "identidad personal"; en términos que se relacionan con lo que hemos podido ir viendo a través de las palabras de Allport, Erikson o Damasio, cuando se refieren a ella en términos de algo que hay que "conformar"; estableciendo así que es un proceso en formación durante la vida y que es preciso que los entornos, o medios, que intervienen en los procesos personales de los niños generen dicho entornos lo más adecuado posibles para ese desarrollo; es decir, que sean facilitadores para los procesos de formación personal de sus alumnos.

Seguido vemos que refiere a la "construcción de la personalidad", que como veníamos diciendo, es preciso dar especial atención a esta idea. Esto es debido a que la realidad de cada niño es singular y particular y atiende a la significación que este haya hecho de su mundo, por ello, debemos facilitar entornos de referencia que promuevan la adecuada construcción de la realidad en los niños; la significación del mundo a través de su vida cotidiana.

Incide durante todo este primer apartado en la importancia de la educación para la sociedad y el desarrollo de sus ciudadanos, la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y demandas de las personas a medida que van cambiando, y se cita en diversas ocasiones, como por ejemplo: "La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad". (LOE, BOE, 2006, preámbulo).

Más adelante, dentro del mismo Preámbulo, comienza a exponer los distintos fines que debe tener la educación, y encontramos que el primero de ellos mencionado es la personalidad humana: "Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado" (LOE, 2006).

Destacamos no sólo la mención de la personalidad, sino también de las capacidades afectivas, creando así un vínculo entre ambas ideas, y dándole un cobijo a las emociones dentro de la personalidad y viceversa. Nos resulta curioso y digno de destacar esta relación indirecta al mencionarlas en conjunto, y sobre todo, que queden marcadas en la ley como el primer fin que debe tener la educación porque, de esta manera, vemos reflejado en una ley la importancia que nosotros mismos consideramos de este aspecto, y coincidimos con estas regulaciones en el interés e importancia sobre el desarrollo personal humano. No solo lo expone como fin principal, sino que esta Ley lo especifica en primer lugar como tal en el Capítulo primero del título preliminar: "a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos". (LOE, 2006, Art. 2).

En concreto, en el periodo de educación infantil y en relación a los principios pedagógicos, nos encontramos con una referencia a un conjunto de características que se desean facilitar en los niños como son: desarrollo afectivo, hábitos de control corporal, manifestaciones del lenguaje, pautas de relación social, descubrimiento del mundo en el que viven y; finalmente; la elaboración de una imagen de sí mismos equilibrada y con autonomía personal (LOE, 2006, Art. 14: 3). Estas ideas las hemos ido viendo de forma extensa a lo largo de las páginas anteriores de la mano de diversos autores, y destaca ver como aparecen reflejadas en este artículo de la Ley con respeto a los niños de infantil.

Más adelante establece como uno de los objetivos de educación primaria y también de la secundaria, entendiendo la importancia de continuar educando en esta línea: "Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos". (LOE, 2006, Art. 22).

Ciertamente, encontramos importantes referencias a la personalidad humana a lo largo de la Ley y una reflexión que nos parece muy adecuada sobre el sistema educativo, la educación en general y el desarrollo social.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) LOMCE: Esta ley presenta una notable particularidad, a diferencia de las anteriormente revisadas, al tener como propósito reformar en algunas partes a su predecesora, la LOE. Esta singularidad hace que las referencias a la personalidad no tengan por qué hacerse en modo directo; sino sobre las anteriormente planteadas. Por ello, el hecho de que apenas se consideren en modo directo es una evidencia de que permanecen tal cual aparecían planteadas; con la salvedad ya recogida.

Partiendo de esta puntualización, observamos que la Ley establece un preámbulo bastante diferente al redactado en leyes anteriores, aunque también encontramos en él una referencia a la personalidad humana. Esta primera referencia viene dentro de una cita sacada de la constitución española:

> Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (LOMCE, 2013, preámbulo: I).

Más adelante en el mismo preámbulo, en el Artículo Único hacen referencia a modificaciones de la ley anterior y; en el primer apartado que vemos modificaciones encontramos una primera referencia a la personalidad: "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, (…)" (LOMCE, 2013, Art. Único: Uno).

De este modo establecen el desarrollo de la personalidad a través de la educación como núcleo central para orientar el resto de los aspectos que interfieren en la educación, dando así gran importancia a la idea de la personalidad y su implicación con la educación.

- REAL DECRETO 1630/2006: Siendo el marco de referencia la Ley en educación, encontramos especificaciones más concretas en los Reales Decretos. Un Real Decreto es un acuerdo, con carácter normativo; tomado por el consejo de ministros que sirve para aprobar disposiciones de carácter general que tienen su base en la Constitución, y por detrás en rango de las normas con carácter de Ley.

Este Real Decreto es el que regula actualmente las enseñanzas de la Educación Infantil en nuestro país, y con ello, en la Comunidad de Madrid; siendo esta Comunidad de especial interés al ser la que se constituye en objeto de estudio en nuestra investigación.

De nuevo, como hemos podido ver en alguna de las leyes ya explicadas, en sus párrafos introductorios encontramos la primera referencia al desarrollo de la persona. En este caso además, especifica los diferentes aspectos que son de interés para abarcar en este periodo al respecto de desarrollo personal: "El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico en distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo; y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo" (RD 1630, 2006). Podemos observar también referencias en cuanto al desarrollo de la personalidad que hemos visto destacadas en las diferentes teorías y corrientes al respecto de

este tema. Vemos como quedan recogidos aspectos tan relevantes como la vida afectiva, las relaciones sociales, los aspectos emocionales, etc; en relación con el desarrollo personal, es decir; en vínculo directo con la significación singular que cada individuo va a ir realizando en su propio desarrollo; ofreciendo a la escuela la posibilidad, de nuevo, de ser un agente facilitador para éste.

Más adelante, en el artículo dos que hace referencia a los fines de este periodo educativo, se observan referencias de forma desglosada sobre las contribuciones que deben hacerse al respecto del desarrollo de los niños. De nuevo vemos referencias al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual; dando importancia a elementos como el conocimiento del movimiento, la comunicación, características del medio, etc (RD 1630, 2006, Art. 2: 2). Este apartado va en consonancia con el Artículo 14 de LOE, y establece parámetros similares para favorecer el desarrollo de los niños.

Llegamos ahora a un concepto que resulta importante, dado que como hemos ido viendo, el desarrollo personal de cada niño toma como referente el entorno y los aprendizajes que obtiene de él; desarrollando así su propio conocimiento del mundo, basado, por tanto, es su experiencia propia en todo este proceso. Tanto en términos de relación con el entorno como de significación personal. Este concepto es el de la "experiencia", y el Real Decreto dice así: "Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil (…) "(RD 1630, 2006, Art. 4: 1).

En el siguiente apartado encontramos un artículo de especial interés para nuestra investigación; dado que tenemos el interés de lograr un programa de formación del profesorado que promueva, a través de su intervención con las familias, el desarrollo de entornos favorecedores de conocimiento sobre el mundo para los niños.

Vemos en este apartado referencias sobre en qué debe basarse la metodología para poder generar esos entornos desde la escuela: “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima” (RD 1630, 2006, Art. 4: 2). La presencia de “el juego” y la “confianza” destaca en este artículo, porque como hemos visto en palabras de Piaget y Erikson, son estos conceptos importantes para el desarrollo personal.

En este Real Decreto se especifican las áreas que van a abordarse en el segundo ciclo de educación infantil, siendo la primera de ellas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (RD 1630, 2006, Anexo).

Podemos ver aquí que el desarrollo personal, en términos de creación de un conocimiento personal propio; es un enclave fundamental en el segundo ciclo de educación infantil. Este es uno de los argumentos que nos han llevado a emprender este proyecto de investigación en este periodo educativo; pues resulta que tras entender que es de gran importancia el desarrollo personal en este periodo de la vida, encontramos un amparo en la ley que defiende esta idea y la incluye en su normativa; aún vigente. Dedica este Real Decreto varias páginas a detallar aspectos relevantes para fomentar ese conocimiento en los niños que se sintetizan a continuación:

- Construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional
- Construcción personal en base a su interacción con el entorno
- Identidad como producto del conjunto de experiencias al interaccionar con el medio físico, natural y social
- Creación de imagen propia a través de los propios actos y la interacción con el medio
- Atención a la afectividad como dimensión especial de la personalidad

- Promover el juego como actividad privilegiada

Podemos ver en esa síntesis que desde el marco que rige el funcionamiento de los centros, y por tanto la concepción que se tiene desde las escuelas de los aspectos más destacados en términos de desarrollo personal en la infancia; se determina que este desarrollo es un proceso donde se va desarrollando la definición de la identidad personal de los niños a través de su relación con el entorno, su observación de sí mismo y la significación que vayan haciendo de todas sus experiencias basadas en ello.

Finalmente, nos detenemos en los objetivos de este periodo educativo en relación al conocimiento personal. Se dividen en seis centrados en estas seis ideas: imagen positiva de uno mismo, conocer el cuerpo, identificar sentimientos y emociones, desarrollar la autonomía de forma progresiva, adecuarse a las necesidades del entorno y progresar en la adquisición de hábitos saludables (RD 1630, 2006: Anexo: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: Objetivos).

Al seguir avanzando en los Anexos de este Real Decreto, la siguiente área que se establece es la de "Conocimiento del entorno" y comienza diciendo así: "Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como su inserción en ellos de manera reflexiva y participativa (RD 1630, 2006: Anexo: Área 2). Es de especial interés que aborden esta relación con el entorno como una experiencia personal y reflexiva, dando así el carácter de significación propia que cada niño va a hacer del entorno; y abordándola desde el descubrimiento y la representación. Es decir, se entiende que la escuela debe facilitar la oferta de entornos favoreceros en los niños para que estos observen la realidad y posteriormente la signifiquen; desarrollen una representación del mundo a través de esos entornos; como ya nos decía Piaget.

Encontramos una referencia clara al entorno que rodea los niños y características que debemos encontrar en él:

> "El entorno infantil debe ser entendido, consecuentemente, como el espacio de vida que rodea a niños y niñas, en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia como familia, amigos, escuela o barrio" (RD, 2006, Anexo: Área 2)

Continua diciendo que el objetivo de esto es que los niños puedan reconocer en esos entornos las dimensiones que componen el mundo; es decir, como veníamos explicando previamente; los entornos de los niños son la herramienta para que aprendan a significar el mundo, además de a sí mismos. Y es por ello que desde la escuela, y como se dice en el decreto, también desde la familia y otros entornos, debemos ofrecer un marco de referencia para construir la realidad del mundo.

Finalmente, atendemos a la tercera y última área de intereses en este periodo: "Lenguajes: comunicación y representación" (RD 1630, 2006: Anexo: 3).

En este apartado se le otorga especial importancia al lenguaje como herramienta de las personas, y en este caso de los niños, para poder entender el mundo en el que viven y otorgarle un significado singular. Se entiende que a través del lenguaje se logra una representación mental del entorno para poder asimilarla y significarla de forma única. "En la etapa de educación infantil se amplían y se diversifican las experiencias y las formas de representación que niñas y niños elaboran desde si nacimiento." (RD 1630, 2006, Anexo: Área 3). Hay un componente de continuidad en esta frase ya que, entienden que este periodo educativo es una continuación de las experiencias que los niños han acumulado desde su nacimiento y buscan una continuidad en ellas para seguir entendiendo el mundo. De este modo, el proceso que empieza en la familia en los primeros años de vida, queda vinculado al que ahora se inicia en la escuela, buscando una continuidad entre ambos elementos de realidad para los niños.

A lo largo de todo este recorrido histórico hemos podido ver como se han sucedido una serie de cambios en relación a la educación en nuestro país; sin embargo; también hemos podido analizar como la personalidad y su desarrollo en los niños ha sido de especial interés en todo momento. Se observa también que a lo largo de las nuevas leyes, y finalmente en el decreto que regula la comunidad que es objeto de nuestro interés; se van ampliando las informaciones y concreciones en relación a la personalidad y las funciones que la escuela; y también la familia; tienen para con los niños de infantil.

Finalmente decir que es digno de destacar que las especificaciones en cuanto a este tema estén ligadas de forma tan clara a los descubrimientos que la piscología y la ciencia han ido encontrando en cuanto al desarrollo de la personalidad humana, y quede, así, regulado de forma normativa aspectos tan importantes para el desarrollo de los niños.

Es de especial interés para nuestra investigación hallar una base legal que sostenga estos principios y que ofrezca un marco en el que poder ubicar la formación del profesorado en cuanto a intervención con las familias acorde a las necesidades de los niños en su desarrollo de la personalidad en ambos entornos.

De este modo encontramos que la personalidad y su desarrollo, resulta de gran importancia en el periodo de infantil a nivel institucional y ofrece base sobre la que apoyarse para realizar programas de formación del profesorado, intervenciones con los niños por parte de los maestros, intervenciones con las familias en favor del desarrollo personal de los niños por parte de los maestros y defiende un lugar de la familia en todo este proceso de aprendizaje, conocimiento del mundo y significación de este en los primeros años de vida.

1.4. Hacia la construcción de un significado de la personalidad y su relevancia en la actividad educativa

La concreción del significado de un concepto tan importante como este, desarrollo de la personalidad e identidad personal, que desde hace siglos lleva sometido a debate, no es una tarea sencilla, ni puede pretenderse llegar a una verdad absoluta en su definición. Pero es cierto, que su estudio largo de las teorías y corrientes que analizan el desarrollo humano y el recorrido legislativo en nuestro país, nos lleva a un profundo conocimiento sobre el término que se pretende quede sintetizado y reseñado, para que sirva como referente en el trabajo de investigación.

Tras este análisis de las distintas teorías, la conclusión evidente pone evidencia que es preciso llegar a un consenso, hacer un balance de todas las diferentes ideas y entender en su conjunto las aportaciones de las distintas teorías; y no como un conglomerado de corrientes de pensamiento. Por primera vez vemos en un autor, Bertalanffy (1976), ofrecerle una gran relevancia a la necesidad de generar una línea de pensamiento holística para concebir al hombre y a su entorno, entendiendo que el acuerdo entre las distintas teorías del desarrollo y análisis sociales es fundamental para entender el mundo y la humanidad: “Parece estar surgiendo un nuevo modelo o imagen del hombre. (…) esto implica una orientación holística en psicología” (p. 202).

La educación es un proceso complejo que dura toda la vida y dónde están implicados todos los elementos que nos rodean en ese proceso vital. Para una propuesta educativa y formativa es imprescindible tener claro el punto de partida para poder desarrollar adecuadamente cada idea, propuesta y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proyecto que aquí se presenta, el indudable punto de partida es la personalidad humana, su proceso de desarrollo en los primeros años de vida y cómo desde una perspectiva educativa se puede influir en ella a través del entorno familiar.

Tras el análisis de los múltiples enfoques que analizan el desarrollo humano, el marco legislativo vigente en nuestro país y considerando también los conocimientos de la experiencia personal, establecemos en este trabajo que el desarrollo de la personalidad es un proceso en continua formación y progreso desde el nacimiento hasta el último momento de vida, en el que intervienen múltiples factores, extrínsecos (entorno social, entorno cultural, núcleo familiar, relaciones con los iguales, etc.) e intrínsecos (factores biológicos, capacidad de análisis de la realidad, desarrollo del organismo, etc.) a las personas, y que condicionan por completo este proceso de creación de la identidad personal; que parte de cómo uno entiende la realidad, como la construye a parte del contexto más cercano y como se significa a sí mismo a raíz de esto.

Tomaremos como punto de partida el desarrollo biológico, y neuronal, que se da en las personas, sentando la base física que percibe el entorno y desarrolla un conocimiento sobre este (Damasio,2006 y 2010; Jensen 2010; Mora 2013), donde se otorga especial atención a analizar todos los elementos externos que interfieren en el desarrollo interno, mental y emocional de las personas.

Destacamos la idea de auto-asimilación de todos estos factores (Erikson, 1980; Piaget, 1984), dado que es imprescindible tener en consideración la capacidad de comprensión, análisis y reproducción de la realidad y de uno mismo, que tienen las personas, para la influencia en la configuración de su propia personalidad a lo largo de toda la vida. En el estudio de las diversas teorías psicológicas estas ideas vienen mencionadas de distintos modos paro aludiendo a una mista idea a través de los términos: auto-concepto, auto-

percepción, insight, auto-identificación, etc (Maslow, 1954; Skinner 1971; Rogers, 1972). Estos se repiten continuamente, no siempre con la misma denominación pero siempre tomando como aspecto fundamental esta concepción que las personas obtenemos de nosotros mismos a través de la confrontación con la realidad, nuestro entorno más cercano y también el más lejano. Así, uno se significa a sí mismo, ubicado en un contexto y en posición de desarrollar determinadas funciones que asimilará como propias (Bandura, 1999).

Una vez se toma este filtro que tenemos las personas para cualquier información que llega a nosotros, de esa auto-asimilación y significación, llegamos al análisis en profundidad del concepto de identidad personal en sí y su proceso de formación.

La identidad personal es el concepto que uno tiene sobre sí mismo y su posición dentro de la realidad en la que se mueve; tanto en lo referente a las funciones establecidas en los distintos contextos como a la capacidad que constate uno mismo para desenvolverse en esos contextos. La identidad personal viene condicionada por el desarrollo biológico de cada persona, su relación con el entorno, la percepción que tienen los demás de esa persona y la idea que uno mismo establece sobre sí mismo. Tal y como aporta el psicoanálisis, es esa definición personal donde los deseos propios se confrontan con lo que la sociedad espera de mí y me considera capaz. Vemos aquí una reflexión de Damasio (2006) donde atiende a esa relación entre desarrollo personal y biológico, dando lugar a un único proceso de desarrollo global:

> La infancia y la adolescencia del ser humano duran el desmedido espacio de tiempo que duran porque se tarda mucho en formar y capacitar los procesos inconscientes de nuestro cerebro y en crear, dentro de ese espacio cerebral inconsciente, una forma de control que, de maneras más o menos fiable, pueda actuar de acuerdo a metas e intenciones conscientes (p. 403).

El proceso de formación de la identidad personal comienza en el momento del nacimiento y el comienzo de la interacción con el entorno, y dura toda la vida. Los momentos más clave para este desarrollo son los primeros años de vida (hasta la adolescencia) destacando el periodo de los 3 a 6 años; por las singulares cualidades que ofrece el cerebro en esta etapa, facilitadoras de la construcción de soportes desde los que la personalidad se irá conformando. Todo este proceso de formación de la personalidad tiene su base en los procesos de aprendizaje y deriva en la creación de un campo de conocimiento sobre el mundo y la propia persona, donde los significados que se crean para cada experiencia son únicos y singulares; dando lugar a una percepción única del mundo y una personalidad característica. Este proceso que estamos explicando se puede dividir en tres fases destacadas (Freud, 1968; Erikson, 1973):

1. **INFANCA Y ADOLESCENCIA:** Como hemos podido observar, existe un amplio referente de información y análisis al respecto de este periodo, que alberga desde el nacimiento hasta los 16 – 20 años, dependiendo de cada caso. Resulta destacado que en todos los autores, a pesar de tener distintas perspectivas, es constante la idea de que estos primeros años de vida son cruciales para el desarrollo del ser humano y de la definición de la identidad personal de cada uno. En esta misma línea, desde esta investigación se defiende la importancia de favorecer un contexto facilitador del adecuado desarrollo de la personalidad en los niños, teniendo una gran oportunidad de incidir en ese proceso gracias a las instituciones educativas.

   El periodo de segundo ciclo de infantil no es obligatorio, pero como hemos visto cuenta con unas tasas muy elevadas de asistencia, dando así una oportunidad única de propiciar un entorno de referencia adecuado. Este contexto no es cualquiera sino que viene definido por profesionales de la educación, que son expertos en desarrollo en la

infancia y procesos de aprendizaje, quiénes son una clara Figura experta en el ámbito con la condiciones óptimas para favorecer la existencia de dichos entornos.

2. **VIDA ADULTA:** En el periodo adulto, las bases de la identidad personal de cada persona ya están establecidas, han partido de los procesos formativos personales previos; y sobre esa base van desarrollando nuevos aprendizajes y significaciones del mundo.
3. **TERCERA Y CUARTA EDAD:** Adaptación a los nuevas funciones y cambios que precisa su nueva posición en la sociedad y sus características físicas, resultado así un cambio de función en la vida con respecto a lo que siempre habían establecido. Readaptación.

Podemos observar que en todo este proceso se encuentra primera fase de toma de contacto con el entorno, observación y aprendizaje; y comienzo de un proceso de desarrollo deductivo lógico de las consecuencias de los actos de las personas del entorno, siendo menos conscientes de las de uno mismo.

A continuación se va entrando en valorar las necesidades propias y la búsqueda de satisfacción de las mismas a través de los actos de uno mismo y las reacciones provocadas en las personas del entorno (Maslow, 1954).

En estos primeros momentos, los vínculos afectivos con la madre y las personas más cercanas son fundamentales para no generar fobias y miedos determinados y establecer un entorno familiar seguro que garantice concentrar la atención en otros focos del desarrollo y no en el temor a la no supervivencia, abandono, falta de afectividad o atención. Es decir, en estos primeros años, el entorno es crucial para la generación de seguridad para interactuar con el entorno en busca de explicaciones que contribuyan a entenderlo y formar así las decisiones más apropiadas para vivir.

Ciertamente, es una etapa en la que no se tiene aún conocimiento suficiente para tomar las decisiones más apropiadas, pero progresar en conocimiento del entorno ayudará al niño a ir aprendiendo a generar esas respuestas que conllevan la decisión más apropiada; y ese proceso de construcción le va ayudando a tener unos referentes con cierta estabilidad; que considerará integrantes fundamentales de su decisión; conformando así su personalidad. Esos referentes que va adquiriendo para generar herramientas constituyen los cimientos de su personalidad. Así se va desarrollando un proceso de reflexión y gestión de significados sobre el entorno y sobre uno mismo; a través de las acciones de los demás y las propias; dando un lugar especial a la experiencia en este proceso de identificación personal.

Hemos de destacar que el ser humano es un ser social (Bandura, 1987; Brunner, 1991) que condiciona sus actos a lo que va apreciando del entorno en el que se encuentra, y según va ampliando esas apreciaciones del entorno, a lo que contribuye en buena medida la llegada a la escuela; va adquiriendo distintos niveles de conocimientos sobre el mundo y de reflexión sobre este que contribuyen a ir generando esta identidad personal en formación.

Según se van madurando emociones propias y se va reflexionando sobre las consecuencias de los actos de uno mismo, se van llegando a nuevos niveles de reflexión interna y de significación del entorno, empezando a generar un significado más claro sobre este y desarrollando expectativas al respecto.

Se va llegando a una fase de búsqueda de la utilidad (Bandura, 1999) de uno en el contexto en que se mueve y la necesidad de sentirse valorado y reconocido de alguna manera, lo que Erikson (1980) expresa como relación de iguales y fase de industrialidad.

La estabilidad afectiva previa esta fase; de apertura a nuevos entornos que podemos encontrar en la infancia al acceder a la escuela; aportará al sujeto una concepción del mundo determinada (Harlow, 1958; Bowlby, 1980); y hará que la capacidad para desenvolverse en

los distintos entornos se desarrolle en relación a esa base establecida; según su nivel de seguridad familiar y la percepción que haya configurado sobre sí mismo; adecuada formación del autoconcepto. Según se interactúa con el entorno nuevo y este va influyendo en el sujeto, se irá modificando esa sensación de estabilidad afectiva y el autoconcepto, se irá transformando la percepción y por tango significado que cada persona tenga sobre el mundo y con ello la propia identificación de sí en esta nueva concepción de la realidad.

Destacamos que el punto de partida generado a través de la convivencia familiar inicial en los primeros años y la significación del mundo que el niño haga a través de esta convivencia resulta fundamental para el desarrollo personal posterior.

Como ya hemos mencionado, el ser humano es un ser social, y desde la sociología se expresa que hay una primera socialización básica que sentará las bases para los sucesivos procesos de socialización secundaria y terciaria. De esta misma manera sucede en el desarrollo de la identidad personal. Según se hayan desenvuelto los primeros años de vida para un sujeto, así se irán condicionando los sucesivos procesos de socialización y la consecuente influencia en la identidad personal de uno mismo.

Tomando todo esto como base de partida para nuestra investigación establecemos las bases para analizar en qué elementos debe poner su atención el proceso de educación, reglada y no reglada, que influye en el proceso de creación de la identidad personal. De este modo se establece una base sólida para ejercer un control sobre de dicho proceso educativo, tanto desde la escuela como desde la familia y el entorno social, para orientarlo y ser un elemento facilitador del adecuado proceso de formación de la identidad personal en los niños.

Dada la gran complejidad de la idea de identidad personal, consideramos necesario aclarar con precisión el sentido conferido a ciertos conceptos e ideas que van apareciendo frecuentemente a lo largo de nuestra investigación; y que ya hemos tratado en las anteriores páginas no sólo en términos de desarrollo sino también contemplado desde las necesidades educativas en el marco legal; para perfilar aquellos aspectos fundamentales en el desarrollo de la personalidad, en modo recopilatorio y sintético; para su mejor comprensión:

Autoconcepto: La idea que uno construye sobre sí mismo, cómo se ve uno con respecto a los demás, el significado que otorga uno a su propia persona tras la comprensión de su existencia en el mundo. En algunas ocasiones se establece que para alcanzar un autoconcepto ideal se define como desarrollo del concepto de uno mismo bajo las características de: adecuado, óptimo, acorde con la realidad, vinculado a sus funciones en el entorno, etc. En el orden legal se define como equilibrado.

Autocontrol: La capacidad que tienen las personas de controlar sus emociones, pensamientos y actos con relación a las normas sociales establecidas y las propias normas del contexto más cercano. Cuando uno se enfrenta a la realidad donde se desarrolla observa y asume ciertas pautas de control de la propia conducta como acto mediador entre uno mismo y las demás personas. También se da un margen de control de las propias emociones y pensamientos con relación al entorno y a uno mismo.

Desarrollo afectivo: A lo largo de la vida se van desarrollando las emociones y se va aprendiendo a considerarlas componente esencial del conocimiento y del conocer. La necesidad de sentirse reconocido, y así, querido, se establece como punto básico para comenzar a “ser”, actuar y decidir. La afectividad se va desarrollando a lo largo del proceso de formación de la identidad personal y está fuertemente vinculado con esta.

Necesidades básicas vs necesidades del entorno: Esta idea viene reflejada de distintas maneras a lo largo del análisis de la personalidad humana por las distintas teorías del desarrollo. Algunos autores hablan de crisis en la confrontación de las necesidades propias en su choque con el entorno (Freud, Erikson), otros hablan de la construcción de la realidad en la negociación propia con la cultura que lo rodea (Brunner), otros hablan de la influencia del ambiente externo para establecer las metas propias (Damasio). Pero la confrontación entre las necesidades básicas y las que el entorno que nos rodea nos ofrece, es un elemento muy importante en la construcción de la identidad personal a lo largo de todo el proceso.

Es decir, a través del enfrentamiento de nuestras necesidades con las del entorno, vamos ajustando el conocimiento que tenemos tanto de nosotros mismos como de ese entorno. Esto sucede porque al enfrentar ambas necesidades es preciso aprender cuáles son las realmente importantes de todas las existentes; y obliga a cada persona a establecer una prioridades sobre sus propias necesidades y sobre las de los demás; llegando de nuevo a esa interacción con el entorno para satisfacer las diversas necesidades.

También porque lleva a cada persona, a cada niño, a enfrentarse con la realidad que le rodea, aportarle un significado, desarrollar un conocimiento al respecto, definirse a sí mismo dentro de ese conocimiento y encontrar un modo de desenvolverse; derivando en una toma de decisiones sobre sus actos en el mundo. Así, esta confrontación de necesidades se define como un aspecto muy importante en la identificación personal y el descubrimiento del mundo.

Concepto del yo con relación al resto: Esta idea va muy ligada a la anterior, y es que en esa confrontación de las necesidades comunes con relación a las propias, cada persona va definiéndose a sí misma; pero también interfiere lo que los demás esperan de uno, lo que creen que soy capaz de hacer, hasta qué punto valoran mi aportación al grupo, etc.

Funciones adquiridas y deseadas: La idea de función se define por aquello desempeña una persona en un grupo determinado. Así no encontramos que una misma persona desempeña roles diferentes según el contexto en el que se encuentre (Una cocinera con dos hijos, en el restaurante será la cocinera pero en su hogar será la madre). Esto se puede extrapolar a funciones de identidad, dónde una persona se adapta a los distintos grupos en los que se mueve (Un adolescente tendrá un vocabulario mucho más soez relacionándose con sus amigos que cuando esté rodeado de su familia). Así, las personas van explorando distintos roles y funciones; y descubriendo en cuál de ellas se sienten más identificadas. Este proceso de definición de las funciones de uno mismo en el mundo requiere un gran trabajo de aprendizaje sobre el entorno y de significación de uno mismo en ese entorno, para determinar una identificación personal singular y propia.

Grupo de iguales: Es el grupo de personas de similares características (perfil de edad, mismo rol desempeñado (alumno, hijo, compañero de juegos) con el que las personas se sienten identificados.

Familia: Entorno de personas con las que se convive y hay un vínculo afectivo que se define como contexto de referencia primario. En muchas ocasiones, se dan vínculos de sangre entre los componentes de la familia, y durante mucho tiempo este ha sido un rasgo característico del término familia; pero actualmente no se define a través de esto sino de las relaciones entre los distintos miembros de la familia que conviven en un mismo lugar. Este concepto va a ser tratado y pormenorizado en el siguiente capítulo.

Apego y desapego familiar: El apego es el vínculo afectivo fuerte hacia alguna persona, cuando hablamos de este bajo la característica de “familiar” nos referimos a un vínculo afectivo entre los diferentes miembros de una familia.

Como hemos visto la mención al vínculo afectivo familiar ha estado presente en diversas ocasiones a lo largo del análisis de las corrientes sobre el desarrollo. Esto se debe a que es una idea muy importante en el desarrollo humano, y base para este proyecto de investigación. Esto viene dado ya que establecemos la familia como estructura principal de influencia en el desarrollo de la identidad personal durante los primeros años de vida al ser el entorno social en el que los niños pasan más tiempo y del que generan su referencia sobre el mundo para poder entenderlo. En esa concepción del mundo, las relaciones afectivas con los miembros de la familia consiguen un valor significativo; dado que a partir de ellas los niños van a conocer, entender y significar las relaciones afectivas; construyendo su realidad afectiva con esa referencia como base fundamental.

Entorno social ó contexto social: Es el conjunto de circunstancias y personas que rodean a un ser humano a lo largo de toda su vida. Nos podemos referir al contexto más cercano: barrio, colegio, ciudad, etc; o a un contexto más amplio si hablamos de cultura o entorno amplio: sociedad o cultura en la que vive una persona.

Aprendizaje social: A través de este entorno se da un aprendizaje de las normas sociales establecidas por la cultura y de las establecidas por el contexto más cercano, llegando a las propias del grupo de iguales y de la misma familia. Así se da un aprendizaje de factores externos que se interiorizan y asimilan, poniéndolas en confrontación con los deseos y las necesidades personales; dando un significado a todos esos aprendizajes sociales e individuales en su interacción con el entorno.

Descubrimiento del mundo: A través del grupo social y la interacción con este; y la identificación de uno mismo que se va realizando en su relación con el entorno; se va conociendo como es el mundo en que se vive. Gracias a este proceso, de forma progresiva, se van desarrollando conocimientos del mundo que deben ser significados para alcanzar un

conocimiento basado en la reflexión y representación del mundo; que deriva en un desarrollo personal de uno mismo y el descubrimiento de la vida en su realidad construida.

El desarrollo biológico es otro de los puntos de partida fundamentales para este trabajo de investigación, dado que las características físicas y mentales de las personas son un condicionante base el desarrollo de su identidad a lo largo de toda la vida. La mente viene referida como la responsable del entendimiento, la capacidad de pensamiento, del raciocinio, memoria y voluntad de las personas; es decir, la propia racionalidad como una cualidad distintiva de la especia humana.

Hábitos de control corporal: La importancia del cuerpo en el desarrollo personal es muy elevada, dado que el cuerpo posibilita, o limita, a las personas para desenvolverse en su entorno y, por tanto, relacionarse y definirse dentro de él. Por ello es de especial interés que en ese desarrollo personal cada uno conozca su cuerpo y las posibilidades de este, para poder ejercer un control voluntario sobre él y convertirlo en un elemento favorecedor de su propio desarrollo personal.

Autonomía personal: En la definición personal, a través de los actos de cada uno, se va creando una construcción de la realidad y de uno mismo en el entorno; pero también es preciso atender a la importancia de aquello que uno mismo puede ofrecer al mundo. Es decir, la autonomía que uno posee y va desarrollando en su vínculo con el entorno para relacionarla con sus aprendizajes sobre el mundo.

Desarrollo del lenguaje: Del mismo modo que el cuerpo es una herramienta para definir y significar a uno mismo en la realidad, el lenguaje es otra de las herramientas que los seres humanos poseen. En el periodo infantil es una herramienta que precisa de un desarrollo; vinculado a su relación con el entorno; y que supone un elemento fundamental para la definición personal de uno mismo desde que comienza a crearse y hasta el último día de vida.

Todo este capítulo alberga información sobre la personalidad, para poder acercarnos al concepto y entender mejor las necesidades de los niños en el periodo de infantil para poder desarrollarse personalmente y así poder atender esas necesidades desde el plano educativo.

No podemos concluir este capítulo de otro modo que ofreciendo un significado para la palabra *personalidad* a través de todo lo analizado, tratando de concretar lo más destacado y lanzar un concepto que se establezca como estructura base para los próximos capítulos de esta investigación:

La personalidad es un conjunto de cualidades de carácter singular y exclusivo que se encuentran en cada ser humano como resultado del proceso de formación de la identidad personal. Este proceso, que dura toda la vida, parte de la observación e interacción de una persona con su entorno, de la propia experiencia; a través de la que se desarrolla un proceso de aprendizaje único en el que es altamente relevante la significación que cada persona haga sobre la realidad que conoce y sobre sí mismo, construyendo un conocimiento con un significado único del mundo y de su propia existencia.

CAPÍTULO 2

LA FAMILIA: NÚCLEO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA

Del mismo modo que el concepto de “desarrollo de la personalidad” es uno de los pilares más importantes de este estudio, nos encontramos con el otro en la familia.

En este trabajo, y como hemos podido ver en algunas de las teorías anteriores, es considerada uno de los factores fundamentales para incidir el desarrollo de la personalidad en los niños. Para ello, realizaremos una aproximación adecuada al término, analizándolo en profundidad y según diferentes perspectivas de estudio, analizando las referencias que de ella hacen las diferentes leyes de nuestro sistema educativo.

2.1. Conceptualización de la familia

La familia es un concepto conocido comúnmente y utilizado en el lenguaje cotidiano, aunque existen numerosos matices que en este proyecto no tenemos intención de atender al debate de la tipología de familia en términos de sus componentes ni la naturaleza de sus vínculos. En términos generales, el interés lo hemos fijado en la relación entre personas que generan un vínculo afectivo fuerte con el niño en cuestión y que tienen una convivencia regular con el niño; siendo así referentes estables y continuos que ejercen la responsabilidad de crianza y educación del niño que está formando y desarrollando su personalidad.

La familia, por definición, el contexto inicial donde toda persona se desarrolla, dónde comenzamos a conocer la realidad y sus múltiples posibilidades, dónde aprendemos a relacionarnos con los demás, dónde observamos las reacciones de las personas ante nuestros propios actos, dónde encontramos una fuente de afecto, o no, que nos lleva a una montaña rusa de emociones constante; es el elemento social que nos lleva a descubrir el mundo y la vida.

Resalta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el estado”(Artículo 16/3). La familia supone para todas las culturas, un elemento

trascendental para el desarrollo de las sociedades. Tiene entre sus funciones internas las de desarrollo personal de sus miembros, desarrollo en el entorno más cercano y de vínculo; y funciones de cara a la sociedad en su conjunto. Siendo conscientes de tal importancia, debemos atender, no solo a sus contribuciones, sino también a sus necesidades.

Para entender todo esto, procedemos, a continuación, a profundizar en el concepto. Y más adelante, al plantear nuestra propuesta educativa, recordaremos esta importancia de atender a las necesidades de la familia; dando pie al motivo principal que nos has llevado a plantear una formación que trabaje sobre la línea familiar directamente, no buscando solo el beneficio familiar sino destacando el desarrollo de los niños.

2.1.1. Aproximación teórica al término.

Es imprescindible, para nuestro estudio, tener claros los conceptos que van a suponer el punto de partida para el estudio de campo y el establecimiento de programas formativos futuros. En la línea de los capítulos anteriores, vamos a proceder al análisis y estudio del concepto de familia, hasta precisar el significado que nos servirá como referencia en adelante.

Para ello, comenzamos viendo que según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española, familia, proviene del Latín: *familĭa*; y establece en sus dos primeras acepciones lo siguiente (DRAE, 2014):

1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.

2. f. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.

Actualmente esta es la definición oficial que encontramos, en referencia a personas que conviven en un espacio o están emparentadas. Destacamos la presencia de la idea de "convivencia" como un aspecto que suele entenderse importante para esta idea. Si bien es cierto, que se dan situaciones dónde el vínculo afectivo es fuerte sin necesidad de darse dicha

convivencia. Se refiere también al hecho de estar emparentados, vinculados así por alguna relación de parentesco, dando alusión a un hecho que suele establecerse como idea general para la familia.

Esta definición es la base para conceptualizar dado que es la acepción otorgada a la palabra en nuestro idioma; pero es preciso aclarar que este concepto no está alejado de debates y complejidades; al ser un término que precisa de una amplia reflexión para poder entenderlo. Por ello tomamos como punto de partida esta definición pero en perspectiva de completar su significado, dado que al ser tan complejo, tratar de reducirlo a una sencilla definición no alcanza a su complejidad; debido a que resulta algo pretencioso y poco funcional tratar de abordar la familia desde una idea general (Espina et al, 1995, p. 17).

Avanzamos en su conceptualización más específica adentrándonos en el código civil, y no encontramos una definición en sí misma de la familia, pero se hace referencia a ella en gran multitud de ocasiones de tal manera que podemos sintetizar las ideas que hacen referencia a ese concepto. De un modo más completo, entendiendo las implicaciones de lo que significa ser una familia.

La familia es un entorno social, con una serie de relaciones entre los miembros; así sean emparentados, de linaje, etc…; a través de las cuales se va generando un conocimiento sobre el mundo y la realidad de las relaciones; donde los vínculos afectivos son un aspectos fundamental: “La familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el formado por sus fases evolutivas cruciales” (Nardone, Giannoti y Rocci, 2003, p. 38).

Esas relaciones afectivas van facilitando la construcción de un mapa de las emociones propias y ajenas que se contextualiza en el entorno familiar y se llena de significado para poder entenderlo y con ello, ir entendiendo el mundo.

Se encuentran en la familia también algunas funciones muy destacadas; donde encontramos que en primer lugar, los hijos que nacen en una familia dependen por un tiempo totalmente de esa familia y de quienes protegen su supervivencia y van cuidando su desarrollo. “Es el primer ambiente social del cual el ser humano depende por entero por un periodo más bien largo" (Nardone et al, 2003, p. 38). Pero la familia también supone un primer contexto de socialización, donde vamos dando espacio a que los niños entiendan cómo se relacionan las personas en la vida, siendo una función de “socialización” de la familia muy importante para el desarrollo humano. Así lo ponen de reflejo estos autores, diciendo que la familia “es el ambiente social en el que mentes adultas, los padres o sus sustitutos, interactúan de forma recurrente y en ciertos momentos exclusiva, con mentes en formación, los hijos, ejercitando un gran poder de modelado” (Ibid).

Finalmente encontramos que estas relaciones y el significado que los niños les confieran les van a acompañar toda la vida, dando lugar a relaciones de gran duración entre los miembros de la familia y generando un vínculo recíproco donde el “yo” y el “tú” son conceptos llenos de significado que definirán la relación; dando lugar en ocasiones a niveles elevados de interdependencia, o de rechazo (Ibid, p. 38).

Como puede verse, los autores enfatizan el sentido socializador de la familia a la vez que señalan de un modo destacado su implicación educativa en cuanto a aprendizaje relacional, aunque sin detenerse en esta función de un modo más preciso; como se evidencia en su referencia “mentes en formación” y el modelado. Hoy en día, podemos ya afirmar que las influencias que la familia puede y debe ejercer tienen que ver con el ejercicio del

pensamiento; generador a su vez de la conducta; pero en modo singular, lo que impide la consideración de moldeamiento.

Para conceptualizar la familia debemos entender que debe mantenerse una mirada abierta a distintas concepciones hasta llegar a las ideas fundamentales que nos vayan ofreciendo: "Se constata que la mayoría de hacen referencia a un conjunto de individuos que unidos por un vínculo de descendencia utilizan un lugar común de convivencia" (Espina et al, 1995, p. 20). Esta forma tradicional de entender la familia queda hoy día superada, por cuanto existen diversas situaciones que dificultan o incluso impiden que el lugar común de convivencia lo sea con personas con las que se mantiene un vínculo de descendencia. De hecho las familias tienen su origen en lazos afectivos que no se forjan por descendencia.

Según se va a analizando el significado del término *familia*, vemos la necesidad de hacer de él un concepto amplio y complejo, trasciende el enlace biológico o legal, así como el hecho de compartir espacio o vincularse por algún efecto; para centrarse en las relaciones establecidas y los niveles de influencia mutuos. "Sistémicamente, una familia es algo más que un mero agregado o la suma de miembros vinculados entre sí por una relación de parentesco". (Gervilla, 2003: 156).

Finalmente, ampliando el horizonte nacional, desde un enfoque basado en derechos fundamentales para la vida, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expone lo siguiente:

> 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
>
> 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

> 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. (DUDH, 1948, Art. 16)

Aunque en la declaración no se encuentra una definición en sí misma, se aprecian dos referencias a la familia, que trasmiten ese margen amplio dónde cada persona, independientemente de su condiciones, tiene derecho a fundar una familia, y por tanto a formar parte de ella. Desligan en parte, la idea de familia del matrimonio, al tratarlos en puntos separados, abriendo así la idea de un grupo de personas, sin preciar su vínculo legal. De hecho, lo define como "*elemento natural"*, ampliando el concepto más allá de especificaciones legales y de otro tipo, considerándolo un elemento "*fundamental de la sociedad"* al establecerlo como un fenómeno social básico, que surge de la interacción entre miembros de la sociedad.

La conceptualización de la familia más habitual toma como punto de partida una estructura familiar que podemos encontrar en ella a través de la clasificación por los miembros de la familia, la cual suele definirse así:

Familia nuclear, progenitores e hijos en el caso de que los haya.

Familia extensa, incluida la familia nuclear, añade a los abuelos, tíos, primos y otros parientes, sean consanguíneos o afines.

Familia monoparental, en la que el hijo o hijos vive(n) sólo con uno de los progenitores;

Otros tipos de familias, aquellas formadas únicamente por hermanos o por amigos; quienes viven juntos en el mismo espacio por un tiempo considerable y de forma estable.

La familia es el aspecto fundamental de nuestro estudio, entendemos en este trabajo que la identidad personal de los niños puede ser condicionada por la familia, y también que los conocimientos que queremos incluir en la formación de los maestros están relacionados con la intervención familiar que pueden llevar a cabo.

De este modo, la familia queda como eje central de nuestro proyecto, siendo a la vez receptor de un cambio en el trabajo del profesorado y motor de un cambio en el desarrollo personal de sus niños. Por todo esto, es fundamental como decíamos, la profundización en el término, la conceptualización clara, entender diversos sistemas de clasificación de la familia y su posición clave en esta investigación.

Finalmente, a través de todo lo analizado anteriormente y teniendo en cuenta el objetivo de nuestro trabajo, podemos definir la familia como un conjunto de personas que conviven de manera estable, que establecen vínculos afectivos sólidos y duraderos, que interfieren en el desarrollo personal de forma mutua y en su concepción de la realidad y la capacidad para enfrentarse a ella.

La familia supone el núcleo de socialización primario y establece las bases emocionales, relacionales y de autodefinición, que van condicionando el desarrollo personal de cada uno de los miembros a lo largo de toda su vida.

2.1.2. Diferentes enfoques a través de la consideración de la familia.

Como se ha evidenciado, la familia es un elemento presente en todas las sociedades, que cambia y se modula a lo largo del tiempo, pero que no deja de existir como pilar fundamental de las sociedades; y por esto mismo ha sido objeto de estudio de muchos pensadores a lo largo de la historia. A continuación vamos a tratar de obtener las ideas más destacadas sobre la familia a través de las principales disciplinas que abordan el estudio de este concepto.

2.1.2.1. Consideraciones sociológicas de la familia.

La familia supone el núcleo de socialización primaria y, por tanto, el primer contexto social en el que cualquier ser humano, se desarrolla y va observando y adquiriendo los roles establecidos en dicho contexto. Nos referimos así a la familia como una institución, la primera institución social, como la primera célula de la sociedad, atendiendo a su condición de realidad en constante evolución.

Expone la socióloga Sescovich (s.f) que el comienzo natural del proceso de socialización para cada niño recién nacido es su inmediato grupo familiar, dando lugar así al primer ambiente social dónde las personas nos desenvolvemos. Al crecer, esas relaciones sirven como referente en la construcción de la personalidad, la percepción de la realidad y el conocimiento que desarrollamos sobre ambas ideas. La familia es el escenario presente de los niños donde se construyen las personas adultas que llegarán a ser.

Además de ser el centro de socialización en los primeros años de vida, la familia sigue siendo un referente durante toda la vida y se define a sí misma como el núcleo fundamental de cada sociedad que permanece como referente a lo largo de todo el proceso vital de las personas.

La realidad de la vida cotidiana es un mundo compartido con las demás personas que nos acompañan, lo cual define los procesos de interacción y comunicación, a través de los cuales se comparte con los otros y se experimenta junto a ellos. El primer entorno con quien se comparten esas experiencias es el núcleo familiar y es este quien impulsa la generación de las primeras bases en la concepción del mundo inicial de las personas.

Si ese núcleo familiar no ejerce bien su función de cuidado físico y emocional, puede ocurrir, como afirman Moviñas et.al. (2002) que la situación derive en: "retraso en el crecimiento, retraso intelectual y del lenguaje, falta de expresividad, pasividad, tristeza, apatía, indefensión, dificultades para establecer relaciones sociales" (p. 228).

De este modo se considera en esta investigación, coincidiendo con Valdemoros et al. (2011), que "resulta fundamental que el núcleo familiar eduque y, análogamente, socialice" (p.35). La importancia del núcleo familiar reside en ayudar a contemplar el universo de modo que los significados de este se vayan generando en el niño, desde su propia singularidad, como respuesta más ajustada a unas formas de vida que se van formando en tendencia al alcance de un bienestar que deben ser generales. En la familia reside la oportunidad de ofrecer una realidad donde el niño se presente al mundo y el mundo ante él, desarrollando relaciones sociales y con uno mismo, llenado de significados estos acontecimientos de la vida familiar.

Educar es la forma adecuada de socializar, cuando entendemos que es una acción que persigue orientar el ejercicio, y así el desarrollo, de la racionalidad en su cometido de descubrir el mundo y generar las respuestas que mejor convienen para alcanzar estados de bienestar generalizados a todos y cada uno de los seres humanos. De esta forma, la socialización trasciende la replicación de modelos convenidos desde los intereses de quien pretende implantarlos.

Así, entendemos que la familia es el elemento educador y en consecuencia, socializador de referencia primario que todos los seres humanos tienen y toman como punto de partida para entender la realidad en la que viven. Y, desde esta importancia de la familia, se entiende necesario un análisis en profundidad de los aspectos que más influyen en la

identidad personal de sus miembros; para descubrir cómo incidir en ella y en la influencia que ejerce en la construcción de la personalidad.

La familia como núcleo de socialización primaria puede establecerse de muchos modos. Es decir, cada núcleo familiar es diferente de otro y propone unos patrones específicos sobre cómo responder a las exigencias del niño, cómo afrontar el día a día y cómo se da el reparto de las funciones de cada miembro.

Existen diversas teorías sobre el funcionamiento de las familias, su composición o su desarrollo, y estas conducen a diferentes clasificaciones de tipologías de familias, basándose en distintos elementos. Encontramos que la familia puede abordarse como una relación de género, como una relación entre generaciones, como un elemento de mediación social, como un componente regido por la procreación, como un sistema centrado en las dinámicas de pareja, o como un factor de establecimiento de bienestar social (Donati,1998). Todos estos aspectos convierten a la familia en un concepto muy complejo de tratar y con la posibilidad de ser abordado desde todos esos elementos.

Hallamos un detenido análisis de la estructura de la familia en Parsons (1970), quien dice que "puede decirse que el análisis de la terminología del parentesco es una vía de aproximación extremadamente útil al estudio de la estructura social". (p. 31). A través de su clasificación de parentesco, este autor analiza las relaciones familiares, la distribución de funciones, etc. Si bien su punto de partida resulta algo anticuado para tomarlo como referente en este proyecto, ofrece algunas ideas interesantes: "La familia es un grupo solidario en que el status, los derechos y las obligaciones se definen, básicamente, por la simple pertenencia al mismo y por las diferenciaciones secundarias de edad, sexo y vinculación biológica" (Ibid: 52).

Vemos en sus palabras que la familia atribuye funciones y un perfil determinado a cada uno de sus miembros, ayudando así a su desarrollo personal y reforzando esos conceptos de: autorrealización, autoestima y autocontrol que hemos visto en diversas las teorías de la personalidad.

El desarrollo infantil, para este autor, se condiciona desde la familia, dando un acento importante a las emociones derivadas de las relaciones familiares al afirmar que: "Nuestro sistema familiar hace depender la seguridad del niño de una intensa relación emocional con unas cuantas personas, la madre especialmente"(Ibid: 59).

Desde esta perspectiva sociológica, encontramos una teoría interesante más actual, elaborada a finales de los años 80 por David Olson y colaboradores quienes establecieron un modelo teórico sobre el funcionamiento familiar. El modelo circumplejo, descrito en Olson et al. (1989) trata de explicar el funcionamiento familiar a través de tres dimensiones esenciales: la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación.

La *cohesion*, "definida como el vínculo emocional que los miembros de la familia tienen uno hacia el otro"[5] (Ibid, p. 48)". Es decir, hace referencia a los vínculos afectivos que se establecen entre los distintos miembros de la familia, que les permiten desarrollarse dentro de esta, sentirse reconocidos y queridos y les ofrecen la oportunidad de identficarse a través de ellos. También hace referencia el grado de autonomía que una persona tiene dentro de su sistema familiar, siendo la cohesión un elemento que no está reñido con la autonomía.

La importancia de este concepto reside en el interés por las relaciones y vínculos entre los componentes de una familia y como este aspecto se considera muy relevante para la definición de un núcleo familiar, participando también de la definición personal de cada uno

[5] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Olson et al: defined as the emotional bonding that family members have toward one another"

de sus miembros. De este modo encontramos especial interés en esta dimensión para afrontarla desde una perspectiva educativa que persiga facilitar la dimensión de cohesión entre los familiares.

La *adaptabilidad,* definida como "la capacidad de un sistema matrimonial o familiar para cambiar su estructura de poder, relaciones de rol y reglas de relación en respuesta a un estrés situacional y de desarrollo" [6] *"* (Ibid, p. 48)". También entendida como la capacidad de los miembros de la familia para asumir un cambio en las situaciones y que eso no interfiera en el desarrollo familiar.

Como hemos visto anteriormente, el desarrollo de la personalidad implica un proceso de aprendizaje a través del entorno y al acto de aportar significados a los sucesos para entender qué pasa y qué supone para uno esos sucesos. En ese proceso de significación de la realidad, se trabajan herramientas para la toma de decisiones acordes a los hechos que acontecen a una persona, y la adaptación a esa realidad; forma parte de este proceso. En ello vemos que esta dimensión familiar queda vinculada al desarrollo personal de los niños; y de nuevo encontramos un elemento destacado para la intervención con las familias por parte de los maestros.

La *comunicación*, de la cual "se considera que es una dimensión facilitadora. La comunicación se considera crítica para el movimiento en las otras dos dimensiones" [7] (Ibid, p. 49)". Esta última dimensión que es facilitadora de las dos anteriores, es decir, que favorece el desarrollo de ambas y está relacionada con cada una de ellas y genera una relación entre las mismas. Es preciso matizar que en el gráfico del modelo que veremos a continuación queda representada con una flecha.

[6] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Olson et al : "defined as the ability of a marital or family system to change its power structure, role relationships, and relationship rules in response to a situational and development stress"

[7] Traducción propia del inglés al castellano de la cita original. Texto original de Olson et al : "Its considered to be a faciliting dimension. Comunication is considered critical to movement on the other two dimensions"

Así, se entiende que las dos dimensiones principales son las cohesión y la adaptabilidad, y la tercera de ellas se define por la relación entre las dos primeras quedando constituida como un elemento transversal de todo el sistema familiar, otorgando a la comunicación un carácter muy importante.

Desde la perspectiva de estos autores, la comunicación es un elemento que sirve para incidir en las otras dos dimensiones, dándole forma y facilitando su funcionamiento; y nos concede en esa idea una clave para la intervención en los núcleos familiares a través de la gestión de las herramientas de comunicación.

La posibilidad de moverse en las dos primeras dimensiones, cambiando hacia un sistema familiar más óptimo depende de esa capacidad comunicativa de la red familiar. Si la dimensión de la comunicación no es la adecuada, la posibilidad de cambiar en las otras dos es muy limitada.

Este análisis pone un fuerte énfasis en las relaciones internas de la familia para poder entender cada sistema familiar y ofrece varios elementos claves que pueden trabajarse con ellas para lograr un adecuado funcionamiento familiar.

Siguiendo con el análisis de las consideraciones sociológicas de la familia debemos destacar la Teoría general de sistemas, una de las más conocidas y con mayor nivel de influencia en la actualidad, ampliamente desarrollada por Ludwig Von Bertalanffy. Esta teoría persigue encontrar principios y leyes que se puedan aplicar a sistemas generalizados; entendiendo por sistemas en este caso, a las familias: **"**Un sistema puede ser definido como un complejo de elementos en interacción" (Bertalanffy , 1976, p. 56).

Esta teoría de los sistemas es muy importante en el campo de las ciencias sociales y especialmente en el ámbito de la educación.

Rompe muchas barreras y supone un avance en algunas líneas de pensamiento, y con ello también en líneas de intervención; "ya que permite superar explicaciones reduccionistas y deterministas al abordar el estudio de cualquier fenómeno humano como es, en nuestro caso, el fenómeno educativo". (Gervilla, 2003, p. 155).

Se entiende que, bajo esta corriente, las familias deben considerar como sistemas complejos, a pesar de ello se establecen leyes generales que se pueden aplicar a todos ellos. Dice Bertalanffy (1976) que en el *ahora, la actualidad;* se busca otro modo esencial de ver el mundo, se concibe "el mundo como organización*"* (p. 196).

Entendemos que cada elemento es fundamental para el conjunto y para el desarrollo de los demás elementos del sistema. Y del mismo modo que cambia la concepción del mundo, también lo hace la de los sujetos individuales: *"*el modelo del hombre como sistema activo de personalidad". (Ibid, p. 202).

También podemos observar como en estos sistemas se da un intercambio constante entre los diferentes miembros de la familia, y en los elementos que los compones en sí mismo. Se da un intercambio constante de elementos donde el organismo familiar se rompe y vuelve a construirse; pero en su esencia se mantiene constante: "las investigaciones presentes han mostrado que esta renovación continua, es "morir y renacer" tiene lugar en el organismo a una tasa y en una medida hasta ahora insospechadas". (Bertalanffy, 1979, p. 40).

A través de esta teoría se entiende a la familia como un "sistema interaccional dotado de propiedades sistémicas y, en consecuencia, susceptible de ser explicado en función de leyes sistémicas (totalidad, equifinalidad, retroalimentación, estabilidad y cambio, organización jerárquica)". (Gervilla, 2003, p. 156). Entre las características de los sistemas citadas por este autor, destacan las siguientes:

- Totalidad: toda la familia es un sistema en sí, formado por las relaciones entre los propios miembros y las enTabladas con el entorno.

- Equifinalidad: se refiere a la independencia que tiene el desarrollo de una familia y su evolución con relación a sus condiciones previas o los antecedentes histórico-familiares.

- Retroalimentación: Puede ser negativa o positiva. La negativa asegura estabilidad en el sentido de falta de progreso personal y la segunda ofrece la opción de transformarse y evolucionar.

- Estabilidad y cambio: relacionado con del anterior, si es estable genera constancia e inflexibilidad. Si es para evolucionar genera aprendizaje y potencial de transformación, y adaptabilidad a los cambios.

- Organización jerárquica en distintos niveles de organización: subsistema y suprasistema. El primero se refiere a las unidades en que el sistema se puede descomponer; el segundo se refiere a los restantes sistemas con los que se vincula el sistema analizado.

Estas características justifican la necesidad de considerar el entorno familiar de cada niño como una entidad singular con gran valor educativo, sobre la que merece la pena incidir desde la escuela.

Desde un punto de vista sociológico, la familia es una entidad fundamental, que es el enclave base para el desarrollo social y la creación de estructuras sociales; y por tanto para el desarrollo personal de los miembros de cada una de ellas, y a pesar del tiempo, de los cambios de estructura familiar y de las necesidades sociales diversas, la familia sigue siendo la institución central y de un modo natural.

En palabras de Gervilla (2003): “La familia, como subsistema social; sigue existiendo, sigue siendo valorada y persiste sobre ella la legitimación social para realizar las funciones básicas que originalmente ha venido desempeñando, aun cuando, obviamente, ha evolucionado en su estructura y funcionamiento”. (p. 162).

Por todo ello, desde un planteamiento sociológico, es necesario considerar a la familia como soporte para la inclusión social, propósito que llena de contenido la educación desde su contribución al progreso de las formas de vida hacia el alcance del bienestar generalizado.

2.1.2.2. Consideraciones psicológicas de la familia.

En el análisis de las teorías de la personalidad hemos visto múltiples referencias a la influencia del entorno, algunas referencias directas a la familia y cómo esta interfiere en el desarrollo personal. En este nuevo apartado tratamos de ver las implicaciones psicológicas de los núcleos familiares, y resulta de gran interés entender cómo la situación familiar actual afecta al desarrollo personal de los niños. (Rodrigo y Palacios, 2002: 303).

Habiendo dejado claro en todo el apartado anterior de formación de la personalidad que el entorno es un elemento fundamental para el desarrollo, se enfatiza en este apartado la influencia que familia puede generar en los niños y sus consecuencias a largo plazo durante su vida.

El ser humano se desarrolla en términos de individualidad y colectividad, y en ese hecho de vivir en comunidad se encuentra el entorno social de la familia durante los primeros años de vida. Dicen Bandura y Walters (1974) que “los niños que han desarrollado fuertes hábitos de dependencia son más influenciables por los refuerzos sociales que aquellos en que sólo han establecido de forma débil las respuestas de dependencia*”* (p. 22). Con ello puede constatarse que los sistemas de funcionamiento establecidos dentro del entorno familiar,

repercuten en la conducta de nuestros niños a la hora de empezar a interactuar en otros entornos sociales, como la escuela.

Acabamos de tratar la familia a través de la teoría general de sistemas; pero aportando un valor más psicológico a esa idea, podemos observar como el sistema familiar está definido por ser un grupo humano, y en ello reside una diferencia con el resto de los sistemas.

Del mismo modo que hemos venido explicando que cada persona confiere un significado al mundo a través de sus experiencias de forma singular e única; un sistema familiar es exclusivo y se encuentra diferenciado del resto de las familias. En esta conceptualización destaca ese carácter único de cada entorno familiar, que trata de responder a una demanda social y a su vez satisfacer sus propias necesidades; guiando así el modo de definirse del núcleo familiar. Lo vemos en palabras de Valladares (2008): "Cada momento histórico ha condicionado las relaciones en el interior de la familia" (p. 6). Por ello, es preciso analizar la familia siempre teniendo en cuenta el contexto histórico de su entrono en cada momento.

Se le ha otorgado también un valor conductual aplicando el condicionamiento operante en términos de familia, en relación a sucesos que se dan en el entorno ajeno o exterior a la familia y determinan ciertas respuestas en ese sistema familiar, "hace referencia a las descripciones de acontecimientos evaluables desde el exterior, mediante la observación (…)" (Millán y Salvador, 2002, p. 69).

Entendiendo las limitaciones que el conductismo puede suponer para entender a la familia, igual que había sucedido con la personalidad humana, y siguiendo el mismo desarrollo histórico, encontramos un tratamiento cognitivista de la familia de la mano de los mismos autores. En esta conceptualización se pone el tono de atención en "las experiencias y

significados de la información que transmite la familia" (Ibid, p. 233), ofreciendo un valor más importante a los significados que la familia haga sobre su realidad.

Vemos como el modo de abordar la familia desde la psicología ha ido vinculado al modo de abordar el personalidad humana en el tratamiento del concepto y las teorías que lo han ido abordando.

Encontramos aquí que es innegable que la familia y el desarrollo personal de los niños están relacionados, donde el entorno ejerce una influencia y una presentación del mundo a los más pequeños en sus primeros años de vida; debido a que aun estudiándose como elementos separados para analizar la implicaciones que uno tiene en el otro, el estudio a lo largo del tiempo los ha tratado profundizando en las mismas ideas; pues al final, el sujeto de su estudio es el mismo: el ser humano; en individualidad o en colectividad.

Para concluir destacamos la teoría de la comunicación humana, defendida por Watzlawich, Beavin y Jackson (1967, mencionado en Valladares, 2008, p. 5), la cual considera la comunicación como pilar fundamental para el desarrollo de una familia; como también hemos visto en Olson (1989), y determina que la comunicación existe siempre dentro de un entorno familiar, aun incluso cuando no se desea comunicar (Valladares, 2008, p.5).

Se constata así que el valor psicológico más destacado de la familia reside precisamente, como ya hemos visto, en esa definición personal de los niños que acompañan durante su crecimiento; dado que durante la vida familiar se suceden multitud de situaciones que favorecen ese desarrollo, como por ejemplo "episodios de interacción, de educación interactiva a través de los cuales la familia va proporcionando andamiajes al desarrollo infantil y dando contenido a su evolución" (Idib, p. 6).

Desde esta consideración, la familia es uno de los elementos que más influye e interfiere en el desarrollo de la personalidad. En el funcionamiento de una familia se establecen relaciones entre los diferentes miembros de ella y se produce una fuerte interacción entre todos. “Esta interacción crea lazos de dependencia y afecto entre los individuos, que se expresan a través de códigos simbólicos, sentimientos y creencias compartidas y una ética de la vida en común” (Rodrigo y Palacios, 2002, p. 262).

2.1.2.3. Consideraciones educativas de la familia.

Como ya hemos visto, la familia puede entenderse como un núcleo de personas que conviven en un mismo lugar y que interactúan entre los componentes de la familia, desarrollando unas funciones internas, unos niveles de influencia, y unos sistemas de comunicación. De este modo, la familia es elemento de influencia y, por tanto de educación, para todos los miembros entre sí, pero sobretodo, para los más pequeños.

Desde esta perspectiva, encontramos a la familia como un elemento de acción educativa que a su vez, debe aprender para saber desempeñar mejor esa acción. La educación, para alcanzar su mayor potencial, exige un conocimiento que trasciende con mucho, el que los precursores de una familia puedan tener para su constitución. El carácter educativo de las acciones paterno-filiales es también cuestión que debe aprenderse, y en consecuencia, enseñarse. Los maestros pueden ser profesionales específicamente preparados para ello, dado que el alcance de su cometido depende de la también influencia familiar.

Para poder afrontar la intervención con la familia desde una perspectiva educativa, debemos tener en cuenta las implicaciones educativas que se presentan en este entorno, como dice Quintana (1993) que: “de los tres campos donde se desarrolla la educación del hombre, la familia es el primero no sólo en el tiempo, sino también en importancia” (p. 19). Por tanto, su importancia no solo reside en la influencia a nivel social sino que el componente educativo

es muy relevante, y de gran interés para nuestro trabajo. Debemos entonces tener en cuenta que la familia es uno de esos espacios participativos donde adultos y niños se encuentran para formar parte de los procesos de enseñanza aprendizaje (Rodrigo y Palacios, 2002, p. 261), dando lugar a relaciones interpersonales donde se adquieren habilidades, destrezas, y donde se desarrollan conocimientos del mundo y de uno mismo, que definirán nuestro conocimiento concreto del entorno y nuestro propio ser.

Encontramos que la familia tiene un componente educativo muy relevante, y por tanto unas funciones de las que no puede desligarse. Rodrigo y Palacios (2002, p. 263) nos presentan las funciones educativo-familiares más destacadas, las cuales resultan de gran interés:

- Función de mantenimiento: el ambiente debe proporcionar los nutrientes y el cuidado de la salud apropiados para el organismo.
- Función de estimulación: moldea el curso del desarrollo, a través de su influencia en el desarrollo neuronal, asegurando conexiones nerviosas que no se desarrollarían de no ser por la riqueza de las experiencias ambientales. Siendo esta de especial interés para los docentes, y una de las prioridades en los propósitos de la enseñanza en las familias.
- Función de apoyo: proporciona al organismo en desarrollo un buen ajuste psicológico, un sentido de bienestar personal, confianza en el mundo y competencia en las relaciones con otros; derivando todo ello de la potencialidad para despertar y orientar la cualidad y el interés natural por conocer, acción propia de la educación.
- Función de estructuración: presenta al organismo en desarrollo una organización óptima de objetos, sucesos, encuentros con los otros, actividades, etc. Articulados en el tiempo y en el espacio, es decir,

oportunidades para ir orientando convenientemente el conocimiento, y con él, la identidad personal, como bien deben conocer los docentes; para que puedan, por ello, apoyar a las familias en su función educadora.

- Función de control: requiere el seguimiento y supervisión de las actividades del organismo en desarrollo en su relación con las circunstancias ambientales.

El contexto familiar debe llevar a cabo funciones en su funcionamiento interno y en su funcionamiento con los más pequeños, y esas acciones quedan, de algún modo, inscritas en alguna de las funciones anteriormente descritas. Es de vital importancia destacar la función de estimulación, la cual interfiere directamente y condiciona el desarrollo evolutivo y personal de los más pequeños. Es igualmente importante la de apoyo, que ofrecerá un condicionamiento en su desarrollo psicológico, propiamente dicho. Combinando la importancia e influencia que ejercen cada una de esas funciones en el desarrollo humano de los niños podemos observar la trascendencia de la familia en el desarrollo personal, llevando el conocimiento del mundo y de uno mismo hacia un desarrollo u otro, según se esté ejerciendo esa influencia.

Pero ¿dónde reside la complejidad del carácter educativo de la familia? Debemos entender que la familia tiene un gran peso en la educación de sus hijos pero los padres no han sido formados ni preparados para tal acto educativo. De esta manera lo destaca Quintana (1993): “La familia es una institución educativa, pero cuyos miembros no han recibido una preparación específica para esta función. Por eso la acción educativa que se ejerce en ella puede ser problemática” (p. 20).

Debemos ser conscientes de esta carencia formativa de los padres y tratar de educar a las familias para su adecuado desempeño, dado que, en muchos casos, el desconocimiento sobre el desarrollo de sus hijos y el nivel de influencia que tienen en ellos puede fomentar un proceso educativo familiar que incida negativamente en la construcción de la identidad personal de los niños al no propiciar el desarrollo de cualidades que potencien la capacidad de conocer y vivir con progresiva y adecuada satisfacción. Además entendemos que el aprendizaje familiar no se da sobre elementos de poca relevancia, sino que tienen una influencia enorme en el aprendizaje infantil, en su concepción de la realidad y su integración de valores y emociones personales. Como afirmó Quintana (1993): "la educación familiar no es superficial: toca en el fondo de la persona, no sólo en sus aspectos psicológicos sino también humanos".

Pero debemos entender que el origen de las acciones de la familia busca el desarrollo en su conjunto de toda la red familiar, y en consecuencia de cada uno de sus miembros. En esas acciones de intercambio se va desarrollando la función educativa de la familia en los niños, más allá incluso de tener dicha intencionalidad. Este proceso se da debido a que la educación se encuentra en el marco de la interacción de los seres humanos. "Educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, inter-comunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre" (Fermoso, 1976, p. 144); matizando el carácter espiritual que el autor confiere, en el sentido de tendencia general de la persona.

Es imprescindible entender por qué es importante desarrollar una propuesta de intervención con las familias, con un sentido educativo, una intencionalidad directa, a las acciones que desarrollan; destacando en las familias como fundamentales en los siguientes aspectos:

- Intervienen en la construcción de la personalidad
- Intervienen en el desarrollo de la emociones a través de las relaciones
- Promueven la generación de una concepción de la realidad
- Incentivan el desarrollo de valores, límites y creencias
- Condicionan, promueven o frenan, el desarrollo lingüístico, psicomotor y cognitivo, entendiendo todos ellos integrados en la racionalidad de cada persona.

El valor educativo de la familia está presente en la realidad escolar desde hace un par de décadas, contemplado por la ley como veremos más adelante, a través de las escuelas de padres. Estas se entiende como un conjunto de personas adultas que desarrollan de una forma organizada ciertas acciones de carácter formativo con el objetivo de desarrollar unas capacidades específicas, en relación con las funciones educativas que tienen con sus hijos (Antúnez, 1988). En estas escuelas, el interés principal suele ser satisfacer las necesidades y dudas que tengas los padres en sus funciones como tal y en los aspectos de desarrollo personal y académico de sus hijos, creando así comunidades de conocimiento que giran en torno al los procesos educativos infantiles.

Estas escuelas de familias se basan en la premisa que estamos viendo que supone una adaptación continua de la familia a los cambios sociales y viceversa. “Los padres necesitan aprender a ser padres, adaptados a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir, sin perder el enfoque humanista que debe inspirar sus acciones” (Gervilla, 2003, p 143).

Actualmente estamos viendo que este problema no es una cosa aislada, sino que, a día de hoy, podemos decir que muchas familias precisan, o desean, una guía que les acompañe en el proceso de educación de sus hijos: “la experiencia nos enseña que no pocos padres están desorientados y dudan de cómo deben educar a sus hijos” (Gervilla, 2003, p. 143).

Hasta ahora, una de las alternativas para cubrir esta necesidad de las familias ha sido trabajada así, a través de las escuelas de familia; nosotros planteamos, y desarrollaremos más adelante, una alternativa de intervención, simultánea y complementaria si se desea, a esta.

Desde la perspectiva educativa de la familia, debemos entender que es muy complicado su análisis, ya que un núcleo familiar carece de una intervención estructurada como es costumbre en el ámbito profesional: objetivos, normas, sistemas de evaluación para trabajar ese proceso educativo en el que están inmersos, etc.

> "Los contenidos del curriculum familiar se han ido depurando de generación en generación hasta constituir los fondos de conocimientos de la familia. Como tal curriculum, contiene también "directrices" culturales sobre las metas y estrategias educativas que deben empelar los padres para educar y enseñar a sus hijos" (Rodrigo y Palacios, 2002, p. 267).

En esa elaboración del curriculum a lo largo de generaciones, se han ido entrelazando los elementos culturales del entorno social con los propios de la familia, creando progresivamente un sistema de funcionamiento familiar, incluida la perspectiva educativa. Pero en esa elaboración, rara vez ha intervenido un experto en materia educativa, que conozca las profundidades del desarrollo personal y la complejidad del funcionamiento familiar. No se ha dado la intervención ni orientación de un experto que lleve a las familias a un adecuado funcionamiento. Un adecuado funcionamiento para el beneficio de todos los miembros de la familia, pero destacando especialmente la Figura de los más pequeños y su desarrollo personal en proceso a lo largo de esos primeros años de vida.

Esto nos puede llevar a una situación en la que ese establecimiento de reglas y destrezas familiares no sean las más adecuadas para el desarrollo personal en algunos casos, o aun siendo adecuadas, el núcleo familiar está en potencia de hacerlo aún mejor, haciendo así necesaria o aconsejable la intervención de un experto de la educación.

Expresan estos autores que uno de los motivos principales que podemos encontrar para este desajuste educativo por parte de la familia es que sus objetivos nunca van a ser meramente educativos dado que siempre se va a estar ligados a una implicación emocional de los progenitores con sus hijos, unas intenciones por contexto social, unas limitaciones en estrategias, un condicionante por desconocimiento, etc. Es decir, desde el sistema educativo se es conocedor de los procesos evolutivos de los niños y se van estableciendo objetivos educativos, teniendo en cuenta ese proceso, con una intención claramente educativa y desde una base teórico- práctica. Pero las familias no parten de dicha formación y establecen una relación afectiva con ellos, de tal modo que esa acción educativa siempre va a tener un peso emocional en su construcción de objetivos, "de la naturaleza de dichos motivos depende que las tareas que se realizan, aunque sean cotidianas, queden teñidas de intenciones educativas cuasi-escolares o bien que no las tengan" (Rodrigo y Palacios, 2002, p. 268). Del mismo modo se puede dar una influencia del entorno en cuanto a las expectativas educativas de la familia ante las que esta tiene la necesidad de responder; o también se pueden establecer estos objetivos en una línea errónea por falta de conocimiento sobre el tema, como ya hemos mencionado.

Podemos encontrarnos también ante una situación familiar en la que centrar la intervención con los hijos desde una perspectiva educativa termina entendiendo que esta debe definirse en términos de temática escolar, puramente académica, dejando a una lado la complejidad del proceso de aprendizaje y seleccionado solo uno de sus elementos.

A la hora de abordar esas acciones educativas en la familia, no es preciso rebuscar acciones determinadas de carácter puramente educativo, sino que debemos entender que el valor educativo de la familia reside en sus actos cotidianos; en aquellos hechos que parecen estar carentes de elementos educativos cuando en realidad son la base de nuestros desarrollo personal.

Nos plantean esta cuestión Rodrigo y Palacios (2002) cuando nos dicen que el modo de evaluar una familia es a través de sus actos cotidianos; "el contenido de las actividades cotidianas es de suma importancia para evaluar la calidad del escenario familiar" (p. 270); y es que si nos sirve para evaluar su carácter, también es a través de ellos desde donde podemos educar como familia.

Por último, queremos añadir una clasificación diferente sobre los tipos de familia, centrada en este caso en su función educativa, su interacción con los hijos. Esta clasificación, entendiendo que como todas no es cerrada ni susceptible de modificarse con el tiempo, nos ofrece una perspectiva general sobre el modo de afrontar las situaciones educativas que pueden tener las familias que serán objeto de intervención por parte del profesorado. Consideramos que puede ser útil a la hora de afrontar dicha intervención del profesorado, porque puede orientar la formación que se les ofrezca a los maestros, en función de diferentes aspectos educativos; elaborado por Nardone et all (2003), y queda sintetizada de la siguiente manera (Tabla 2, en la siguiente página):

TABLA 2: MODELOS EDUCATIVOS FAMILIARES. Elaboración propia a través de la información reseñada en Nardone et al, 2003.

MODELO	FIGURA MADRE	FUGURA PADRE	FIGURA HIJO	SISTEMA	REGLAS	**CONSECUENCIAS**
HIPER-PROTECTOR	Dulce, protectora	Trabajador, algo arrogante	Rebelde, sin mucha autonomía	Consideran frágiles a los hijos	Madre responsable educación Convierten al hijo en el centro de todo Se olvida la relación entre padres	**Si el hijo se rebela es "malo"** **"Supermadre"** **Inseguridad y frustración**
DEMOCRARTICO - PERMISIVO	Estudios altos, duplicada. Dialogante	Dialogante, debate	Tirano / irresponsable / autónomo	Aparente paz familiar, todos amigos. Ausencia de jerarquías	Paz familiar y derechos en igualdad Decisiones por consenso Todos tienen los mismos derechos Tratar a los niños como adultos	**Jóvenes tiranos** **Si hay desacuerdo, no hay decisión** **Sin definición de roles**
SACRIFICANTE	Sacrificada, su familia es su deber	Como la madre pero menos implicado	Poco esfuerzo / sacrificio excesivo	Sacrificio excesivo mutuo	Hay que sacrificarse para ser reconocido , Es deber de los padres hacerlo todo Buscan reconocimiento del sacrificio	**Victimismo ante falta de reconocimiento** **Hijos "vagos" VS** **Hijos "sacrificados"**
INTERMITENTE	Vive con dudas	Incapaz de mantener una decisión	Manipulador, desconcertado, dubitativo	Oscilación de un modelo a otro constantemente	Para prevenir daños mejor reducir compromisos. No hay reglas fijas	**Peligroso para socialización de los niños** **Ineficacia de estrategias**
DELEGANTE	Sin autoridad, delegando autoridad en	Colegueo con sus hijos, sin autoridad directa	Manipulación a abuelos y otros miembros	Los padres no ejercer de guía, delegan autoridad	Gran familia, aceptación de convivencia, feedback de nietos a abuelos, responsabilidad generacional	**Padres alejados, vistos como hermanos mayores** **Abuelos meros intermediarios**
AUTORITARIO	Mediadora: Víctima / sargento	Dominante, directivo	Rebelde / Igual que el padre	Los padres tienen el poder de un modo decidido y rígido	Adulto impone disciplina, es modelo a imitar. Control de necesidades y deseos Hay que ser responsable y consecuente	**Sumisión absoluta por parte de los hijos, incapacidad de independencia VS rebeldía y rechazo del modelo**

En esta Tabla podemos ver que los aspectos anteriores analizan la Figura de los diferentes miembros de la familia, su sistema normativo y de funcionamiento interno, la distribución de roles y las reacciones que surgen en los hijos de esas familias; conformando una propuesta para entender los distintos tipos de familia atendiendo a una clasificación práctica sobre su funcionamiento, para poder atajar una intervención determinada según lo observado.

Estas distintas funciones giran en torno a conceptos de autoridad, comunicación, liderazgo, o afectivo; y cómo tomando en base alguno de estos conceptos se desenvuelven las funciones de los padres y se puede analizar las diferentes consecuencias en los miembros de la familia más pequeños, e incluso, los abuelos.

Vemos como los distintos extremos en cuanto a autoridad, protección o delegación son los aspectos que influyen de una forma menos positiva en la significación de la realidad de los niños, y por tanto queda reflejado en una toma de decisiones inadecuada a la hora de intervenir en la familia.

Este planteamiento puede resultar algo simplista a la hora de entender a las familias, dado que la complejidad de los núcleos familiares es mucho más amplia y abarca matices mucho más complejos. Sin embargo, sí se puede considerar como punto de partida para entender las redes familiares y detectar necesidades generales según su funcionamiento. Puede ser útil para diferentes modos de intervención familiar. Si bien, siempre debe tenerse en cuenta que tiene muchas limitaciones y no puede quedarse aquí nuestro campo de conocimiento familiar a la hora de intervenir; pero si sirve para ofrecer una base sintética para este.

Después de todo lo analizado, queda de manifiesto la complejidad del estudio de la familia dado el origen de núcleo social que le caracteriza. No existe una fórmula mágica para concebir a las familias ni para intervenir con ellas; pero sí podemos tomar conciencia de la complejidad de este entorno y la gran amplitud de elementos que abarca.

Para nuestra propuesta, y desde una evidencia clara, la familia resulta un núcleo de relaciones sociales donde las personas vamos creando nuestra concepción del mundo. Es el primer reflejo que tenemos para diseñar nuestro mundo e ir construyendo una idea sobre la realidad social.

Los niños en los primeros años de vida, perciben y aprenden todo lo que sucede a su alrededor, y esta pone base al conocimiento que van construyendo sobre el mundo y sobre sí mismos ubicados en ese mundo, que es su realidad. Este conocimiento parte de esa percepción del entorno y pasa por la asimilación de cada persona; por cada propio proceso de aprendizaje vital y personal sobre la realidad.

Las emociones y las capacidades físicas de cada persona van a condicionar por completo la percepción, entendimiento, asimilación e interpretación de los hechos de nuestro entorno. Lo harán de un modo personal y original, dando lugar a una construcción de la realidad única e irrepetible. La familia, sin duda, será un agente que afectará de forma relevante el modo en que aquellas inciden en estas, lo que le constituye en destinatario de la acción docente.

Es por ello que el entorno familiar es de vital importancia para el desarrollo personal de cada uno de nosotros, ofreciendo un mundo donde desenvolverse y personalizarse. Así, la intervención en los núcleos familiares resulta de vital importancia para promover la existencia de entornos de influencia familiar que favorezcan el mejor soporte posible para el aprendizaje personal de los más pequeños; y de todos los miembros de cada singular familia.

2.1.3. Breve evolución histórica del entorno.

La familia es un concepto que ha vivido grandes modificaciones a lo largo del tiempo, y resulta bastante complicado hacer una síntesis del proceso histórico de la familia, dado que al ser una entidad existente en todas las culturas y presente en la humanidad, de una forma u otra, desde que la misma humanidad existe, es difícil marcar una sola línea de seguimiento del concepto. Refieres Linton (1970) que no ha habido un solo tipo de evolución de la familia, sino una serie de evoluciones locales que han seguido caminos diferentes para alcanzar objetivos también diferentes" (p. 8).

A pesar de esto, pero teniéndolo en cuenta, merece la pena ahondar aquí en las ideas más importantes sobre la familia a lo largo del tiempo. El término "familia*"* proviene del latín, viene derivada del término *famulus* que significa esclavo o sirviente. La familia venía a determinar el prestigio de alguien siendo valorado como su patrimonio e incluía a las personas que servían en la casa y de quien uno era el dueño. Su primer concepto general venía a significar "conjunto de esclavos pertenecientes a una casa", en los tiempos de la antigua Roma.

Con el paso del tiempo se abrió su significado a la esposa e hijos del fundador de la familia y se creó el concepto de "*pater familias,* el padre de familia, como responsable de toda ella y Figura de mayor autoridad" (Navarro y Rodríguez, 2002). Partiendo de las personas que viven en la casa del *pater,* se le fue atribuyendo un significado de "casa", idea que se mantuvo durante la época medieval.

Avanzando en el tiempo, y tal como nos explica Burgos (2004), llegamos al concepto de "familia tradicional*"* o *"*premoderna*"* que hace referencia a "la estructura familiar que predominaba en Occidente antes de la llegada de los procesos de modernización e industrialización*"* (p. 32).

Era entonces entendida como una familia de carácter patriarcal y monárquica. El padre era la Figura más importante y poseía toda la autoridad y el poder dentro de la familia.

Debemos destacar también que, en esta época, las familias solían ser numerosas y de carácter extenso. Es decir, muchos miembros vinculados por sangre o legalmente formaban un núcleo familiar e incluso vivían todos juntos, atribuyendo tareas de cuidado a las mujeres y de responsabilidad laboral y de decisión a los hombres.

Esta familia tradicional se fue convirtiendo, según este autor (Ibid, p. 34) en la principal transmisora de valores culturales y religiosos; empezando a tomar forma como elemento fundamental para la aportación cultural de la sociedad.

En esta época también se empezó a valorar a la familia como un ente de aportación económica social. En realidad, desde las épocas más antiguas, en los clanes prehistóricos, la familia se componía como un enclave para la producción, cuidado, y sostenibilidad de la misma, generando ese mismo equilibro en las sociedades en las que se enmarca.

Pero no es hasta este momento que se le empieza a reconocer esta función, en palabras de Burgos (2004): era también una unidad de producción económica y de consumo, porque familia y trabajo estaban estrechamente relacionados" (p. 34).

Llegamos ahora a la época de la industrialización, la cual, siguiendo al autor, supuso realmente un gran cambio ya que separó el lugar de trabajo del lugar de la familia; y comenzó a entenderse como un grupo social con un significado en sí mismo más allá de la producción.

Este cambio de la familia tradicional se traduce a una concepción de familia nuclear o moderna. La familia deja de ser el núcleo de producción y el hombre pasa a desplazarse a las grandes fábricas, lo cual, debilitó el poder que el padre tenía sobre la familia, empezando a recaer de un modo algo secreto, sobre la madre.

Podemos ver que; según este autor, empezó a moverse a la familia a los núcleos urbanos, y esa familia extensa se fue separando y creando diversos reductos familiares más nucleares, reduciendo considerablemente el número de personas que compartían la misma vivienda o espacio común.

Vemos en el prólogo escrito por Linton (1970) una interesante reflexión que se tenía sobre la familia al final de la época de la revolución industrial: "Se daba por supuesto que el tipo de familia predominante en la Europa occidental y, especialmente, en la Inglaterra victoriana, era la culminación definitiva del desarrollo de la institución" (p. 6).

Esta idea de familia tan determinada y en la que ya están definidos las funciones de cada miembro de una forma interna y en su relación con el entorno, ha sido muy difícil de cambiar a lo largo de los siglos, sufriendo sus mayores modificaciones en la últimas décadas en algunas partes del mundo, creando así una mayor variedad de tipologías de familia.

Podemos encontrar diferentes familias según el rasgo que queramos usar para categorizarlas: número de miembros, lazos entre miembros, número y género de los progenitores, dependiendo de la Figura de liderazgo, etc. Pero a pesar de este gran abanico de categorías, se ha ido conformando un acuerdo sobre la familia; teniendo en el punto de mira para su definición, sus funciones en la sociedad y sus sistemas de funcionamiento internos. Esta composición de la familia y sus funciones es relativamente reciente, como nos explica Cano (2015) en su tesis doctoral: "…no fue hasta el período posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando las díadas padre-hijo, madre-hijo y padre-madre comenzaron a ser consideradas como grupo de investigación´, abriéndose desde entonces un amplio campo de indagación" (p. 23).

Dado el desarraigo que trajo consigo el cambio urbanístico y la ubicación familiar, las familias tuvieron que adaptarse y sobrevivir modificando su estructura interna, transformando el sistema de relaciones con los familiares y llegando a una idea de mayor privacidad familiar. De modo que la función que antes se llevaba a cabo desde un amplio grupo social, recae ahora sobre la familia nuclear, dando así una función de responsabilidad de la estabilización social a la familia.

Podemos ver en palabras de Linton (1970) que:

> "Los cambios en un aspecto tan fundamental de la organización social como es la estructura de una familia, no pueden imponerse de golpe o por medio de una decisión legislativa. Solo pueden ser resultado de una serie de modificaciones pequeñas pero acumulativas de los hábitos y las actitudes" (p. 21).

Ahora la familia se va creando de un modo que no atiende tanto a roles sociales que deban cumplir, sino más a los deseos de relaciones internas en su núcleo familiar.

De este modo, llegamos al momento en que empiezan a tomar gran relevancia las relaciones entre los progenitores y los hijos, siendo este el hilo principal de las relaciones familiares; hasta llegar a ser incluso, como ya hemos dicho, objeto de estudio.

Desarrollando este tipo de familia, con diversas modificaciones estructurales pero no en su sistema relacional o función social; llegamos a nuestros días, dónde la familia tiene un gran componente de socialización, educación, y actos de cuidado; que son imprescindibles para la interacción de unas familias con otras y así el desarrollo de una sociedad. "La familia del futuro será un producto directo de las actuales condiciones y tendencias familiares" (Ibid, p. 23)

2.2. Consideración de la familia en la legislación educativa de España

Tomando como punto de partida la conceptualización del término familia, debemos tener en cuenta no solo lo que se entiende por núcleo familiar, si no aquellas funciones que se le otorgan en términos de legalidad y educación, con respecto a la educación de sus hijos. Para ello, se procede, en este apartado, a un análisis de las leyes que han regulado nuestro sistema educativo, y la consideración que estas otorgan a la relación de los centros educativos y las familias.

Del mismo modo que hemos cerrado el apartado de personalidad centrándonos en qué dicen las leyes educativa al respecto, nos encontramos ante la misma tarea con respecto a la familia, siendo muy relevante para nuestro trabajo poder conocer cómo entiende y ha entendido nuestra legislación a la familia, en qué compromete a los centros con relación a esta y en qué compromete a la misma familia con respecto a la educación reglada. Así, procedemos al análisis de este aspecto en las diferentes leyes que han regulado y contribuido a lo que hoy tenemos como sistema educativo:

En la Ley General de Educación (1970): se observa cómo se van estableciendo apartados y artículos que desglosan de un modo específico los derechos y deberes del estado, profesores y alumnos; y va regulando los periodos gratuitos, delegando responsabilidades de desarrollo de programaciones de estudios, etc. Y en estas concreciones de la Ley nos remitimos a lo relevante para nuestro proyecto y destacamos las enfocadas a la familia.

A lo largo de los primeros párrafos introductorios, encontramos una primera referencia al entorno de influencia en los niños cuando hace alusión a que un adecuado desarrollo de la ley no está solo en manos de los centros educativos sino de todas las personas del país.

De este modo queda patente la idea de que el desarrollo educativo de los niños no solo se encuentra en los centros educativos sino también en los entonos que sirven como espacios sociales para su desarrollo: "…la aplicación efectiva de la misma solo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española (…)" (LGE, 1970). Es de vital importancia tener en cuenta que en los procesos educativos, y de formación personal, están implicados todos los miembros de la sociedad que interactúan y facilitan esos procesos; y por ello es conveniente ser conscientes de esta influencia en los niños y destacar el beneficio de crear a través de ellos, contextos que favorezcan el adecuado proceso de formación en los niños.

Más adelante dedica cuatro apartados del artículo quinto a tratar el tema de la familia, ofreciendo así información importante al respecto. En el primero al que hace referencia a este concepto se refiere a los derechos y deberes que la familia tiene con respecto a la educación de sus hijos, atribuyéndole la característica de "inalienable" y fundamental. Determina entones que:

> En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se le" blinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los Centros docentes" (LGE, 1970, Art. 5: 2).

De este modo otorga al papel de la familia una importancia elevada con respecto a la educación de los niños, siendo de especial interés para el sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, esta relevancia del papel familiar sienta una base legal para defender la intervención con las familias en favor de los niños; puesto que es tarea de las instituciones educativas, y como vemos también de la familia, generar un ambiente alrededor de los niños que favorezca y facilite su proceso de formación personal.

Continúa este artículo tratando la libertad de elección de centro, y destaca en sus líneas la referencia al derecho a "ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo" (LGE, 1970, Art. 5. 3). Esta comunicación a la que se hace referencia es, según nuestro entender, una herramienta destacada para la intervención familiar. El periodo de educación infantil, por características propias del periodo (acompañamiento y recogida presencial de los niños en la escuela, intercambio sobre apreciaciones de los niños, etc) ofrece la posibilidad de intervenir a diario con las familias. Esta intervención basada en la comunicación con los maestros no solo es de gran necesidad para el proceso educativo, sino que, como vemos, está cubierta como derecho legal por parte de las familias, y también como deber.

A continuación se trata el tema de la intervención con las familias, la educación familiar: "Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes" (LGE, 1970, Art. 5. 4). En la familia reside una función educativa que, como hemos ido viendo, es de gran importancia para el desarrollo personal de los niños. A través de este artículo se establece que las escuelas deben ofrecer programas de educación familiar, para intervenir con las familias de sus alumnos y favorecer el proceso de educación que se da en los núcleos familiares. Resulta de especial interés esta mención, dado que este es el planteamiento de nuestra investigación: ofrecer desde las escuelas una formación a las familias, a través de la intervención directa con ellas y el aprovechamiento de los espacios de tiempo y herramientas de los que la escuela y los maestros disponen.

Finalmente, nos encontramos en este artículo una referencia a las asociaciones de padres, con la intención de dar presencia a las familias en las escuelas y hacerlas más partícipes de los proceso educativos de sus hijos (LGE, 1970, Art. 5.5).

En el título primero de esta Ley, volvemos a encontrarnos una alusión a la familia pero en términos más destacables para nuestra investigación:

> De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres (LGE, 1970, Art. 11).

Como vemos, desde la ley se enfatiza en la familia como aspecto que el centro escolar debe analizar y tener en cuenta para el desarrollo de los niños, aspecto que desde nuestro trabajo se considera fundamental; es decir, toma como partida las características propias del niño y entre ellas, enmarca el "*ambiente"* y la "*familia"* como elementos que los profesores deben conocer y ajustar la educación a ellos. Finalmente dice que, parte de esa recogida de datos se hará en colaboración con la familia, introduciéndola así totalmente en el sistema educativo, y dándole una posición central en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Encontramos también un apartado en el que se hace referencia directa a la *relación* que debe establecerse entre profesorado y familias: "Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente del proceso educativo" (LGE, 1970, Art. 109.5). Esto es de vital importancia porque, tal y cómo plantearemos en nuestra propuesta formativa, los profesores están en posición de tener una relación directa y estrecha con las familias, y podemos ver así que, desde la primera ley educativa de nuestro sistema, se específica esa necesidad de relación y comunicación continua.

Las siguientes alusiones a la familia en apartados posteriores hacen referencia a aspectos burocráticos y de organización de centro, con respecto a patronatos y asociaciones de padres, una innovación importante que se generó a través de esta Ley que queda reflejada en el capítulo II, sección primera en el capítulo II, artículo 109: cinco, con referencia a las responsabilidades del profesorado: "*Todo Centro de Educación General Básica tendrá un*

Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos". (LGE, 1970, Art. 109.5). De esta forma, los padres de los alumnos pasar a formar parte en las instituciones educativas, siendo un elemento más dentro de la vida escolar y afianzando la relación entre ambos entornos educativos.

Prosiguiendo con la evolución legislativa, nos encontramos con el establecimiento de la Constitución Española (1978), dedicando su artículo 27 a los aspectos relacionados con la educación. En este artículo vemos que en lo referente a las familias se observan dos alusiones directas a ellas. Una en cuanto a derecho a elegir la formación religiosa o moral que deseen (CE, Art 27.3) y otra donde se les atribuye funciones de "control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca" (CE, 1978, Art. 27. 7).

Desde este documento que es estructura base para la legislación española, encontramos esta referencia a la familia en términos administrativos con relación al sistema educativo, pero de un modo más indirecto, se aborda el tema de la garantía del derecho a la educación donde se involucra a la familia. "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes" (CE, Art 27. 5). Al hablar de "todos los sectores afectados" es está incluyendo a la familia; y se la incluye en términos de participación en la programación de la enseñanza, dando así lugar a estos entornos familiares a vincularse con los procesos de aprendizaje de sus hijos desde el desarrollo de un conocimiento teórico sobre esos procesos.

Continuando con la exploración de la evolución legal en temas de educación nos encontramos ante la LODE (1985). En esta ley podemos encontrar una innovación con

respecto a la anterior; añade dos artículos enteramente dedicados a los padres o tutores de los niños, aunque más enfocado hacia las responsabilidades dentro de la gestión del centro y poco con respecto a la implicación familiar en la educación, centrándose más en implicarla en gestiones y participación en el centro educativo (LODE, 1985, Art. 4). Al final de ese Artículo se cita el derecho a que los niños "reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propio a convicciones" (LODE, 1985, Art. 4. c). Y así se da espacio de libertad a los padres para tomar decisiones en temas educativos dentro de los procesos de sus hijos.

Más adelante prosigue tratando el aspecto familiar, pero en este caso en referencia a las asociaciones de padres de alumnos, dándoles así un valor importante en la participación en el centro y colaborando en la gestión interna del mismo.

Es significativo esto en cuanto a que la familia tiene presencia en las escuelas y un valor importante al formar adquirir algunas funciones y derechos como la libertad de asociación en el ámbito educativo, colaboración en actividades de centro, también en la gestión del centro, o uso de las instalaciones del centro (LODE, 1985, Art. 5.)

A lo largo de esta Ley, vemos en diversos artículos se menciona a los padres con referencia a su participación activa en el centro, la gestión del mismo, su participación y porcentaje en el consejo escolar, y, en el caso de centros privados, a poder participar en el establecimiento del carácter propio de los mismos. Se hacen también algunas referencias a la libertad de decisión en aspectos morales y religiosos dentro del proceso educativo.

Estas menciones ofrecen innovaciones con relación a su ley antecesora, ampliando la presencia de las familias en las escuelas y vinculándolas así a la vida escolar de sus hijos.

Esto crea un vínculo entre familia, escuela y niños, haciendo participes a unos y otros de los procesos educativos que se desarrollen en cada centro.

Del mismo modo que hemos visto en la LGE, ahora nos encontramos ante la LOGSE (1990), quien también aborda el tema de la familia, aunque dando otro enfoque, y entiende que es un factor que condiciona el desarrollo de los alumnos, y quiere tenerlo en cuenta como condición del alumnado para erradicar las diferencias entre ellos, como podemos ver su preámbulo

> La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (LOGSE, 1990, preámbulo).

Más adelante expone que la educación contribuirá a desarrollar en los niños lo siguiente con respecto a la familia: "*c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social"* (LOGSE, 1990, Art. 8). Esta referencia es breve pero muy importante. En ella vemos que la escuela debe favorecer la relación de los niños con su entorno, acompañarles y guiarles en su observación y significación de los entornos que les rodean. Uno de los entornos destacados que se mencionan es la familia, determinado así que, la escuela debe dar cuidado al proceso de aprendizaje de los niños con relación a su entorno familiar. Es obligación de las instituciones educativas y de los maestros favorecer el conocimiento significativo que los niños hagan de su familia, tratando de que ese proceso sea favorable para su desarrollo personal. Con ello, dan espacio a la intervención familiar, ya que al trabajar con el entorno familiar se está contribuyendo al desarrollo de ese conocimiento sobre el entorno familiar y los significados que el niño va a hacer de él.

Al igual que hemos podido ver en la LODE, esta Ley mantiene y fortalece la presencia de los padres en los Consejos Escolares y se les concede el derecho a voto.

Podemos ver como se les cita para esta función en diversos momentos de la Ley en el preámbulo, el artículo 2.b y en el artículo 37,4.

La siguiente ley con la que nos encontramos es la LOCE (2002) la cual cita en varias ocasiones a la familia como elemento social con derechos dentro del campo legislativo educativo, sin embargo encontramos que en el capítulo II Derechos y deberes de padres y alumnos; la primera y segunda referencia a la familia como tal, la ubica en el marco de ser un factor condicionante para los niños, como una necesidad más del niño a la que prestar atención:

> f) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y g) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente (LOCE, 2002, Art. 2).

Resulta muy importante destacar esta idea dado que de este modo enfocan la familia y su influencia en el niño como una responsabilidad más del sistema educativo, aspecto que es objeto principal de nuestro trabajo.

Se repiten algunos aspectos con relación a leyes anteriores, manteniendo los objetivos de distintas etapas con relación a la familia.

Como en esta ley se producen muchos cambios en secundaria obligatoria, eta ley compromete a los centros a informar a las familias a través de un informe sobre orientaciones para la elección en cursos posteriores de las asignaturas de su hijo. Más adelante en la Ley, entra a tratar la importancia de las familias con relación a la responsabilidad de los progenitores en la participación de los centros. Podemos verlo citado en el Capítulo V:

> Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el

> desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos (LOCE, 2002, Art. 79.g).

Continuando con esta evolución histórica del campo legislativo llegamos a las LOE (2006) En ella la primera mención que se hace a las familias es en el tema de la responsabilidad de aprendizaje, dónde la ley expone que no solo los profesores son responsables sino también la familia, centros docentes….y la sociedad en su conjunto (LOCE, 2006, preámbulo).

Más adelante, da un paso más allá diciendo que no sólo es responsabilidad conjunta sino que las familias tienen la obligación de implicarse altamente con los centros y profesores:

> Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. (Ibid, preámbulo).

Esta idea queda especificada a continuación "El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad". (LOE, 2006, Art. 1. h). El esfuerzo compartido implica a las familias en los procesos de aprendizaje de los niños, y a todos aquellos entornos que forman parte de los procesos de formación de los niños. Esto es muy relevante, dado que coloca a la familia en igualdad con los profesionales de la educación que intervienen con los niños y les confiere una importancia educativa en los procesos, del mismo modo que la tienen los maestros. Requiere de las familias una implicación elevada en los procesos de desarrollo del conocimiento de los niños y las pone en vínculo directo con las escuelas y todos los agentes de acción en la educación de sus hijos.

A lo largo de diversos artículos se habla de atender las necesidades y demandas de las familias, y en varias ocasiones se hace referencia al rechazo de la violencia y el desarrollo basado en esa idea y su extensión al terreno familiar, como por ejemplo podemos ver en el tercer objetivo establecido para la educación primaria: "Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan". (LOE, 2006, Art. 17. C).

En esta ley se establecen pruebas al final de cada periodo, que son de carácter formativo para los centros y que tienen un valor "informativo" para las familias, dejando así por escrito que no podrán tener una mayor implicación en este punto del proceso educativo.

Según nos adentramos en periodos de edades más elevadas, encontramos de nuevo referencia al rechazo a la violencia y el vínculo de esa idea con el núcleo familiar, y sin citarlo textualmente haciendo referencia al desarrollo de la personalidad; expresado de otro modo a lo visto anteriormente: *"Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales".* (LOE, 2006, Art. 33. b).

Nos sorprende esta nueva idea, que también vemos reflejada en diversos artículos más adelante a lo largo de la ley; de la insistencia en la no violencia, en el rechazo a actitudes negativas, y el modo en que están relacionados con el desarrollo personal y el desarrollo de uno mismo dentro del núcleo familiar.

Es una idea que además de ser novedosa en una ley, está creando continuamente un vínculo directo entre el desarrollo personal fomentado en la escuela y llevado hasta la familia, y viceversa; idea fundamental para este trabajo y base para la programación diseñada más adelante para la formación del profesorado.

Con respecto a las funciones del profesorado, encontramos también una novedad que nos interesa mucho, y nos resulta muy positiva: “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.” (LOE, 2006, Art. 91). Es para nosotros muy importante esta especificación dado que como idea, es la base de nuestro proyecto, dado que queremos incidir en la intervención del profesorado y sus familias, a través de la formación de los maestros.

En el momento en que esta ley otorga el carácter de función directa del profesorado a la orientación de su aprendizaje, en conjunto con las familias, nos abre un abanico muy extenso de posibilidades para poder desarrollar esta función, y generar así un nuevo modo de intervención familiar y educativo personal, desde los centros escolares. Más adelante concreta una función que demanda a los profesores una comunicación fluida y actualizada, dónde nosotros consideramos también importantísimo generar cambios para mejorar la intervención familiar desde los centros: “La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo”. (LOE, 2006, Art. 91. h).

Finalmente, con respecto a este tema, la ley concluye así: “A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela” (LOE, 2006, Art. 118. 4). Queda clara la importancia que la ley otorga a ambos elementos, familia y escuela, en la educación de los niños y precisa de ambos un ejercicio de cooperación e implicación conjunta en estos procesos de aprendizaje. Al final de la Ley se incluye una modificación de la anterior, dedicada a los padres, sobre los derechos y obligaciones que estos tienen. De las múltiples modificaciones destacamos las siguientes (LOE, 2006, disposición final primera: Art. 4):

Derechos: d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

Obligaciones: d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos (Art. 4).

Nos resultan muy interesante todas estas especificaciones a lo largo de la ley debido a que no solo hacen referencia a aspectos de organización escolar, selección de centros, selección de asignaturas, etc, sino que también busca la implicación directa de los padres, los hace responsables últimos de la educación de sus hijos y buscan una conexión con los centros escolares y una intervención cooperativa. Busca en los padres una actitud activa y participativa en la educación de sus hijos y los convierte así en pilar fundamental de un proceso que, generalmente, se entiende como responsabilidad del profesorado. Ciertamente no concreta qué espacios de tiempo se ofrecen para la comunicación profesorado-familia y no da pautas a la familia para llevar a cabo esa motivación y activación del proceso de aprendizaje de los alumnos, dejando así a merced de los conocimientos y habilidades propias de padres y profesores, esa acción.

Desde nuestro punto de vista, es al menos digno de destacar esa búsqueda de la implicación familiar, dando a la familia un valor de elemento de primer orden en el proceso educativo, y es también importante esa idea de mantener conectado el centro escolar con el núcleo familiar de los niños, manejado así la idea de un contexto unificado que permita al niño tener unas referencias más estables y cohesionadas.

Llegados a este punto, y antes de continuar con el análisis de la ley posterior, conviene detenerse en las consideraciones que de la familia se hacen a través de las regulaciones de la etapa de Educación Infantil, por ser este el foco de interés para la investigación y porque lo recogido en la Ley, para esta etapa, no se ha visto modificada por su sucesora. Damos pie así al Real Decreto de Educación Infantil.

Este documento establece que en el desarrollo de los niños, entendido como proceso dinámico y gracias a su relación el entorno, "adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias" (RD 1630, 2006). En esa relevancia de las familias se menciona la participación, atendiendo a la necesidad de que estas participen en los procesos educativos de sus hijos en la escuela debido a que forman parte del proceso educativo de los niños en general. Se menciona también la colaboración, esperando de las familias y las escuelas un trabajo cooperativo y centrado en los mismos objetivos; dejando abierto el espacio para el intercambio de estrategias para la interacción con los niños y la comunicación sobre sus procesos de aprendizaje.

Como ya vimos anteriormente, es sus fines se menciona el desarrollo de los niños en distintas áreas, entre ellas la afectiva y la social; de las cuales las familia es agente activo de forma muy significativa. En esa misma línea se determina directamente que uno delos objetivos de este periodo educativo debe estar enfocado hacia la familia: "observar y explorar su entorno familiar, natural y social" (RD 1630, 2006, Art. 3. B). Queda en una posición muy relevante esta interacción con la familia y el conocimiento que se desarrolle a partir de esta; dejando en evidencia la necesidad de ofrecer entornos familiares que faciliten en gran medida el desarrollo personal de los niños.

Otro de los objetivos hace alusión a los procesos de comunicación, y su importancia en este periodo de la vida, para desarrollar habilidades comunicativas y de relación. Como vimos en Olson et all (1989) la comunicación es un dimensión muy importante en la familia, siendo con ello un facilitador del desarrollo de esta área en la medida en que se facilite dentro del entorno familiar. Resulta muy importante para nuestra investigación esta idea, dado que la comunicación y su modo de desarrollarla toma tal importancia que conviene considerarla un tema importante en la intervención con las familias por parte de los maestros.

El documento prosigue, más adelante, definiendo el proceso de adquisición de autonomía en los niños, y en ello nos cuenta como la familia ha sido durante los primeros años el primer contexto en el que el niño se desarrolla, hecho que pasa a complementarse al acceder a la escuela y ampliar su entorno de referencia (RC, 1630, 2006, Anexo).

Al hacer referencia su relación con el entorno y su conocimiento sobre él, se expone en el Real Decreto (1630/2006) que: "las interacciones que niños y niñas establezcan, (…) deben constituir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer (…) (p. Anexo). Pone de relieve así la importancia que tienen esas interacciones con el entorno, que como hemos ido viendo, vienen dadas por la familia en los primeros años de vida y se amplían al entorno escolar con la llegada al este periodo educativo. Se deben cuidar esas interacciones para procurar que sean favorecedoras del desarrollo de los niños, y vemos que desde este decreto, así queda amparado.

En síntesis, vemos que las alusiones a la familia y sus funciones con respecto a los niños son acordes a los aspectos que hemos ido viendo hasta ahora, y en la línea de lo que hemos ido viendo en las regulaciones en términos de legislación educativa. Se crea así este marco de intervención en la Comunidad de Madrid; donde las familias quedan establecidas

como un elemento fundamental en el desarrollo de los niños y conviene que se impliquen y así, faciliten, los procesos de desarrollo de estos.

Finalmente abordamos las consideraciones que la LOMCE (2013) desarrolla con respecto a la familia**.** Esta ley ya hace referencia a la familia en su amplio preámbulo, la establece como pieza fundamental de la educación y un elemento muy ligado al sistema educativo, y profundiza en esta idea diciendo así:

> La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones (LOMCE, 2013, preámbulo II).

Entendiendo que, la confianza, vendría derivada del potencial de la familia para favorecer el desarrollo de la personalidad de los niños y, este, de su conocimientos para tal fin. Este es un proceso que, en muchas ocasiones, precisa del apoyo y la orientación de los maestros.

Igual que en la ley anterior, encontramos varias referencias en artículos a la familia, en general, relacionados con la educación en la no violencia y el rechazo a este tipo de comportamientos, como por ejemplo en alguno de sus objetivos*:*

> Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.” (LOMCE, 2013, Art. 40).

Es muy interesante que mencionen el ámbito familiar al tratar el tema de la resolución de conflictos. Con ello se establece un interés especial por la vida familiar y la importancia de unos vínculos familiares; procurando que los niños queden alejados de situaciones

complicadas, como por ejemplo, los conflictos inadecuadamente resueltos. En esa búsqueda se halla la importancia de lograr núcleos familiares que faciliten, con su convivencia y resolución de situaciones; el desarrollo personal de sus miembros. También se hacen nuevas referencias con relación a gestiones administrativas como por ejemplo la solicitud de plaza en un centro, etc. Como novedad encontramos entre las funciones del director, una con relación a la familia y el clima de la zona donde esté ubicado el centro, que dice así:

> Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas (LOMCE, 2013, Art. 132. G).

Tras todo este análisis del marco legislativo con referente a la implicación familiar, podemos concluir que en líneas generales a la familia se le ha dado una cabida más administrativa y de colaboración en la gestión de los centros que desde una perspectiva de implicación y colaboración educativa y en vínculo con el desarrollo personal de sus hijos. De otro modo lo sintetizan Martínez y Pérez (2006):

> Las disposiciones educativas propuestas por el Ministerio de Educación español en distintos momentos de nuestra historia reciente (LGE, LODE, LOGSE, LOE) han resaltado la necesidad de promover actuaciones en todas las etapas y ciclos educativos de los niños que faciliten un acercamiento entre las familias, los centros académicos y las entidades del entorno a fin de promover una mayor calidad educativa cuyos efectos beneficien no sólo a los niños, sino también a los padres, a los profesores, a la propia institución educativa y a la comunidad de la que ésta forma parte (p. 232).

Tras esto prosiguen exponiendo que esta oportunidad de intervención es más institucional que relacional y no facilita de un modo real la participación de las familias en los centros, y concluyen así: hemos constatado que aunque los padres y madres, en general, perciben en el profesorado actitudes de comunicación y de apertura hacia ellos,

manifiestan, a la vez, que son escasas las oportunidades reales que se les brinda para participar en los centros. (Martínez y Pérez, 2006, p. 234).

El aprovechamiento de las oportunidades ya existentes para la intervención con las familias y la propuesta de nuevos espacios viables para ampliarla, es uno de los fines de esta investigación; por ello era preciso indagar el papel que encuentra la familia en las escuelas en términos legales.

Es muy destacable la presencia de la familia en las distintas regulaciones y la importancia que se le otorga a los procesos de aprendizaje y desarrollo

Vemos como de una forma progresiva va aumentando su representación en las escuelas, salvo excepciones, y se busca el vínculo y la cooperación entre familias y escuelas. Esta relación no solo se establece en líneas de gestión y administración; sino que también hemos podido ver referencias a ello en cuanto a valores y desarrollo familiar; buscando una colaboración entre las familias y las escuelas para poder emprender un proyecto de intervención con los niños que facilite su desarrollo personal, de forma cooperativa y coordinada.

Por tanto, podemos concluir que la Figura de la familia en la legislación educativa de nuestro país es de gran importancia, dándole una alta implicación en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños en las escuelas, y buscando el intercambio para generar un contexto de referencia único en los niños que facilite su comprensión del mundo y les permita llevar a cabo una adecuada significación de este, y les lleve, por tanto, a un conocimiento amplio y significativo sobre la realidad en la que crecen.

Para finalizar debemos destacar que desde la ley se entiende que la familia es el núcleo de interacción con el entorno primario, el cual se amplía al llegar a la escuela. La interacción con esta desarrolla nuevos conocimientos sobre la realidad que van a vincularse sobre los que se han ido y se van generando a través de la familia, determinando así a estos entornos como la representación del mundo.

2.3. Hacia la construcción de un significado de la familia y su significado en la actividad educativa

Encontramos como fundamental en la *familia* todo aquello que también consideramos fundamental en cada individuo, y en el global de la sociedad. Es para nosotros un enclave importante para el desarrollo personal de los niños que crecen en la familia y como Figura imprescindible para la existencia de una sociedad.

La familia es el espacio donde los niños van a desarrollarse en los primeros años de vida y desde ese entrono van a ir conceptualizando el mundo. “En reiterados estudios, conceptuales y empíricos, se describe la incuestionable influencia de los primeros entornos sociales en el desarrollo del ser humano” (Gútiez, 2014, p. 29). Desde esa influencia de los primeros entornos sociales, la familia juega el papel más importante. Es decir, la familia ofrece una imagen del mundo que cada niño va a llenar de significado propio, a través de esas mismas experiencias y su manera de interpretarlas. Queda en manos de la familia ofrecer un entorno de desarrollo lo más favorecedor posible para facilitar esa significación del mundo de tal modo que el niño aprenda a desenvolverse en él y adquiera las herramientas necesarias para poder tomar decisiones que le lleven a vivir adecuadamente en el mundo.

La familia desempeña varias funciones, como hemos podido ir viendo. La primera de ellas es la socializadora; desde la sociología es un elemento de gran importancia y es considerada el entorno de socialización primaria. Tiene la oportunidad de ofrecer a los niños un sistema relacional con ellos y entre los diversos miembros de la familia, dando una puerta al mundo sobre cómo son las relaciones sociales y qué implicaciones tienen esas relaciones.

Por supuesto, en ese conocimiento que el niño va haciendo sobre las relaciones sociales, aprende también a socializar él mismo, y con ello entra en acción la función educativa de la familia. Esta no solo ofrece una ventana a la realidad en términos de observación para el niño; sino que requiere de él un intercambio, una interacción.

En este proceso el niño va otorgando significados a las experiencias, tomando decisiones sobre cómo actuar en nuevas situaciones, estableciendo relaciones afectivas con las personas en base a esas experiencias y decisiones tomadas; en definitiva, va desarrollando un conocimiento del mundo mientras se desarrolla él mismo, y poco a poco va conociendo también el interior de su propio ser.

En esta toma de decisiones el niño va ocupando una posición en la familia, va definiendo quien es y cuáles son sus funciones dentro de la familia, entendiendo que en los sistemas relaciones cada uno desempeña una función. Este conocimiento que se adquiere de forma progresiva según uno va entendiendo los perfiles de cada miembro de la familia y va definiendo su propia función, es un aprendizaje del entorno muy importante; porque cuando las dimensiones contextuales se abren; como en la llegada a la escuela; este conocimiento se puede inferenciar y con ello entender y asimilar adecuadamente el funcionamiento escolar y las funciones de las distintas personas que componen las escuelas.

Esto es de gran importancia para que los niños entiendan la escuela y sus expectativas y adaptación al nuevo entorno pueda hacerse de una forma más equilibrada sin suponer un desajuste en el conocimiento de la realidad del niño.

Nos detenemos también en un aspecto realmente destacado, la familia es el entorno que establece las bases para la vida afectiva de las personas. Desde el primer momento de la vida se va desarrollando un vínculo con las personas de nuestro entorno, siendo de gran importancia las relaciones que se van a generar con los distintos miembros de la familia. Cada una de esas relaciones sostenidas por un vínculo afectivo van definiendo la percepción que el niño tiene, y va a tener, sobre las relaciones afectivas; y van a dar soporte a la definición que el niño haga de sí mismo

Esta representación que el niño hace de sí mismo a través de los afectos que recibe del entorno es una de los procesos más destacados en el desarrollo de la personalidad; y con ello, una de las funciones más importantes que tiene la familia en su relación con los hijos.

Cada una de las funciones que hemos ido viendo está relacionada con el resto de ellas y se van desarrollando de una forma conjunta, derivando en procesos sociales, educativos, de definición de funciones, y establecimiento de vínculos afectivos; que van a ser elementos cruciales donde el niño va significando todo ello y llenando de contenido esos conceptos a través de su propia experiencia en la familia.

Es la familia, por tanto, el punto de partida para poder apreciar el mundo, aprender cómo es y llenar ese conocimiento de significados a través de las vivencias de cada uno; para poder ir entendiendo la realidad y conociéndonos a nosotros mismos dentro de ella.

El significado de familia que resulta de gran interés para nuestra investigación es en relación a la definición concreta de los elementos fundamentales que deban tenerse en cuenta como agentes favorecedores del desarrollo personal de los más pequeños. A través de todo lo

anteriormente, se sientan las bases para esclarecer esos elementos, que se sintetizan a continuación:

-Fomento de la comunicación dentro del seno familiar: Cada uno de los miembros de la familia debe sentirse en libertad de poder expresar sus pensamientos, con la seguridad de que esa expresión no llevará a un conflicto y serán aceptados, independientemente de qué pensamientos o sentimientos sean (Olson, 1989).

- Fomento de la confianza entre unos miembros y otros: A través de la dimensión anterior, se facilita el fomento de esta confianza. Al percibir que la expresión de sus pensamientos es aceptada de forma adecuada, facilita la seguridad en los diferentes miembros de la familia. Lo cual, como hemos visto en el apartado anterior, fomenta el desarrollo de un autoconfianza en sí mismo.

- Motivación y empeño: A través del trabajo de la confianza entre los miembros y cada uno sobre sí mismo, es destacable la importancia de la motivación, dando a la familia una pieza muy importante para esta acción, para colaborar en la satisfacción de necedades (Maslow, 1954) familiares y participar de los procesos de trabajo familiar para ese logro.

- Funciones: Como hemos podido ver en capítulo anterior, la sensación de utilidad dentro de un contexto, el desempeño de una función determinada es clave para la adecuada significación de uno mismo; y dentro de la función educativa de la familia encontramos la necesidad de ir atribuyendo diferentes funciones, apropiadas a cada periodo educativo, para fomentar esa sensación de poder ofrecer algo al entorno, y no solo recibir de él.

- Importancia de los afectos: La vida afectiva dentro de la familia es un aspecto muy amplio que engloba el resto de las facetas anteriormente citadas. A través de la protección de los vínculos afectivos entre los componentes de una familia y con los más pequeños de esta, se propicia un desarrollo afectivo adecuado que dará base al desarrollo personal en su

conjunto. Desde esas relaciones afectivas, los niños van a generar la idea de "relación afectiva" y a través de esas experiencias la van a definir; "esta representación mental contiene, por una parte, la percepción del niño de cuál es el sentimiento que se promueve en sus figuras de apego y, por otra, las respuestas que generan sus demandas, acciones y sentimientos en dichas figuras" (Gútiez, 2014, p. 73).

Estos elementos se definen como la base estructural de lo que se debe fomentar en un entorno familiar para favorecer el desarrollo personal de los más pequeños de cada núcleo, siendo el punto de partida básico para la definición de estrategias de intervención familiar por parte de los maestros: estos elementos son los que tienen que tener en perspectiva generar dentro de un entorno familiar gracias a su acción educativa.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

La formación de los maestros de educación infantil en la Comunidad de Madrid es el punto de partida para la intervención que se propone desde este trabajo.

Para poder abordar una programación en relación a su formación permanente es preciso conocer hasta donde llega su nivel de influencia, el recorrido histórico que le ha llevado a su situación actual y más adelante, averiguar cómo se encuentra esta situación en la actualidad y en esta Comunidad en concreto.

A la hora de abordar este tema vamos a centrarnos en tres aspectos fundamentales para nuestra investigación:

1. La importancia existente en la actualidad de la formación permanente del profesorado, haciendo un análisis y reflexión basados en el estudio de la formación permanente, valorando aspectos positivos y negativos y atendiendo a las consecuencias de esta formación en su acción educativa.
2. Base legislativa concerniente al tema, entendiendo este apartado como: Las características de la formación permanente en la Comunidad de Madrid a través de la normativa vigente para esta comunidad y tras las entrada en vigor de la LOMCE: qué entidades la regulan.
3. Hacía dónde debe orientarse esta formación, centrándonos en qué temas se tratan en la actualidad y otros que se hayan tratado previamente; centrándonos en el enfoque actual para poder valorar otros temas que deberían abordarse desde esta formación. Enfoque y perspectiva, actual y de futuro.

Resulta de gran valor entender la realidad educativa dónde se desarrollan esos niños de primera infancia que tanto hemos analizado en el capítulo primero, y esos entornos familiares que hemos tratado de entender en el capítulo segundo, para poder acercarnos al entorno de las escuelas.

Son los profesionales de estos centros nuestro foco de interés y el destinatario inicial de la propuesta de formación presentada al final de nuestra investigación. Por ello, resulta fundamental este análisis sobre la realidad educativa de los centros de nuestro país y en concreto de nuestra comunidad autónoma.

Este es, como hilo conductor fundamental, un proyecto de innovación educativa, basado en una propuesta de formación al profesorado que quiere llevar la intervención de este a un nivel familiar, para llegar hasta el desarrollo de la personalidad de los niños.

Por ello, debemos atender sin lugar a dudas al análisis de esa realidad educativa donde se ubican los profesores de la Comunidad de Madrid, que al final es también la realidad donde intervienen las familias y se forman las personalidades de los niños.

3.1. Formación permanente de los maestros en el ámbito de la intervención con familias

La formación docente que reciben los maestros supone la base de la acción educativa que estos van a desempeñan cuando accedan a las aulas; de ellas depende el conocimiento sobre esta profesión y todos los aspectos que están implicados en el proceso educativo, como el desarrollo de los niños, los conocimientos que conviene que adquieran, las necesidades educativas de los niños, el funcionamiento interno de los centros, la relación con las familias de los niños, el horario en qué desarrollarán su actividad, etc.

Es el pilar donde se sustenta el funcionamiento de nuestro sistema educativo; es decir, la calidad de los procesos de aprendizaje que se de en los niños depende principalmente te la función educativa de sus maestros; quienes tienen como punto de partida para esa acción, su formación docente. Por ello, es preciso detenerse en conocer y otorgar la importancia que le confiere a esta cuestión.

La formación del profesorado es un aspecto de la educación que ha cambiado mucho en el último siglo y especialmente en las últimas décadas. Se le otorga gran importancia a día de hoy, tanto a nivel nacional como internacional, en el marco legislativo; y es conveniente tener en consideración que la formación de los maestros, y con ello su labor en los centros; puede condicionar el desarrollo del sistema educativo de un país. Por este motivo es valioso dedicar especial atención a la formación de los maestros:

> El supuesto a la base es que al mejorar la formación inicial, mejorarán las posteriores prácticas pedagógicas de los profesores en la escuela y, en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas en las salas de clases de todo el país (LaTorre, 2004, p. 75).

Los planes formativos superiores y posteriormente los universitarios, de nuestro país, han ido ampliando el campo de estudio precisado por los profesores, destacando las materias propias de conocimientos específicos sobre lo qué se va a enseñar, para ampliar al cómo se va a enseñar. Actualmente, no sólo se estudia el *qué* y el *cómo*, sino que además se llega hasta el *para qué* y el *dónde incide*. De tal modo encontramos propuestas educativas que van integrando nuevos conceptos, necesidades anteriormente no detectadas o elementos precisos dados los avances tecnológicos o los cambios sociales, dónde la necesidad de atender a las familias para favorecer su intervención en el desarrollo personal de los niños va tomando alta relevancia.

La dimensión emocional en intervención y formación para los maestros comienza a tener presencia en esta, dando lugar a un campo de conocimiento en el profesorado para la consideración personal de los niños albergando sus emociones en los proyectos educativos y teniendo mayor importancia, de forma progresiva, en los planes de estudios de los niños y en consecuencia, en la formación docente.

> "La inclusión de la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que la misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación" (Cejudo et all, 2015: 45-62).

La acción docente en infantil es muy importante, dado que supone un modelo de influencia en los seis primeros años de vida, que como hemos podido analizar, va a ser una influencia que condicione la percepción de la realidad y el conocimiento del mundo y de sí mismos que estos niños hagan. Actualmente nos estamos encontrando ante una necesidad de cambio cultural, donde las instituciones están poniendo el énfasis en devolver a la profesión docente el prestigio y la responsabilidad que supone. Hablamos así de un compromiso docente para llegar a la esfera social y hablamos de un docente formado de un modo completo y complejo, que lleve a la mejora de su acción educativa y el desempeño de unas buenas prácticas.

> La expresión "buenos profesores" sintetiza claramente la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura profesional, capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente, entendida desde su contexto histórico, público e institucional. El concepto "buenos" o "buenas" no tiene un significado ingenuo o falaz, sino que lo seleccionamos por sus claras implicaciones éticas y profesionales que refiere tanto al trabajo profesional bien hecho como al reconocimiento social y político de sus pares y alumnos (López, 2003).

3.2. Revisión histórica de la formación de profesorado y situación actual

La formación del profesorado no se ha caracterizado, en nuestro país, ni en muchos países extranjeros, por una estabilidad longitudinal en el tiempo, ni tampoco por estar lejos de todo debate: político, educativo, sociológico y disciplinar.

De tal modo, encontramos que a lo largo del tiempo se han presenciado grandes cambios en las instituciones formativas. A continuación presentamos, de forma muy breve, un pequeño recorrido histórico de la evolución de la formación del profesorado, tomando como punto de partida las primeras décadas de la Edad Contemporánea.

> Antes de 1838, la formación teórico-conceptual que deberían adquirir los Maestros era prácticamente inexistente. Su escaso bagaje cultural, tenía como objeto satisfacer, con muy poca fortuna, las demandas formativas más elementales de unos niños necesitados que, en el mejor de los supuestos, iban a seguir los pasos de sus progenitores (Sánchez y González, 2008, p. 73).

Después de este periodo, se fueron desarrollando las Escuelas Normales, y la formación del profesorado fue tomando otro perfil e importancia. Tras la implantación de la "Ley Moyano" en 1957 se crea una Escuela Normal Central en Madrid, donde se iban formando los profesores que a su vez enseñarían en las Escuelas Normales provinciales y los Inspectores de Primera Enseñanza; confiriendo así un papel relevante a la formación del profesorado en este periodo (Ibid, p. 74).

A partir de estos cambios, la enseñanza de las letras comienza a obtener una relevancia más cercana a la de las ciencias, al menos en cuanto a periodos de estudio.

Estas autoras ponen de relieve que, aun así, el nivel de estudios que se ofrecía a quienes estudiaban en escuelas normales no alcanzó los niveles deseados ni necesarios para un óptimo desarrollo de sus funciones en el aula.

Más adelante, nos cuentan que la preparación que poseían los maestros en términos pedagógicos en ese momento no era adecuada y como posibilidad para cambiar esta situación, en el congreso pedagógico de 1882 se hizo un reclamo hacia "una mayor presencia en los Planes de Estudios de asignaturas pedagógicas y de horas de formación" (Ibid, p. 83).

A partir de la Restauración, empiezan a tomar mayor profundidad los estudios superiores de los futuros profesores y maestros, basándose en principios muy completos; pero dadas las circunstancias históricas de nuestro país, como fue el hecho de la Guerra Civil, no se pudo finalizar ese camino que se había empezado a enfocar.

Durante el periodo de la II República, se entendía a los maestros como un capital humano muy valioso para el desarrollo del país. En consecuencia, se inscribieron las Escuelas Normales como entidades de enseñanza Superior y se impuso el Plan Profesional del Magisterio en 1931; donde se le confería un perfil más profesional a los maestros y se empezaba a profundizar en conceptos de "pedagogía, metodologías específicas y las prácticas, con la enseñanza de los párvulos, de los retrasados mentales y superdotados" (Ibid, p. 84).

Encontramos varios cambios en las condiciones de las condiciones de acceso y posibilidades laborales a lo largo del periodo franquista para los maestros. Ya en el año 1950 encontramos un plan de estudios específico para la formación de los maestros, y en el año 1967 nos encontramos ante una novedad:

Surge la "Didáctica de la Física y Química, didáctica de la Lengua Española y Didáctica de las Matemáticas, por ejemplo" (Ibid, p.90) y con ello unos planes de estudios cada vez más específicos y enfocados en aspectos pedagógicos para los maestros.

El cambio más significativo, cuya influencia y vigencia en algunos aspectos llega hasta la actualidad, fue la Ley General de Educación de 1970. La cual establece novedades y normativas en el sistema educativo de nuestro país y, en consecuencia, se modifican los estudios precisos por el profesorado; alcanzando, en 1971, la categoría de estudios universitarios, y se diferencian varias especialidades según niveles a los que enseñar o disciplinas como ciencias o filología.

> "La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde. (LGE, 1970, Art. 3.2).

Como vemos, se ve en esta Ley una gran importancia en cuanto al peso que tienen los profesores en sus alumnos y el sistema educativo, y por tanto en la sociedad. Empieza a regularse de alguna manera esta importancia y a buscar que quede vigente en los programas formativos.

A continuación la ley hace referencia a la formación docente como una tarea de los institutos de Ciencias de la Educación, dando una alusión directa a la necesidad de reciclaje en los maestros, es decir, de perfeccionar sus funciones una vez aprendidas, para dar respuesta a los cambios que se den en las escuelas y la necesidad constante de seguir aprendiendo que se da en esta profesión:

> Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los nivel, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos educativos (…) (LGE, 1970, Art. 73.3)

Prosigue en esta línea dando importancia a la investigación en educación y vinculándola a ese perfeccionamiento de ejercicio de los profesores (Ibid, 73.4).

Hemos visto en estas líneas estas dos referencias a la formación del profesorado que ya está ejerciendo su labor, siendo así una clara referencia a la formación permanente, tema que nos atañe aquí especialmente.

En el apartado "Título Tercero: El profesorado", en su capítulo primero, se establecen las condiciones fundamentales para poder ejercer como miembro del profesorado, y más allá de vincular titulaciones con cargos específicos, nos expone: "Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación con arreglo a las siguientes bases" (Ibid, Art. 102. 2). Hace alusión a la "pedagogía" como elemento destacado de la formación docente, implicando un conocimiento sobre el ser humano y las ciencias de la educación general, para aportar un conocimiento amplio sobre todos los procesos implicados en el aprendizaje de sus alumnos, donde el desarrollo personal de estos es una pieza fundamental.

En su Artículo 103 encontramos diversas especificaciones con respecto a la necesidad de guiar el "perfeccionamiento" de los maestros y profesores, diciendo que deberá establecerse de forma "sistemática" según las "características de cada nivel" al que impartan clase; remitiéndose, de nuevo, a la formación permanente y la importancia de atender las necesidades que en su acción docente vayan encontrando. La propuesta de nuestra investigación nos lleva a esa detección de necesidades actuales y el interés que existe en intervenir en esas necesidades; en el caso que aquí nos concierne, la intervención familiar en favor del desarrollo personal de sus hijos.

Las siguientes páginas de la ley se dedican de forma específica el profesorado, en cuanto a perfiles de acceso, permanencia, obligaciones y derechos; pero no profundiza más en el tema de la formación (más allá de citar titulaciones requeridas para cada caso) previa ni permanente.

A lo largo de las siguientes décadas (1970 en adelante) se van ampliando las especialidades como audición y lenguaje o educación musical; y se van modificando los centros, pasando de Escuelas Normales o Escuelas de Formación al Profesorado de Enseñanza General Básica a Facultades de Educación; abarcando estudios de primer, segundo y tercer ciclo (diplomatura, licenciatura, doctorado). (Sánchez y González, 2008, p. 91).

Encontramos en las LOGSE (1990) un "Título IV" dedicado a la "Calidad Educativa" dónde considera la cualificación y formación del profesorado como factor destacado para la mejora de la enseñanza; estableciendo lo siguiente:

> La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas (LOGSE, 1990, Art. 56.2).

La importancia que se le otorga a la formación docente para la calidad educativa es algo muy significativo. Los maestros son el foco de acción del sistema educativo y en su mano queda el desarrollo de la actividad de cada aula; siendo de vital importancia que gocen de las herramientas precisas para poder generar un entorno favorable para el desarrollo de conocimiento en los alumnos.

Se especifica en esta Ley la obligación y derecho de los profesores a formarse, de un modo continuado, pasando a formar parte de una de sus responsabilidades principales. Nos parece que es un gran paso para ofrecerle a la formación del profesorado la importancia que

realmente tiene, y empezamos a ver en este momento una mayor reflexión sobre la Figura del docente dentro del sistema educativo, y un especial cuidado de sus funciones, obligación, derechos y formación.

Bien es cierto, que como muchos aspectos de la Ley, en este caso, la formación queda precisada como un derecho y deber del profesorado, y como una obligación del estado ofertarlo, pero sin mayor especificación determinada, dejando a las diferentes administraciones educativas de cada comunidad autónoma la potestad sobre esta función (LOGSE, 1990, Art. 55.3-4). Finalmente, queda como último responsable de esta formación cada uno de los centros docentes, siendo estos quienes gestionen la oferta de formación a su profesorado en plantilla (LOGSE, 1990, Art. 57).

Según se fue instaurando y desarrollando esta ley, fueron llegando otra serie de cambios desde un plan internacional. La inmersión de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que comenzó en 1988 con la firma de la Declaración de Bolonia, continúo diez años más tarde con la Declaración de Sorbona, al que España se sumó en el año 1999 al firmar la Declaración de Bolonia; supuso muchos cambios en los planes de estudio universitarios y con ello en la formación del profesorado del país.

Se fueron trabajando muchos cambios, pero sobre todo se fueron intercambiando ideas comunes al respecto de la educación. No ha sido hasta los últimos diez años cuando nos hemos visto instaurados esos cambios de un modo práctico en nuestros planes de estudio.

Antes de la instauración de todos estos cambios, nos enfrentamos en España a una nueva ley de carácter educativo, en el año 2006, ley en la cual se van sintiendo algunas de esas líneas envueltas en el marco europeo.

Así, nos encontramos con esta nueva Ley educativa que toma vigencia en España en el año 2006, Ley Orgánica de Educación, la cual establece como uno de sus fines todo

aquello preciso para ofrecer una educación de calidad, mencionando de forma destacada la formación del profesorado; en su Capítulo primero, artículo 1; *fines* de la Ley, apartado 2.

Al seguir analizando la redacción de esta ley, más adelante en el texto, nos encontramos, como hemos podido ver también en la LGE aunque mencionado de otro modo, referencias a la formación continua de los profesores, o más bien al reciclaje o actualización de esa formación del profesorado: "De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales" (LOE, 2006, Art. 61).

Este hecho sitúa, de nuevo, a la formación docente y su actualización en el enclave del funcionamiento de los centros educativos, requiriendo de los maestros una actualización en conocimiento y por tanto en su acción docente. Esta renovación del profesorado tiene como fin adaptarse a los cambios y necesidades que se dan en las personas que asisten a sus centros educativos; y es por ello muy importante que desde el estudio de la educación actual, podamos detectar esas necesidades novedosas.

Llegamos así al Capítulo III de esta Ley, dedicado de forma íntegra a la formación del profesorado. En el artículo 100 encontramos cuatro especificaciones en referencia a la formación inicial, apartado que habíamos observado ya en otras leyes, pero, como auténtica novedad, llegamos a los artículos 102 y 103, dedicados a la formación permanente. En ella de define como un derecho y también una obligación para todo el profesorado; esto respalda la existencia de programas de formación permanente para profesores y pone en su mano un derecho para formarse; pero también exige en ellos una obligación de mantenerse formados, en base a la necesidades que las formación planteen atender.

Para que esta formación atienda a esas necesidades que se van dando en la sociedad, y por tanto en los niños y familias de las escuelas; es necesario que los programas formativos sean coherentes en sus planteamientos temáticos y de aplicación práctica. Así lo vemos también en esta Ley al referirse a los programas formativos, alegando que "deberán contemplar la adecuación de los conocimientos" (LOE, 2006, Art.102. 2).

Uno de los aspectos que facilita el acceso a esta formación por parte de los docentes de los centros públicos es que se define como gratuita y diversificada, atendiendo así a las múltiples temáticas que puedan ser de interés para cada momento concreto según las exigencias que los maestros observen de sus aulas.

Un cambio que se aprecia en esta ley, al hallar un artículo específico, extenso y concreto sobre la formación permanente, es que cada vez tiene más valor en la sociedad, y por ello se le va otorgando una importancia tal que vemos reflejada con el paso del tiempo en los establecimientos de las leyes educativas.

Si bien es cierto que la tendencia en estas reformas de las diversas leyes ha sido ir enmarcando la formación permanente en cuanto a la evaluación de sus competencias y el puntaje de la formación para diversas promociones de puesto o revaloraciones económicas: "En el caso docente, una característica de las reformas educativas de los últimos veinte años es la medición de las competencias docentes para evaluar a los mismos" (Marceda, 2012: 520).

Este breve apartado del Artículo 102 de la ley que dedicado a la formación docente y en su carácter de "permanente", y llevándola al plano de la actualidad, del día a día, de la adaptación de los profesores a las exigencias de su realidad contemporánea; es un toque de atención sobre la importancia de la formación docente y de carácter permanente.

En este apartado se establece un fuerte vínculo con la actualidad social, hacen referencia a la necesidad de "adecuación" de los conocimientos a actos del momento y vincula la acción del profesorado a la enseñanza de idiomas y el uso de nuevas tecnologías, llevando la acción de los profesores hasta una intervención que participe de los cambios que se dan en el resto de los ámbitos de nuestra cultura.

Sucede igual que había sucedido en leyes anteriores y se deja un espacio determinado para la formación con respecto al profesorado de los centros públicos, otorgando a las administraciones toda responsabilidad sobre la oferta de cursos variados y el cuidado de los centros de cara a esta formación. Vemos que a efectos legales no se cierra la necesidad de un plan unificado de formación permanente, de tal modo que el conjunto de los profesores se vaya formando en su totalidad en algunos elementos.

Analizando esto en profundidad, vemos que hay un encadenado de responsabilidades que toma como punto de partida la administración y deja como final dueño de la decisión a cada profesor.

Ante esta situación podemos ver que la formación permanente del profesorado viene guiada y sostenida por la Administración Publica, pero sin obtener un carácter de obligatoriedad en temáticas concretas, ni una necesidad mínima igual para todos los profesores; no encontramos un sentido único en su existencia. Además, queda a voluntad del profesorado seguir formándose o no.

Es decir, los maestros están sujetos a un carácter obligatorio para formarse en modo permanente, pero los temas en los que se forman quedan a su libre elección; dentro de la oferta en los centros oficiales. Esto tiene una gran ventaja al favorecer la posibilidad de observar qué necesidades surgiendo en su práctica educativa, qué temáticas o campos precisa renovar o conocer; para poder desarrollar mejor su profesión. Sin embargo, queda sujeta a

entendimiento de los maestros y su voluntad; creando así una diferenciación muy grande entre unos maestros y otros, donde la especialización de algunos de ellos en ciertos temas puede estar dejando sin cubrir otras necesidades de carácter más general. Así nos encontramos ante esas ventajas y estos riesgos del modelo de formación permanente para los docentes en la actualidad.

A continuación se presenta una síntesis de este modelo explicado, donde se pueden ver qué responsabilidades tiene cada Figura del sistema educativo.

FIGURA 5. RESPONSABILIDADES DE LA FORMACIÓN. Elaboración propia

Con la implantación de la LOE (2006), y estos significativos cambios en cuanto a la formación inicial y permanente, llega a España la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este periodo se detectan ciertas necesidades en la formación de los docentes: "un perfil profesional que le permita responder de forma adecuada a los nuevos retos y demandas que están surgiendo en la nueva sociedad del conocimiento y de la información" (Rodríguez y Pedrajas, 2016, p. 36).

Con esta instauración llega la generalización de condiciones en planes de estudios universitarios, (acciones emprendidas por el Ministerio de Educación y Ciencia para todo el país), y con ello los estudios de magisterio cambiaron al nivel de Grado (4 años de formación), incluyendo prácticas formativas en centros educativos desde el segundo año de estudios. Algunas de los cambios experimentados fueron el nuevo establecimiento de requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007) y de Maestro de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007).

> Las directrices contenidas en estas dos órdenes, se encuadran, a su vez, dentro de los límites establecido por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Sánchez y González, 2008: 100)

La ampliación del tiempo de prácticas universitarias propicia un acercamiento de los maestros en formación a la realidad educativa, ayudando a estos a significar sus aprendizajes formativos en la universidad, y poder aplicarlos en un entorno escolar.

De esta manera también se logra que los futuros maestros sean conscientes de las situaciones que se dan en clase, puedan observar las necesidades de los alumnos, intercambiar experiencias y conocimientos con otros maestros que ya llevan tiempo en

activo; llegando a conocer y entender mejor las necesidades de la realidad actual en las escuelas.

Tras todos estos cambios llegamos a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa; ley vigente actualmente aunque aún en proceso de implantación de algunos aspectos.

En el preámbulo de esta ley se hace referencia a la "especialización el profesorado" (BOE 2013, Art. 205, IX), citándola como una necesidad para las claves de un proceso de cambio educativo donde se llegue a un cambio curricular a través de la acción del profesorado y la especialización de la educación. Resulta un giro interesante para una ley, citar por primera vez la especialización, dando por hecho que no todos los alumnos y procesos educativos con iguales y es precisa una concreción en este terreno.

La primera referencia directa que encontramos en cuanto a la formación del profesorado se encuentra a colación de la necesidad de formarles en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (LOMCE, 2013, preámbulo XI). Como ya vimos en la ley anterior, encontramos en esta necesidad de adaptación tecnológica un toque de atención a la necesidad de actualizar el profesorado y llevar su acción educativa a los avances encontrados en nuestra sociedad occidental actual.

Más adelante se encuentra una especificación directa en cuanto a formación permanente, de nuevo vinculándola al estudio de los avances tecnológicos:

> El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula (LOMCE, 2013, Art 111bis).

Los avances tecnológicos en la actualidad surgen cada vez más deprisa y a la misma velocidad se convierten en herramientas de la vida de las personas; es por ello que se están incluyendo estos apartados en cuanto a formación permanente; para poder adaptar las acciones de la escuela a un cambio en la realidad social. Tomando como base este supuesto de la importancia de atender una necesidad que está presente en la realidad; damos ese énfasis a la formación del profesorado en cuanto a intervención con las familias.

Encontramos también en este apartado una especificación ya vista en la ley anterior, la obligación que adquiere el ministerio de educación en ofrecer una formación permanente para el profesorado, pero otorgando necesidad de acuerdo con cada Comunidad Autónoma, sin dejar claro así si esos planes formativos serán homogéneos para todo el estado o para cada una de las comunidades. No se encuentra más información nueva en esta ley al respecto de la formación previa y permanente del profesorado, dando vigencia a todo lo establecido en la ley anterior.

Tras ver todo esto, es preciso concretar las especificaciones actuales que se han encontrado en la CAM, dada esa independencia de la que gozan las diferentes comunidades autónomas. Estas concreciones se regulan a través del Reglamento Orgánico de Centros, destinado a centros de educación infantil y primaria, publicado en BOE en 1996, mientras estaba vigente la LOGSE.

En este reglamento, específico para los centros de educación infantil, encontramos especificado en manos de quién queda, específicamente, la formación de nuestros docentes de infantil. Vemos las siguientes referencias a continuación:

- Como responsabilidad del claustro (ROC, 1996): “Participar en la planificación de la formación del profesorado del centro y elegir sus representantes en el centro de profesores y recursos” (Art. 23)

- Como competencia del jefe de estudios (ROC, 1996) “Coordinar, con la colaboración del representante del claustro en el centro de profesores y recursos, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y organizar las actividades de formación de profesores realizadas por el centro” (Art. 34. g).

Encontramos así que la responsabilidad última de la formación del profesorado recae en el personal de cada uno de los centros, claustro y jefe de estudios, y desde ahí cada centro diseñará su propio plan de formación cada curso escolar.

Al encontrar este marco de formación, se ha tratado de acceder, como si de un docente se tratase, a la oferta pública y oficial de los cursos de formación docente.

Para ello, se ha procedido a acceder a www.madrid.org , desde ahí acceder a la oferta de la Comunidad Autónoma de Madrid que se encuentra en vigor actualmente. En ella encontramos una serie de regulaciones que determinan la formación docente, emprendida desde centros de formación con convenio con Comunidad de Madrid; y los pliegos de condiciones para que estos centros desarrollen su oferta para el próximo curso lectivo.

En la siguiente página se presenta la FIGURA 5 como síntesis de todo lo observado desde la página web de la Comunidad (2016, http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/)

FIGURA 6. INFORMACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CAM.

Elaboración propia

Vemos que ofrecen mucha información sobre las leyes que regulan dicha formación y los centros a los que los profesores pueden acudir. Los centros de formación son aquellos centros que han establecido un convenio con Comunidad de Madrid para ofrecer la formación a maestros, gestionarla, desarrollarla y evaluarla. Estos centros tienen que cumplir unos requisitos de normativa que la comunidad les define para poder firmar dicho convenio.

En cuanto a novedades, vemos que hacen referencia a la formación ofertada en cuanto a temas que resultan novedosos y actuales para cubrir esa necesidad de reciclaje y actualización de los maestros que hemos visto en las leyes.

Detectamos un apartado específico al programa bilingüe, dado que actualmente se está desarrollando una normativa en cuanto a necesidad de centros públicos de carácter bilingüe que implica en los maestros un dominio del idioma inglés y estrategias para emprender acciones en el aula bajo el empleo de este. De la misma manera, y como también hemos visto en las leyes, encontramos una sección destinada las nuevas tecnologías dada la necesidad de actualizar en el profesorado en base a esta temática.

Se da un espacio a la oferta de otros portales virtuales para la consulta de contenidos de forma virtual y el acceso a plataformas de formación.

Finalmente, encontramos todo un bloque destinado a la regulación de esta formación docente en cuanto a normativa y documentos específicos de este ámbito. Para completar esta información, tras su consulta, y la confirmación telefónica de los requisitos y procesos para desarrollar un plan de formación docente a través del teléfono 060; hemos observado que no hay un plan de formación del profesorado prefijado, a curso escolar, ni cerrado en cuanto a programación. Sino que se desarrolla una oferta de centros con convenio oficial, que a su vez ofertan cursos varios. Además el profesorado puede encontrar las novedades ofertadas.

Destaca, y así queda reflejado como hemos podido ver en las dos últimas leyes, un apartado determinado para los idiomas y otra para la tecnología, fuentes destacadas de atención en este ámbito de la formación del profesorado.

Después de conocer esta información, se ha conversado con diferentes profesores de infantil, los cuales nos han confirmado que, desde su centro escolar, les ofertan cursos, así sea vía email, a través del tablón de anuncios del centro, o mediante carta circular interna.

Toda esta formación es gratuita, y oficial; pero raramente dentro del horario escolar de los centros. Responde a una necesidad formativa que el estado o cada comunidad autónoma detecte, y dentro de la oferta existente los maestros pueden inclinarse por aquellos temas que sean de su mayor interés o necesidad.

Actualmente hay varias órdenes que gestionan la formación docente. Destaca el carácter autónomo de nuestra Comunidad para establecer planes de formación (Orden 73/2008), es decir, la Comunidad de Madrid goza de autonomía a la hora de establecer estos programas, y lo regula a través de centros de formación con convenio oficial en la Comunidad. Las actividades formativas se organizan de forma "anual", en curso escolar, de tal modo que se facilita el proceso formativo para que los profesores puedan conocer estos y planificar cuáles desea realizar a lo largo del curso.

Resulta también interesante la regulación específica para dos centros determinados (Orden 2890/2008) que son los de mayor importancia y quienes ofertan mayor variedad formativa, siendo la "innovación" su línea estructural.

Finalmente es significativo mencionar la Orden 2883/2008 en la que se sintetizan las ideas fundamentales al respecto de formación permanente y que resulta de especial interés por su vinculación con el tema central de la investigación; esencialmente en su párrafo quinto, atendiendo a la formación docente, en cuanto a intervención con familias en favor del

desarrollo de las personalidad de los alumnos; donde se expresa el deseo de "impulsar y fomentar la realización de aquellas actividades complementarias que contribuyan a la formación integral de los alumnos y a la mejora de la convivencia escolar" (Orden 2883/2008, p. 7). La referencia es clara en cuanto al interés que se le otorga a los procesos de formación personal de los alumnos, y se establece en términos de intervención por parte de los maestros, creando un espacio de tiempo para que sus acciones sean destinadas a tal fin: "por lo que esta Orden contempla el reconocimiento de las horas de dedicación de los profesores y maestros a actividades de especial dedicación al centro" (Ibid, p. 7)

Mediante la necesidad de experiencias formativas que lleven al desempeño de una formación "integral" de los alumnos, se abre la posibilidad de influir en el desarrollo personal de nuestros niños. Tal y como hemos visto en los capítulos 1 y 2 de este trabajo, el desarrollo personal y la intervención familiar son aspectos muy significativos a conocer por un maestro, y tienen cabida en esta formación integral que se plantea en la Comunidad de Madrid.

La orden entra a regular el tipo de actividades, su baremación y algunas otras disposiciones legales; sin legar a tratar en mayor profundidad las temáticas; se establece eso sí una línea general que deben cumplir todo ellos, una necesidad de "adecuación de los contenidos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros" (Orden 2883/2008, p. 7). Podría entenderse que los aspectos relacionados con la influencia familiar en el desarrollo de la personalidad, y tomando como referencia la necesidad de una formación específica en este terreno para los maestros; podrían incluirse en su enfoque formativo en el marco regulador de la formación permanente de la Comunidad de Madrid; en términos de mejora de la calidad educativa e intervención para favorecer el proceso de la formación integral de los alumnos.

Según hemos visto en la Figura 6, se dan diversas convocatorias para ofertar formación, se dispone a modo de seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación. Los seminarios se entienden como una actividad formativa en la que varios docentes de uno o varios centros profundizan en el estudio de temas relacionados con la práctica docente a través de las aportaciones propias de la experiencia de cada uno; atendiendo a temáticas de interés para esos profesionales (Convocatoria Seminarios, 2016).

Los grupos de trabajo se refieren a un intercambio y creación de materiales curriculares; o la investigación de proyectos educativos por parte de un grupo de docentes, de un mismo o diferentes centros (Convocatoria grupos de trabajo, 2016)

Finalmente están los proyecto formativos, donde se considera de gran prioridad que se adapten a las necesidades de los maestros y profesores para poder ejercer adecuadamente (Convocatoria proyectos de formación en el centro, 2016). En la línea de estas observaciones, prosigue el texto diciendo que estos proyectos de formación surgen de la iniciativa del profesorado, favorece la labor en equipo, implica un buen número de profesores del claustro, busca responder a situaciones específicas de los centros, inciden en la mejora del centro y permite una evaluación constante de resultados.

Estas características de los proyectos de formación resultan muy importantes, y deja patente a través de esta convocatoria la relevancia que tiene la formación continua del profesorado para la mejora educativa de cada maestro, con ello el desarrollo de sus alumnos, de un modo holístico y completo.

Todos estos procesos formativos giran en torno a una líneas prioritarias en acuerdo al desarrollo de diversas competencias: de gestión del conocimiento y el aprendizaje incluyendo la actualización humanística y científica; de trabajo con las personas incluyendo desarrollo

del potencial individual de los alumnos, estrategias de orientación y tutoría; y finalmente de trabajo con y para la sociedad incluyendo la atención a familias e innovación social.

Podemos ver como algunas de la ideas más destacadas de nuestra investigación; como el desarrollo personal o la intervención familiar; son líneas prioritarias en las especificaciones de los diferentes medios que los maestros tienen para formarse.

Esta introducción resulta de gran importancia porque establece que toda acción formativa para el profesorado de la Comunidad de Madrid tomará como punto de partida la importancia de la Figura del maestro, colocándolo en una posición de elemento crucial para la mejora del sistema educativo (Líneas prioritarias, 2016). Entendiendo esto vemos que es preciso que se forme en todos aquellos ámbitos que interfieran en la vida de los niños que acuden a la escuela.

Destacamos, a colación de este proyecto de investigación, la actualización e innovación metodológica, desarrollo del potencial individual de los estudiantes, atención a familias y su participación en los procesos de aprendizaje y organización del centro, y el centro educativo como modo de innovación social y proyectos de aprendizaje servicio.

Estas resultan de especial interés para nuestro planteamiento dado que otorgan gran importancia a ideas que estamos destacando también desde esta investigación. Es decir, planteamos la necesidad de una intervención familiar siendo esto una innovación metodológica; teniendo como objetivo de esa intervención el desarrollo personal de los niños, buscando el desarrollo de su potencial individual. Se plantea esa intervención en un modo innovador, y procurando el aprovechamiento de espacios ya existentes en las escuelas como herramienta fundamental para desarrollar de un modo distinto su acción educativa, entendiendo que la intervención con las familias es otro modo de favorecer los procesos de aprendizaje sobre el mundo; y dando así una atención nueva a las familias.

Destacan estas debido a que abordan de un modo directo o indirecto el tema de la formación del profesorado en una nueva necesidad detectada como es la intervención familiar en beneficio del desarrollo de la personalidad de los niños. Es decir, se observa que se le otorga gran importancia a la individualidad de los alumnos, entendiendo que cada uno se desarrolla a través de un proceso personal, individual y único. Del mismo modo se mencionan las emociones, que como hemos ido desarrollando previamente; están vinculadas al entorno de referencia de los niños a lo largo de su proceso de desarrollo personal, siendo la familia el más destacado en los primeros años de vida. Y finalmente, se hace una clara referencia a las familias, implicándolas en los procesos de aprendizaje y determinando que la intervención con estas en esos procesos de aprendizaje son enclave importante para la formación docente.

De este modo quedan enmarcadas las características de la formación permanente para el profesorado en la Comunidad de Madrid a través de la normativa vigente para esta comunidad y tras la entrada en vigor de la LOMCE, donde hemos visto que la actualización hacia las necesidades de la sociedad de cada momento es una de las claves. También destaca la importancia que se da a los procesos de formación de los alumnos y la intervención en aquellos elementos que favorezcan su desarrollo, como lo es la familia.

Para finalizar este capítulo hacemos referencia a la Organización de las Naciones Unidas por la educación, la ciencia y la cultura, en su texto "Educación para los derechos humanos" donde encontramos una interesante referencia en cuanto a la formación docente: "Es fundamental que haya una coherencia entre la formación del profesorado y los objetivos educativos" (UNESCO, s.f., p. 6). Es vital entender que la formación docente está ligada a las acciones que se van a desarrollar en el aula, las cuales vienen determinadas por los objetivos educativos generales y aquellos específicos para cada etapa. La formación docente es una herramienta para que los profesores desarrollen amplios conocimientos sobre la infancia y el

desarrollo infantil; teniendo en cuenta todos los elementos que son precisos para ese desarrollo y desarrollando estrategias para poder favorecer los procesos de aprendizaje en los niños. La Figura de los maestros es, por tanto, una de las piezas más destacadas del sistema educativo, y su formación es el origen de toda su acción.

Entendiendo la necesidad de una coherencia entre su formación y los objetivos de la educación; debemos destacar que a través de lo establecido en la LOMCE (2013), en el apartado II de su preámbulo; se da una especial mención al vínculo entre los alumnos, la familia y escuela (.preámbulo). De este modo, si la formación docente debe ser coherente con los objetivos de una ley, es imprescindible cubrir la necesidad formativa para trabajar las relaciones entre alumnos, familias y escuelas.

CAPÍTULO 4

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Llegados a este punto, nos encontramos ante la necesidad de ampliar análisis de estudios y obras previas para seguir creando un marco más amplio de conocimientos que nos ofrezcan una buenas estructura de referencia para desarrollar nuestro propias conclusiones y una buena propuesta de futuro. Para ello nos hemos ido a estudios y análisis de la realidad en la que nos movemos día a día y que condiciona la práctica educativa que estamos analizando.

Para ello, emprendemos este apartado, el cual no queda lejos de debate, como casi todo en el campo de la educación, y nos lleva a plantearnos realmente qué queremos seguir investigando en este capítulo tercero.

La definición del concepto "estado de la cuestión" aún no ha sido llevada a consenso real, y se sigue trabajando y debatiendo para llegar a un acuerdo común. Queda sujeto en muchas ocasiones a la temática de la investigación y la perspectiva en que se quiera mostrar. Sin embargo, encontramos algunos aspectos en los que diversos autores coinciden y llegamos a definiciones que nos parecen idóneas para ofrecer una idea general en la que la interpretación dependiendo de cada temática, queda viable. Podemos ver en palabras de Esquivel (2013) que:

> Se considera el estado de la cuestión como un análisis crítico que pretende articular el conocimiento existente alrededor del objeto de estudio para derivar en los argumentos indispensables que respalden la redacción de un problema de investigación decantado por un objeto (p. 69).

En términos generales se hace referencia al estado de la cuestión como un conjunto de investigaciones previas que ya han investigado un tema próximo al tuyo, o igual en temática pero diferente en aspectos concretos como: reinterpretación de la recogida bibliográfica; cambios en los sujetos que forman la muestra del estudio de campo, ubicación física del estudio, espacio temporal, etc.

Como nos resume Zubizarreta (1969) en esta palabras: “El estado del a cuestión es un trabajo que consiste en exponer el resultado de las investigaciones en cualquier asunto de una rama de conocimiento” (p. 50).

Este autor nos termina exponiendo, al respecto del estado de la cuestión, que:

> La parte final del trabajo debe señalar cada uno de los principales problemas pendientes, así como también, indicar las posibilidades de solución entrevistas por los estudiosos y, si fuera posible, el autor ofrecerá su opinión personal acerca de ellas (Ibid, p. 51).

Del mismo modo que hay cierto debate, hay un mayor consenso en esta idea de que la creación de este marco de referencia general para la investigación, tiene por objetivo, además de enmarcar, señalar aquellas cosas pendientes para futuras investigaciones, ofrecer el enfoque de nuevas perspectivas posibles y dejar abierta la puerta a posibles estudios nuevos.

En definitiva, el estado de la cuestión es un apartado de un proyecto de investigación donde se exponen los avances existentes acerca del tema tratado en dicha investigación, e información relativa a ese objeto de estudio para generar un marco de conocimiento general sobre ello antes de emprender el estudio de campo.

4.1. Consideraciones actuales en relación al desarrollo de la personalidad

Como hemos podido ver en el capítulo 1 de este trabajo, el desarrollo de la personalidad es un tema que siempre ha suscitado gran interés; y en la medida en la que los descubrimientos científicos han ido arrojando luz sobre el ser humano, se ha ido también profundizando en su conocimiento sobre el desarrollo personal de los individuos.

Los descubrimientos en nuero-ciencia en las últimas dos décadas han sido una gran revolución para la concepción humana y se han aportado grandes conocimientos al respecto

de esta cuestión. Como este tema ya ha sido tratado en el primer capítulo, dada su importancia, y ofrecemos ahora una breve reflexión al respecto de estos avances de los últimos años.

En la actualidad la concepción de la educación y las implicaciones que la psicología tiene en ella han ido evolucionando dado que han encontrado un fuerte respaldo en la neuro-ciencia. “La neuropiscología representa el fundamento científico más sólido sobre el que se deberían edificar las Teorías Pedagógicas y Didácticas en el momento actual” (Gamo, 2012, p. 1). Vemos como los avances científicos en cuanto a conocimiento del cerebro y del cuerpo humano, ha dado nuevas bases para la comprensión sobre la personalidad humana y con ello, sus implicaciones en el terreno de la educación.

Para desarrollar este proceso educativo, esa base neurológica a la que se hace referencia en la actualidad, dota de gran importancia a la presencia de las emociones y los sentimientos; como ya abordamos anteriormente. Pero consideramos de especial interés recuperar algunas ideas sobre estos aspectos.

Las emociones surgen en el sistema límbico y son activadas de manera inconsciente ante ciertos estímulos, siendo uno de los grandes aspectos destacados de estas emociones: la curiosidad. Esta lleva al ser humano a explorar el entono de una manera innata, y de este modo accede al conocimiento sobre el entorno que le rodea. “Es con esta curiosidad que nace el foco de la atención que es como la ventana que, al abrirse, permite la creación del conocimiento” (Mora, 2012, p. 19). De este modo podemos entender dónde reside el nacimiento del interés por el aprendizaje, por conocer el entorno, por la curiosidad de llegar más allá en las cosas que ya se conocen; y de este modo orientar la acción profesional de los maestros; y su intervención en las familias; para favorecer entornos que alimenten la existencia de curiosidad y emoción.

Como hemos venido diciendo, en las emociones reside un aspecto muy importante para la construcción de la realidad de cada persona, donde esas emociones van a llenar de significado los conocimientos adquiridos. “Los resultados de la investigación en neurociencia nos permiten saber que el cerebro conjuga el *pensar,* el *sentir*, y el *actuar”.* (Gamo, 2012, p. 5). Es decir, para que se desarrolle un aprendizaje es preciso crear un conocimiento al respecto de una idea, llenarla de significado propio y singular y poder tomar una decisión al respecto sobre cómo desenvolverse en la vida tras significar ese conocimiento.

En estos términos observamos la importancia que tiene entender este complejo proceso para poder intervenir educativamente en él y darle la importancia que ocupan a las emociones y su vínculo con el aprendizaje. “Las emociones son la base fundamental del propio proceso de razonamiento y la toma de decisiones” (Mora, 2012, 22)

La atención que se le otorga actualmente a este campo de la neurociencia tiene un objetivo puramente educativo, dado que estos avances han permitido conocer en profundidad el funcionamiento del cerebro, y con ello, se ha podido dar base más sólida a la información sobre las estructuras y funciones neuro-cognitivas, y gracias a ese conocimiento se ha podido establecer que “parece muy relevante atender a la neuropsicología del desarrollo, con el objetivo de adaptar las condiciones de estimulación a las necesidades individuales de cada individuo y la etapa de maduración de cada individuo” (Gamo, 2012, p. 5).

La importancia de este nuevo campo de investigación y aprendizaje sobre el ser humano viene concedida en esos términos de poder transformar la educación: “La neuro-educación refiere a tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro para enseñar a aprender mejor” (Mora, 2012, p. 22).

4.2. Consideraciones actuales de la influencia de la familia en la personalidad

El tratamiento de la familia como área de conocimiento tiene un carácter muy complejo, como ya hemos visto, debido a su carácter singular y único para cada núcleo familiar y además evolutivo y cambiante a lo largo del tiempo. Pero, a pesar de dicha complejidad, hay algunas ideas que han sido reconocidas y demostradas gracias a los avances en el conocimiento humano.

El vínculo existente entre la familia y los niños que se desarrollan en esta, es de gran fuerza y, supone un componente fundamental para el desarrollo de la identidad personal de estos están llevando a cabo. La gestión emocional, la significación que se hace de las experiencias, la auto-definición de uno mismo dentro de un contexto, la toma de decisiones para desenvolverse en el entorno, etc, son partes del ser humano que van a desarrollarse en vínculo con las emociones que cada persona esté sintiendo.

Este es uno de los motivos por lo que las intervenciones con familia y las perspectivas educativas con ellas; valorando el nivel de influencia que tienen en el desarrollo emocional de los niños; han ido tomando un peso elevado en educación emocional. “Si hay un entorno dónde es imprescindible que se dé el desarrollo de competencias emocionales, este es el de la familia” (García, 2012, 36).

La intervención con las familias parte de la toma de conciencia de esa influencia que el entorno tiene sobre el desarrollo de las personas en la infancia. Se entiende como innegable el hecho de que la convivencia en el núcleo familiar define el conocimiento que cada uno realiza del mundo.

Por ello, el tratamiento de la familia a día de hoy toma ese perfil ciertamente educativo, con la intención de incidir favorablemente en ese desarrollo. “Hay evidencias de que diversas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares y extraescolares, y con educación emocional de los padres” (Pérez-González, s/f, p. 61)

En la actualidad de nuestro territorio nacional se comienza a abordar con gran interés este factor educativo, dando lugar a múltiples proyectos educativos en la familia. Las escuelas de padres pasan a ser en los últimos años un elemento interesante para la comunidad educativa, y para otras acciones como la intervención social. Podemos ver un ejemplo de ello en los cursos que el Grupo de Investigación FADE de la Universidad de Laguna organiza bajo los títulos de “Apoyo personal y familiar”, “Educar en familia”, por ejemplo (Cano, 2015, p. 280). Esta misma autora pone de relieve como otras universidades, como la de Islas Baleares, la de Oviedo, la de Sevilla y la del País Vasco; están diseñando programas para la intervención con las familias, bajo enfoques de corresponsabilidad de los progenitores o parentalidad positiva; y también desde perspectivas centradas en el desarrollo de competencias dentro de los miembros de la familia (Ibid, 281). Entre esas competencias, destaca el aspecto de la comunicación, como ya vimos en Olson (1989) y que podemos ver que de nuevo ponen de relieve estudios más actuales: “La funcionalidad de las familias radica en la capacidad de expresar sentimientos, opiniones, debilidades, etc. La comunicación no es sólo verbal, sino también no verbal y mediadora” (Torres y Rangel, 2009, 160).

El estudio actual acerca de la familia, se establece en términos de intervención, con una prospectiva educativa para promover conocimientos y experiencias que favorezcan el desarrollo de sus funciones como miembros de una familia.

El punto de partida ya no es sólo su análisis y comprensión, sino la construcción de acciones educativas que intervengan los núcleos familiares en beneficio de todos los miembros que la componen, entre los que se encuentran los niños.

Llevando esta perspectiva a otro término, en cuanto a la formación que se puede hacer desde las escuelas; acompañando las ya existentes escuelas de padres en algunos centros, nos encontramos con esa opción de entender la formación de las familias en un plano menos formal, en cuanto a su ejecución.

Es decir, no limitarla solo al ámbito de las escuelas, sino vincularlo a las acciones educativas de los maestros, hacer uso de la posibilidad que se nos abre a través del contacto diario y llevemos la formación de familias a un acto cotidiano y no establecerlo como el objetivo de una programación formativa. Esta necesidad también recae en la conveniencia de llevar a cabo una relación con los más pequeños de forma coordinada entre escuela y familia, pero debemos ser conscientes de que "la colaboración familia-escuela está más en el discurso que en la realidad" (Romero, 2005, 71); y emprender acciones que los lleven a la vinculación y cooperación será siempre un hecho que favorecerá el desarrollo personal en los niños.

4.3. Consideraciones actuales en relación a la formación docente

El análisis y estudio en profundidad de la acción docente, en términos de: estrategias de aula, necesidades metodológicas, sistemas de comunicación con los alumnos, contenidos por etapa y área, etc; ha sido altamente desarrollado en el último siglo. Pero actualmente nos enfrentamos a nuevas líneas de investigación, y es que para llegar a todo eso, el docente ha debido de implicarse en su propia formación. Por tanto, llegamos a la pregunta ¿cómo debe ser la formación docente?

De este modo, se dan nuevos estudios sobre esta formación del profesorado, los cuales se ven envueltos en una necesidad de actualizarse y renovarse, dado que todos los cambios sociales y avances tecnológicos condicionan las circunstancias de aula, los conocimientos a impartir, y atender las exigencias de sus alumnos. Nos lleva este pensamiento a entender que debe profundizarse más en la acción del profesor y entender hasta donde debe llegar el compromiso de cada maestro con su acción en el centro y en el aula. Resulta de gran interés el trabajo realizado por López (2003) que nos lleva a reflexiones como:

> "El compromiso con un proyecto educativo tiene que ver con el sentido de la educación, con un nuevo paradigma que permita hacer una mejor educación que trascienda el presente, dejando huella para construir el futuro, pero sin trazar el camino definitivo, y permia anticipar las consecuencias que puede implicar" (p. 26).

Desde este planteamiento, que es también el presente en esta investigación, llegamos a la conclusión de que un maestro debe trabajar en todos aquellos aspectos donde su acción sea precisa, como lo es la intervención familiar, no solo en caso de necesidad, sino anticipándose a esta y fomentando un desarrollo y aprendizaje autónomo de cada alumno, en interacción con la familia.

Profundizando en la búsqueda de investigaciones al respecto de la formación docente, se llega con gran facilidad, y en gran número, a investigaciones sobre la necesidad de actualización tecnológica y sobre bilingüismo en el aula.

Con relación al tema de la importancia del inglés en la formación docente y las acciones de aula al respecto, encontramos multitud artículos actuales con diversos enfoques, muy interesantes, que hacen ver la vigencia y actualización de estudios que hay sobre la formación en inglés por parte de los docentes: Guitierrez y Fernández (2014), Mínguez (2001), De Castro (2013), Ramos y Omeñaca (2011), Mora y Martín-Pulido (2015), Pineda (2016), Guillén (2016) y Ramos (2007); entre otros; abordando en ellas un tema de actualidad

como es la renovación del conocimiento que tienen los maestros en el idioma inglés y su modo de llevarlo a cabo a las aulas; respondiendo a una necesidad actual en el ámbito educativo.

Nos gustaría destacar que, tal y como hemos visto anteriormente, las corrientes de influencia en la renovación de la formación del profesorado vienen muy determinadas por una corriente europea y unas necesidades también detectadas y establecidas como país que parte del continente: “En mayor o niño medida, todos los programas europeos de lenguas extranjeras en la etapa obligatoria de la enseñanza han sido elaborados siguiendo las premisas de una misma corriente didáctica, la comunicativa. (Mínguez, 2001, p. 362).

Del mismo modo que hemos visto que hay un gran número de publicaciones en la última década, y especialmente en los últimos años, con respecto al tema de la formación y relevancia de la enseñanza del inglés en las escuelas; nos encontramos con la misma situación ante el tema de las nuevas tecnologías (TICS).

Así nos dicen Gómez, González y Campos et al (2012) : “Cualquier profesional de la educación o responsable de procesos de enseñanza-aprendizaje,(….), necesita alfabetización digital, pero en este caso y en las circunstancias actuales, de retraso de la jubilación, es algo completamente necesario. (Gómez et all, 2012, p.72).

Podemos encontrar múltiples publicaciones como: Colmenero et all (2016), Pérez et all (2011), Colmenero (2014), Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016), Guitierrez, Zalagaz y López (2015), Cervera y Cantabrana (2015), entre otros, que hacen una llamada de atención sobre las nuevas tecnologías y sus implicaciones en las aulas, dándole un enfoque formativo para los profesores y su aplicación prácticas en la vida diaria de las escuelas.

También existen publicaciones que enfatizan la exigencia de una necesidad conjunta, que combina la de enseñar inglés pero en su acción a través de las TICS, por parte del profesorado novel (Becerra y Fernández, 2013).

Podemos ver que la formación docente, y en concreto la formación permanente, resulta un tema en auge y muy tratado, a la vez que centrado en temas muy demandados en la actualidad.

En esta búsqueda de responder a una necesidad actual, coincidimos en lo referente al tema de la intervención con las familias, encontramos que hay diferentes trabajos relacionados con la relación de las escuelas en general con las familias y la implicación de estas en las actividades de centro, y cómo el trabajo con las familias ofrece una mejora para la realidad de los alumnos: "La educación parental es un recurso psico-educativo eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales, y así contribuir al ejercicio positivo de la parentalidad" (Martín et al, 2015, p. 74). La preocupación suele ponerse en la importancia de la educación familiar, sin que vayan enfocadas desde la perspectiva de la formación docente; teniendo como foco de atención una intervención familiar más allá de su cooperación con el centro escolar; tal y como estamos proponiendo en esta investigación.

Desde nuestro planteamiento, y a través de los estudios encontrados, definimos como muy importante la intervención con las familias desde las escuelas y observamos que este hecho es un elemento detectado por la comunidad educativa como una realidad destacada:

- "se conceptualiza a la familia como contexto social, educativo y de aprendizaje y se hace ver, a partir de los resultados de una investigación previa, la necesidad de establecer una relación efectiva entre las familias y los centros escolares" (Martínez y Pérez 2006, resumen).

Vemos en estas palabras, como venimos diciendo, la necesidad de crear un trabajo cooperativo entre las familias y la escuela, donde el objetivo es el mismo para ambos: el desarrollo integral de sus hijos. Así, partiendo de esta necesidad de trabajo conjunto, se va poniendo el foco de interés en el intercambio para crear un grupo conjunto que desarrolle sus acciones en favor de un bien unificado, dando lugar a establecer el trabajo conjunto con las familias por parte de los profesionales de la educación, como algo prioritario: "Las escuelas y las organizaciones comunitarias se comprometen a vincular a las familias de manera significativa en la educación de los niños".(Borrel y Artal, 2014, p. 154).

En estos términos vemos que esta educación no va sólo en beneficio del desarrollo personal de los más pequeños, sino que además favorece el funcionamiento interno de la familia, facilitando los procesos personales de todos sus miembros, expresado de otro modo lo vemos en Martin et al (2015): "La educación parental es un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales, y así contribuir al ejercicio positivo de la parentalidad" (p. 88).

Entendiendo la importancia de la intervención con las familias desde la necesidad actual de dar respuesta a esta demanda, se busca una colaboración entre los distintos componentes de la comunidad educativa, tratando de concienciar a los maestros sobre su necesidad de intervención y a las familias de lo conveniente de su vínculo con la escuela, dando lugar a una convivencia entre familia, escuela y alumnos, que beneficia el desarrollo personal de los niños:

> "La convivencia es una experiencia intersubjetiva que se construye en los espacios y tiempos compartidos poniendo en juego las emociones, deseos, hábitos, actitudes y modalidades vinculares que cada uno lleva al conjunto y aquellas formas nuevas que se producen y aprenden en la interacción con otros." (Pascualetto, 2015, p. 4).

El enfoque de este artículo se basa en la necesidad de formación que tienen los profesores de cara a la convivencia social, tomando como punto de partida las actividades de centro, en las que la familia forma parte de esa convivencia social, pero no dedica un especial interés a las familias, sino a las necesidades de convivencia de los jóvenes, y como si estos aprenden e integran estas actitudes en la escuela, lo extrapolarán al resto de sus entornos sociales. Menciona en varias ocasiones la falta de formación con respecto a las familias, pero no centra el punto de interés en la intervención con ellas.

Vemos como la intervención con las familias es un tema que se está abordando en la actualidad, sin embargo, los términos para esta intervención no recogen el planteamiento que se está haciendo desde esta investigación.

Es decir, una vez detectada la necesidad de formación en los maestros con respecto a su trato con las familias, los planes de intervención buscan una formación en una intervención regulada o en un ánimo de fomentar la convivencia entre miembros. Lo que se plantea desde aquí, como punto novedoso, es que la intervención de los maestros con las familias se centre en favorecer la existencia de entornos que favorezcan el desarrollo personal de los niños; denotando así un objetivo distinto al que podemos encontrar en otras propuesta.

Del mismo modo, ofrecemos una aportación en cuanto a metodología, buscando el aprovechamiento de los espacios de tiempo ya existentes con un nuevo fin y mediante estrategias de intervención familiar con todas las familias; no de carácter terapéutico.

En este planteamiento de nuevos aprendizajes para los maestros proponemos dar formación con un objetivo y mediante unas estrategias que actualmente no se están empleando, para que así, los maestros, puedan hacer frente a demandas que se encuentran en las escuelas, “cuando llegan a las escuelas, a veces, se encuentran con situaciones que no fueron centrales durante su formación” (Pascualetto, 2015, p.10-11).

Desde una perspectiva internacional, como vemos en un artículo a colación de la realidad encontrada en Colombia, observamos que esta falta de formación es una situación recurrente: “Se evidencia que las instituciones de educación superior, encargadas de la formación de los docentes para la atención a la primera infancia, no las están preparando de acuerdo con los contextos socioculturales a que pertenecen las familias” (Jaramillo, Quintero y Ramirez, 2015, p. 109).

En otros ejemplos de casos más determinados, no tan generalizados, como el de la intervención con familias con niños de educación especial, que son familias que precisan más apoyo y formación al respecto de su actuación con sus hijos; vemos que es una situación también patente: “Los estudios de investigación más recientes (aunque todavía obsoletos) manifiestan que poco menos de la mitad de los programas de formación para profesorado de educación especial contiene un curso separado para trabajar con las familias” (Turnbull et a, p.: 2008: 81).

Se entiende de esto, yendo más allá de las carencias formativas, que la Figura docente es muy importante para el desarrollo de la convivencia social en la escuela, en todos sus elementos, y que para definirse como profesor es preciso estar formado en todos esos agentes de acción. Y no solo es digno de destacar su importancia, sino que es preciso poner de relieve la falta de formación al respecto de esta intervención: “En general, se aprecia una carencia de oferta formativa hacia el profesorado y los orientadores educativos en estrategias que les permitan desarrollar adecuadamente las funciones de cooperación con los padres y madres” (Martínez y Pérez, 2006, p. 240)

Esta formación no es sólo precisa por lo que hemos estado viendo, sino que es necesario para que un profesor sea de un modo completo *maestro* y *agente educativo* de un modo holístico. Vemos en el interesante artículo, muy recomendable y de agradable lectura,

La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias, esa importancia que merece la Figura del profesor y su definición como tal: "La identidad profesional del docente se construye, en parte, a partir del discurso social dominante sobre su papel en el sistema educativo y en relación con los demás agentes educadores, en especial con el alumnado y con las familias." (Pascual y Gomila 2013, p. 93).

Destaca el hecho de que hay que cambiar el enfoque porque a pesar de los múltiples intentos, no se está logrando llegar al grueso de las familias escolares: "Aún a pesar del potencial que supone la mejora de la comunicación, implicación y expectativas de las familias, la realidad educativa muestra persistentemente un alejamiento con respecto a esos objetivos" (Pascual y Gomila, 2013, p. 95).

Esta necesidad de ofrecer una nueva perspectiva de planteamiento constructivo siempre suscita mucho debate al respecto de si las familias deben o no participar en la educación en vínculo con la escuela. Nos aclaran Borrel y Artal que:

> El fundamento y origen de la posibilidad que tienen los padres a educar a sus hijos, solos y junto con otros, se encuentra en el mismo derecho a la educación. (…)En posteriores documentos internacionales se profundiza en el contenido del derecho a la educación como 'derecho social', y se afirma que el Estado ha de velar para que se respete el contenido mínimo del derecho a la educación y el cumplimiento del principio de no discriminación (Borrel y Artal, 2014, p. 155-156)

Esto evidencia que una de las funciones fundamentales de la familia es la educativa, y es el estado, y por tanto los maestros, los responsables de atender esa función para que las familias las puedan desarrollar del modo más eficiente para propiciar un entorno donde los niños tengan la posibilidad de desarrollar su personalidad de la forma más óptima posible. Continúan dando un enfoque legal a la cabida de las familias en la escuela, de un modo sintético y concluyen así:

En todo el desarrollo de esta intervención se sitúa en el centro de la acción la necesidad de incidir en la formación docente:

> "Parece necesario que se tomen en consideración dos cuestiones: • que los docentes sepan qué carencias y qué potencialidades tienen respecto a la participación con las familias, y para ello, deben poder manifestarlas ellos mismos. • que el centro establezca un plan de formación específico para suplir esas carencias y para reforzar sus potencialidades" (Borrel y Artal, 2014, p. 159).

En la propuesta de estos autores vemos que se considera fundamental el trabajo con las familias e incide, en la necesidad de una formación docente; pero busca, más el beneficio que recibirá la escuela de las intervención familiar y la mejora escolar de los niños en cuestión: "Por una parte, las familias pueden prestar una ayuda valiosa a los profesores para diversificar la educación y adaptarla a las características personales de sus hijos e hijas" (Borrel y Artal 2014, p. 156). Se resalta aquí la importancia de la Figura de la familia en su relación con los profesores, otorgando especial interés por el intercambio de información al respecto de los niños, para tener en cuenta sus características única y tenerlas presentes a la hora de abordar los procesos educativos con cada uno de ellos. Continúan estos autores diciendo también que "Por otra parte, pueden aportar información sobre las fortalezas y debilidades del centro e idear acciones de mejora compartidas". (Ibid, p. 156).

Con todo esto llegamos, finalmente, a la formación docente, al planteamiento que el profesorado adquiere sobre ella y las líneas en relación con la intervención familiar que algunos autores han destacado de interés.

> "La formación permanente es concebida por los docentes de múltiples formas que responden a sus aspiraciones personales y profesionales con respecto a la formación, a sus vínculos entre conocimiento- institución-trabajo, y a sus concepciones acerca de las acciones político-educativas" (Marceda, 2012, p. 575).

Se entiende que la formación docente debe responder a las necesidades del profesorado con respecto a lo que es preciso para su desempeño en el aula, y también deben contemplarse, desde nuestro punto de vista, las necesidades sociales y personales que se identifiquen en la realidad educativa y social de cada contexto.

Pero es preciso entender cómo conciben los maestros su necesidad de formación docente, y encontramos un par de preocupantes conclusiones en el artículo de Irene Marceda:

> Entendemos que la formación permanente es utilizada por los docentes para mantenerse activos en los periodos de desempleo ya que toda actividad de formación podrán capitalizarla en un futuro empleo.
>
> La formación permanente en docentes de más de quince años de antigüedad pareciera relacionarse con el trabajo cotidiano a partir de constituirse como un modo/mecanismo para soportarlo, para otorgarle sentido a la labor diaria. (Marceda, 2012, p. 523).

La formación permanente debe ser planteada y entendida como un apoyo, una ayuda y una mejora para todos los que están implicados en la vida escolar. Es preciso que los temas sean de verdadero interés y necesidad para los maestros, y en referencia a su práctica diaria, y así se facilite su desarrollo en un marco que no suponga una sobrecarga excesiva.

Tras el análisis de todo lo anterior y tras poner de relieve la importancia de la intervención docente con las familias y observar su necesidad formativa en este ámbito, algunos autores ofrecen unas líneas generales sobre donde debería estar enfocada la acción docente en su intervención con las familias, en beneficio de esa mejora de convivencia social y sentimiento de la familia de formar parte de la escuela.

El primer paso tiene que ser llegar a las familias, hacerles sentir curiosidad por lo que se les puede ofrecer y exponer en beneficio de *qué* y *quién* va a resultar su propio aprendizaje en el intercambio con la escuela de sus hijos.

> A la familia hay que convocarla, atraerla, reconocerla y posibilitarle espacios de encuentro con la institución, para que comprenda que el proceso de educación y socialización de los niños y niñas es un asunto de corresponsabilidad, y por tanto su papel es fundamental (Jaramillo et al, 2015, p. 111).

Para llegar a las familias y poder intervenir con ellas, es preciso llegar hasta ellas, captar su atención y hacerles partícipe de todo aquello que influirá en la vida de sus hijos a través de la escuela y a través de la propia familia.

Es preciso ofrecerle a las familias espacios sencillos que sean de su interés en cuanto a temática e importancia existente para ellos. Y finalmente, emprender unas acciones de intervención en las que previamente, el maestro, ha sido formado.

Para este acercamiento y poder encarar una intervención familiar llegamos, entonces, a la formación docente. El primer paso para una construcción formativa así es establecer unas líneas generales fundamentales, como las que nos ofrecen Martínez y Pérez (2006), en su adaptación de Davies y Johnson (1996). Los tres primeros apartados que proponen están enfocados hacia la comunicación. Ofrecer ocasiones comunicativas con más frecuencia, centrándose en mensajes positivos sobre la evolución de sus hijos y demostrar un verdadero interés sobre la evolución de estos. También hablan de la tan trabajada colaboración padres-escuela a través de actividades de centro y participación conjunta fomentado esa "convivencia escolar".

Resultan para nosotros especialmente significativo los apartado 4 y 6, centrados en la intervención con las familias en beneficio de la mejora de ese núcleo familiar en sí mismo, y destacando en su último apartado una nueva continuidad formativa del profesor.

Nos sorprende encontrar la necesidad de formación como línea general en acciones a llevar a cabo con las familias. Este hecho no hace sino, dejar muy patente la necesidad de formarse en este ámbito específico por parte de los maestros y el personal de los centros educativos.

A través de todo este capítulo hemos podido observar que la formación docente es un tema de gran importancia para el desarrollo de la vida de los centros escolares. En el momento en que los centros encuentran la necesidad de intervenir con las familias, debemos cubrir esa necesidad formativa del equipo docente. Tal y como hemos podido observar, se afronta de ciertas maneras la colaboración con las familias, pero encontramos igualmente la necesidad de ofrecer una oferta formativa completa a los maestros de infantil al respecto de una intervención familiar que llegue a incidir en el desarrollo de la personalidad de sus hijos.

Así llegamos al apartado siguiente, en forma de síntesis de todo lo analizado hasta ahora en el estado de la cuestión y ofreciendo la perspectiva de futuro que desde este proyecto se plantea como oferta formativa.

4.4. Definición de la cuestión en sí

La investigación centrada en el desarrollo personal pone su foco de atención en los avances sobre el conocimiento de cuerpo humano de forma más específica, sobre el cerebro, para poder profundizar en los procesos que intervienen en la definición de la identidad personal.

El campo de la neurociencia y el planteamiento de un avance personal en términos neuro-cognitivos tiene cada vez más relevancia sobre los procesos de enseñanza aprendizaje; entre los que se encuentra el conocimiento sobre el mundo y el entorno, y con ello, la personalidad.

Por otro lado, la familia es abordada desde una perspectiva más sociológica, indagando en profundidad sobre sus funciones dentro del sistema familiar; pero también vinculadas a la sociedad donde se enmarque.

La formación del profesorado en términos de intervención familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal queda definida de la siguiente manera:

- El marco legislativo Español, sostenido por el marco de la perspectiva global europea, recoge, ampara y ofrece la formación de los docentes como un aspecto muy significativo para el desarrollo de la vida escolar de nuestros centros educativos.
- En el territorio de la Comunidad Autónoma de Madrid existen una serie de estructuras formativas en las que la innovación temática y la actualización de necesidades está a la orden del día. Favorece la renovación y reciclaje del profesorado y pretende atender las necesidades de localizadas en la Comunidad.
- En este mismo marco legislativo estatal se destaca la necesidad de intervenir con las familias desde las acciones del profesorado, y se establece como línea de acción destacada.
- Se ha observado a través de las investigaciones analizadas que la formación permanente del profesorado está cobrando gran importancia y se está abriendo fronteras en cuanto a temáticas y sistemas de planteamiento, y es preciso seguir innovando y ofreciendo nuevas formaciones adaptadas a las necesidades del entorno.

Por tanto, podemos establecer que el proyecto que se presenta al final de este trabajo: tiene cabida legal en la comunidad de Madrid, satisface una necesidad del profesorado de infantil, promueve el deseado encuentro entre las familias y los centros escolares y tiene como objeto final el desarrollo personal e integral de los niños; que es una de las líneas prioritarias de la LOMCE.

Nuestro planteamiento fundamental definitivo es ¿cómo intervenir y llegar a incidir, desde las escuelas, en las familias de los alumnos que acuden a infantil, en beneficio del desarrollo personal de estos niños?

PARTE II.

TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la observación a lo largo de los años, el estudio en diversas áreas, la inquietud por conocer y el contacto con la realidad educativa, surge una idea sobre una posible necesidad educativa: La formación del profesorado de cara a la intervención con las familias, teniendo por objetivo el desarrollo de la personalidad de los niños. ¿Será esta una necesidad educativa real en la actualidad?

Para ello, se ha desarrollado todo un estudio de bibliografía e investigaciones, y se plantea, de ahora en adelante, el estudio de campo que responde a ese objetivo de plantear una solución a un problema educativo actual: una investigación destinada al profesorado de infantil de nuestra capital, emprendiendo después un análisis de los datos que debe quedar enmarcado en el entorno al que pertenece, sujeto a las condiciones de la muestra y en relación a todo lo analizado previamente.

En este nuevo capítulo procedemos a dar espacio al estudio de campo, dónde se explica la planificación de la investigación y sus características, se describe al detalle los instrumentos de medida empleados y seguido de esto se presenta la información obtenida de la recogida de datos pertinente para dicha investigación y su preciso análisis.

El punto de partida de este capítulo es el estudio sobre ¿cómo debe ser una investigación científica en el campo de las ciencias sociales?; y todas las implicaciones que conllevan este marco; donde el seguimiento del método científico es la columna estructural que se ha seguido. “La investigación científica es una actividad que combina experiencia y razonamiento. (…) El método científico es una de las características esenciales de la investigación científica.” (Bisquerra, 2004, p. 1).

Un estudio científico en educación es un acto que ha levantado, y levanta a día de hoy, cierta polémica llevando, así, a una adaptación del método científico al mundo de las ciencias humanas, teniendo en cuenta las limitaciones que puedan estar sujetas al contexto y entorno

de estudio: “Las ciencias de la educación forman parte de las ciencias humanas y sociales” (Bisquerra, 2004, p. 7). A pesar del debate y las dudas, actualmente la investigación en el campo de la educación está perfectamente establecida y sostenida con rigurosidad científica:

> Hemos de aceptar la posibilidad de aplicar la metodología científica al estudio de los fenómenos educativos (…) Más de un siglo de historia ha demostrado que no existe imposibilidad para la aplicación de la metodología científico-experimental a la pedagogía (Ibid:7).

Debemos entender que las ciencias humanas están sujetas a la variabilidad del ser humano y de la sociedad y, por ello, es preciso tener en cuenta muchos elementos a la hora de obtener, y sobre todo, de interpretar sus datos.

La investigación en el campo de la educación atiende a unas características propias de la realidad que pretende entender y analizar, y por ello, hay que tener muy claro cuál es el propósito que encontramos en la investigación desde esta realidad educativa:

> “…planteamos que el propósito de la investigación educativa será:
>
> - Interpretar y comprender los fenómenos educativos
> - Intentar generar siempre un conocimiento útil para su práctica
> - Articular los procedimientos necesarios para la reflexión y autocrítica de la misma.
>
> Y todo ello con el objetivo último de plantear soluciones a los problemas educativos que se nos presenten”. (Quintanal, García, Fernández y Sánchez, 2012, p. 18).

El estudio humano es una ciencia, inexacta por ser previsible de cambios inesperados sujetos a la condición humana, pero exacta en su análisis en un tiempo determinado en vista de obtener unos datos determinados.

Es por esto que debemos detenernos un segundo y entender que una investigación en educación está sujeta a muchos elementos que la convierten en un tipo determinado de investigación y no puede desarrollarse del mismo modo que las investigaciones de otras disciplinas de estudio. Como hemos mencionado, se podemos encontrar un método científico

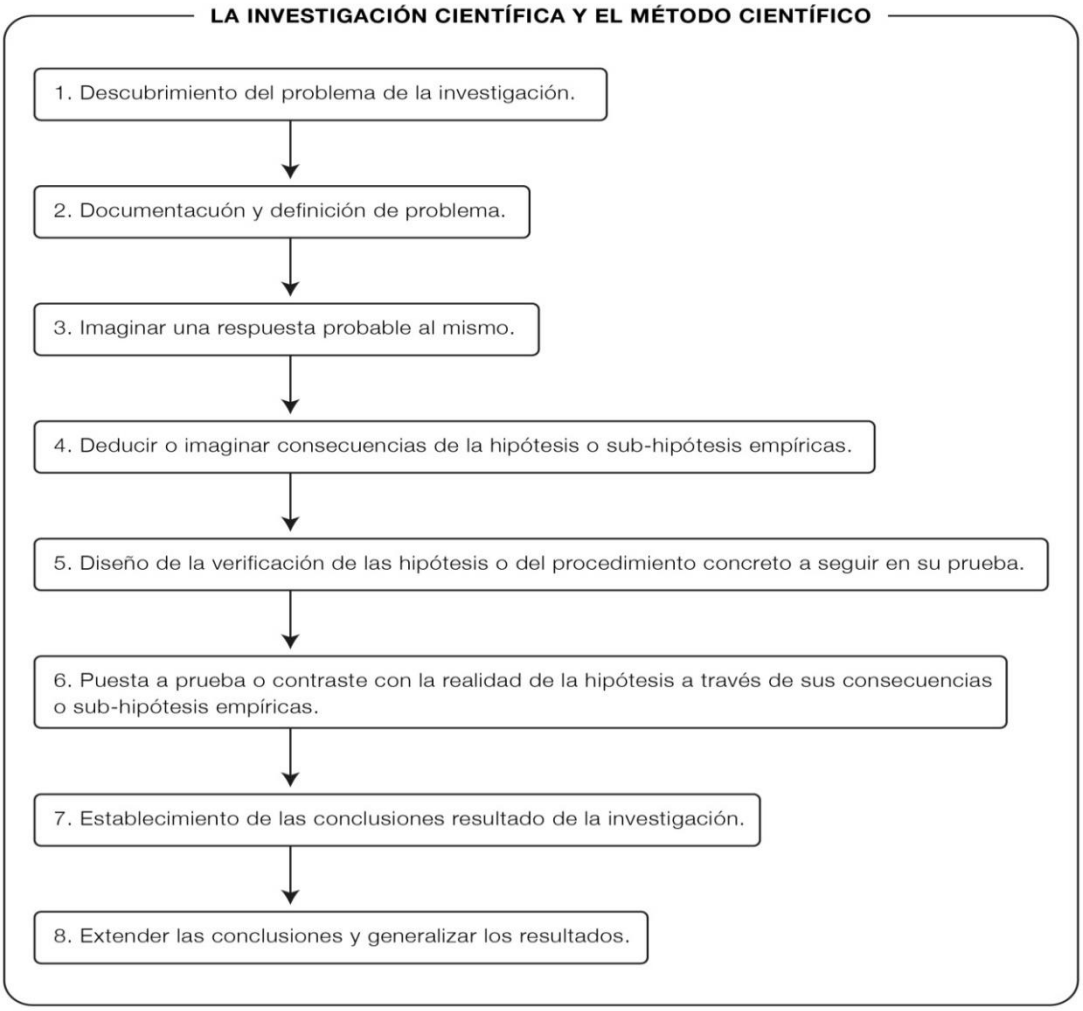
determinado y unas metodologías que se adapten a esas características particulares. Así, nos encontramos ante una multitud de estudios de carácter cuantitativo, y cada vez más de carácter cualitativo.

> Así, en el caso de las Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio son las complejas realidades formativas de los individuos, se ha podido observar en los últimos tiempos la proliferación de métodos y técnicas de corte más cualitativo que posibiliten el abordaje global de esta problemática (Quintanal et al, 2012, p.18).

La investigación educativa va avanzando y se va estableciendo cada vez de un modo más sólido, dando lugar a estructuras y procedimientos propios. Encontramos la necesidad de seguir un protocolo para el proceso de una investigación.

Antes de establecer una estructura base bien desglosada y con un método científico propio, resulta muy interesante detenerse en una síntesis del proceso científico en general (Tabla en la página siguiente):

TABLA 3. PASOS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Sierra (1999, p. 37)



Para el planteamiento de nuestra investigación tomamos como referencia la existencia de tres métodos científicos, de la mano de Quintanal et all (2012, p. 16), y desde ahí establecemos el tercero de ellos como el elegido para nuestra investigación dado que es el más completo:

- Método inductivo: generalización hecha a través de casos particulares
- Método deductivo: llegar a conclusiones a partir de unas premisas suficientes
- Método hipotético-deductivo: combinando los dos enfoques anteriores: planteamiento de hipótesis y contraste de estas a través de realidades concretas.

Siguiendo esta línea, pero de un modo más específico para dar estructura al diseño de la investigación en el campo educativo, vemos que según Bisquerra (2004, p. 19-37) la investigación científica queda sujeta a las siguientes partes del método científico:

- Planteamiento del problema
- Revisión bibliográfica
- Formulación de hipótesis
- Recogida de datos
  - Selección del método
  - Planificación de la recogida
  - Definición de variables
  - Selección de la muestra
  - Diseño experimental
  - Selección de instrumentos
  - Procedimiento
- Análisis de los datos
- Conclusiones

Para llevar a cabo cualquier investigación es preciso establecer una estructura, un procedimiento y seguir una metodología que sea el hilo conductor de esa investigación. La metodología es considerada por Bisquerra (2004) como "la descripción y análisis de los métodos" (p. 55). Mientras que un método, por definición etimológica es: camino para llegar a un fin. Siendo así los métodos de investigación un camino, o conjunto de procedimientos, para llegar al conocimiento científico que se pretende alcanzar.

Entendiendo así el punto de definición de la investigación, pasando por una estructura de trabajo y terminando en un método científico, llegamos a una definición muy completa que nos ofrece Sierra, y creemos que sintetiza muy bien lo que es la investigación científica:

> Se podría definir la investigación científica como la actividad compleja inteligente, constituida fundamentalmente, previa la documentación consiguiente, por el proceso de aplicación del método científico a problemas concretos en un área específica de la realidad observable, buscando respuesta a los problemas, con exposición de los resultados obtenidos mediante la elaboración del informe o de la tesis y su presentación en forma escrita (Sierra, 1999, p. 47).

Debemos decir que la finalidad última y principal de este apartado, es crear y ofrecer un nuevo capítulo en el extenso libro de la investigación educativa, y aportar una gota más de conocimiento sobre la realidad educativa que viven cada día nuestros alumnos, profesores, y familias. De una forma muy acertada, y como si nos hubiese robado los pensamientos, Zubizarreta (1969) nos dice: "La ciencia no es una colección de resultados dónde cada uno posee un valor individual: ella es *una.* Y los sabios, por su parte, no son un conjunto de individuos cuyo valor puede ser definido objetivamente: forman una *comunidad*" (p. 82).

5.1 Definición del problema.

Este Capítulo V se describe el planteamiento y desarrollo de la investigación. Una vez finalizado el análisis de las teorías expuestas en el apartado anterior, y tomando toda esa información como punto de partida, exponemos el diseño de la investigación y los resultados del estudio de campo.

Esta investigación tiene como objetivo indagar sobre las intervenciones que llevan a cabo los maestros de educación infantil con las familias de sus alumnos en favor del desarrollo de la identidad personal de los mismos.

El diseño de una líneas de orientación sobre el enfoque de convendría ofrecer en una posible propuesta de formación de los maestros; requiere antes una recogida de datos al respecto, para valorar la real necesidad de esa formación por parte del profesorado, su percepción al respecto del tema, y precisar el enfoque adecuado.

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, no encontramos proyectos o investigaciones específicamente determinados para la formación del profesorado en términos de intervención familiar enfocada directamente al desarrollo personal de sus hijos, a pesar de ser conscientes de esta necesidad. Del mismo modo resulta fundamental evaluar si los profesores entienden que es esta intervención es un aspecto importante y que, además, valoren si están o no formados en ello para cubrir esta necesidad. También entendemos que no se da un espacio de tiempo actualmente para esta formación y la intervención familiar planificada, de este modo también hemos querido preguntar a los profesores sobre estos aspectos de temporalidad y no sólo de conocimientos y formación propia.

Con el objetivo de arrojar luz sobre estos planteamientos y tener en perspectiva si intervienen los profesores con las familias en beneficio de la identidad personal de los niños, nos encontramos ante los interrogantes a los que se va a dar respuesta:

¿TIENEN LOS MAESTROS LA FORMACIÓN ADECUADA PARA LLEVAR A CABO UNA INTERVENCIÓN EN FAVOR DEL DESARROLLO PERSONAL DE SUS ALUMNOS?

¿ESTÁN LLEVANDO A CABO DICHA INTERVENCIÓN Y LA CONSIDERAN IMPORTANTE?

¿EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS FACILITA A LOS PROFESORES DICHA FUNCIÓN?

5.1.1.Objetivos.

El objetivo de una investigación es el fin o meta que se presente alcanzar al finalizar el proceso de la misma. En este apartado procedemos a definir el objetivo principal, y los posteriores objetivos específicos de esta. Este tipo de objetivos son de carácter más concreto y sirven para matizar aspectos del objetivo u objetivos generales; señalando los efectos concretos que se desean logar.

El objetivo principal de esta investigación es constatar la necesidad de mejorar la formación docente sobre el desarrollo de la personalidad en los niños en relación a su vínculo con la familia; para poder ofrecer algunas concreciones al respecto de cómo desarrollar una intervención con las familias que favorezca el desarrollo personal de los niños.

Los objetivos específicos derivados de este principal, son:

1. Conocer el aprovechamiento que los maestros hacen del tiempo y las estrategias para intervenir con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos.
2. Analizar los conocimientos que tienen los profesores sobre la intervención familiar en las escuelas en beneficio del desarrollo de la identidad personal
3. Conocer la importancia e implicación que le dan los profesores a la intervención familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal.
4. Conocer en qué medida la estructura del sistema educativo y el funcionamiento interno de los centros educativo facilitan a los profesores la intervención con las familias a favor del desarrollo de la identidad personal de los alumnos.
5. Elaborar las propuestas educativas para el profesorado de infantil en favor del desarrollo de la identidad personal de sus alumnos a través de estrategias de intervención familiar.

5.1.2.Hipótesis.

La hipótesis de una investigación viene defina de la mano de Bisquerra como: “proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que podrían ser posibles soluciones al problema planteado, expresadas en forma de proposición*”* (Bisquerra, 2004, p. 29-30).

Existen diversos modos de enfrentarse al planteamiento de hipótesis, pero siempre deben ser enunciados inscritos en la realidad que se vaya a estudiar y que puedan ser contrastadas a través de un estudio empírico. Nos cuenta Sierra que “en toda investigación es importante, y por tanto, también en toda tesis, trabajar con hipótesis y utilizar para su prueba consecuencias empíricas de ellas muy concretas, que se puedan contrastar con la realidad fácilmente, y esto incluso cuando su carácter sea principalmente documental y cualitativo” (Sierra, 1999, p. 38).

Tomando como punto de partida las dudas sobre la influencia que puede tener el profesorado en los núcleos familiares, y del mismo modo la influencia que tiene el entorno familiar sobre el desarrollo personal de los niños; y tras la profunda revisión de bibliografía, se nos presentaba la oportunidad de llevar a cabo este estudio de campo que nos ofreciese más luz sobre el asunto que aquí nos concierne.

Las dudas del principio se tornaron en suposiciones y planteamientos de ideas que surgían de lo aprendido en el estudio del marco teórico. Así, llegamos a las hipótesis que dan la base a todo este estudio de campo.

La hipótesis principal de nuestra investigación se define como: Los maestros de educación infantil de la Comunidad de Madrid no conocen ni aplican suficientes herramientas de intervención con las familias en favor del desarrollo personal de los niños.

Tras el planteamiento de esta hipótesis, que resulta la columna vertebral para cada una de las palabras depositadas en este estudio, no encontramos frente a una serie de hipótesis que serán objeto de indagación en los cuestionarios:

Hipótesis 1: El profesorado de educación infantil considera que no dispone de espacios de tiempo suficientes para intervenir de forma adecuada con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos, desaprovechando así el tiempo de tutorías, reuniones generales e individuales y el fomento de la participación familiar en el desarrollo académico.

Hipótesis 2: El profesorado de educación infantil desconoce estrategias para intervenir con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos.

Hipótesis 3: El profesorado de educación infantil considera especialmente importante su intervención con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos; debido a que consideran que esta es la etapa en que es más importante para realizar esta intervención.

Hipótesis 4: El profesorado de educación infantil considera que la intervención con las familias no es facilitada por el sistema educativo y el funcionamiento interno de los centros

Hipótesis 5: El profesorado de educación infantil considera que la intervención conjunta de familia y escuela es el marco ideal para el desarrollo personal de los niños.

Hipótesis 6: Es conveniente elaborar una propuesta de formación del profesorado de infantil en favor del desarrollo de la identidad personal de sus alumnos a través de estrategias de intervención familiar.

Estas hipótesis recogen los diferentes supuestos que están alrededor de la cuestión principal y que suponen un aporte de información relevante para la investigación.

5.2. Planteamiento de la investigación

El planteamiento de la investigación es el proceso que da le da base y la define para poder emprender su desarrollo, donde se llega a los resultados que nos llevan a las conclusiones sobre el tema en cuestión.

5.2.1. Metodología

El desarrollo de la investigación científica se ha encaminado a profundizar en el conocimiento de un proceso ya sea teórico, práctico o teórico-práctico. Toma como punto de partida el conocimiento científico y lo lleva a la solución de problemas de la sociedad actual. Este trabajo está dividido en dos partes esenciales, la primera de ella es una revisión bibliográfica, que ya hemos visto, para crear un marco de referencia teórico sobre el desarrollo de la identidad personal y su conexión con el contexto familiar, teniendo en cuenta los descubrimientos de los últimos años.

El segundo apartado se corresponde a la parte de investigación activa. Nos encontramos frente a un apartado de investigación cuantitativa, dónde se ha medido, a través de una pequeña muestra, el nivel de conocimiento que tienen los maestros sobre intervención familiar en favor del desarrollo de la identidad personal el nivel de importancia que consideran a su formación en este ámbito. A continuación se combina con una investigación de carácter más cualitativo, a través de las entrevistas en profundidad con especialistas de la educación, al respecto del mismo tema que se plantea en los cuestionarios a maestros.

Finalmente ofrecemos una tercera parte, resultado del análisis de todo lo visto previamente: diseño y desarrollo de una propuesta educativa para el profesorado de infantil al respecto del tema que aquí nos atañe.

Esta investigación responde a un diseño de carácter descriptivo y no experimental, dado que no se desarrolla una manipulación de las variables sino que se centra en observar y medir un fenómeno; en ella se recoge información sobre una realidad ya existente para interpretar los resultados que esta nos ofrece, “Los estudios descriptivos buscan explicar las cualidades y las circunstancias de una situación, es decir, tratan de analizar cómo es y cómo se manifiesta” (Cano, 2015).

Este enfoque descriptivo resulta pertinente para nuestra investigación debido a que nos ayuda a entender la realidad educativa que viven los profesores en las escuelas, y su percepción personal sobre el tema que estamos tratando. A través de la realidad que nos hacen llegar los maestros podemos emitir conclusiones sobre la situación actual al respecto de la intervención con las familias en favor del desarrollo personal de los niños. Encontramos de gran utilidad esta metodología para comprender el día a día en las escuelas y poder detectar una necesidad formativa en los maestros que vaya a favorecer la mejora de su acción docente en favor, a su vez, del desarrollo personal de los niños mediante cambios en su intervención con las familias de estos.

Es un gran aporte para la investigación en términos de actualidad y acercamiento a los procesos educativos y de intervención que ya se están llevando a cabo, y las oportunidades para mejorarla a través de los espacios que ya existen en los centros educativos.

Vemos en la siguiente Tabla las características generales que definen el perfil de esta investigación:

TABLA 4. PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN. Elaboración propia

TIPO DE INVESTIGACIÓN	MOTIVO
APLICADA	SEGÚN SU FUNALIDAD
CUALITATIVA + CUANTITATIVA	NATURALEZA DE LOS DATOS
FUNDAMENTAL	PENSADA PARA EXTRAPOLAR
ENFOCADA A CONCLUSIONES	PERSPECTIVA DE FUTURO
DESCRIPTIVA	VARIABLES: NO MANIPULADAS
TRANSVERSAL	UBICECION EN EL TIEMPO
ESTUDIO DE CAMPO	POR ESPACIO Y TIEMPO DETERMINADO
ESTUDIO DE GRUPO	NÚMERO DE INDIVIDUOS

Lo primero a tener en cuenta es la finalidad de nuestra investigación. Es cierto que tiene perfil de investigación básica, ya que "sirve para probar una teoría…se preocupa únicamente de saber, explicar y predecir fenómenos" (Quintanal et al, 2012, p. 19). Que en este caso responde a conocer la necesidad formativa e interés que tiene el profesorado de infantil ante nuestra propuesta formativa para su intervención familiar.

Pero, la intención final no es sólo descubrir esa realidad de los centros educativos, sino proponer con ello una formación docente que modifique esa intervención familiar en los centros, por tanto, nos encontramos ante una investigación aplicada, "Se centra en la práctica y se preocupa de aplicar el conocimiento obtenido en la actividad cotidiana. Se trata pues, de dar solución a cuestiones concretas de la práctica educativa buscando mejorar la calidad y la eficacia de la misma". (Quintanal et all, 2012, p. 19).

Atendiendo a la naturaleza de los datos o también al carácter de la medida, esta que aquí se presenta es una investigación de carácter metodológico combinado: cualitativo y cuantitativo, que trata de ofrecer respuestas importantes que ofrezcan luz en relación al tema del desarrollo de la personalidad a través de la incidencia que desde la familia y la escuela se desarrolla; para poder ofrecer un plan de intervención socioeducativo al profesorado con respecto a la familias que tenga por objetivo primordial el óptimo desarrollo de la personalidad de los niños.

Se considera que es de carácter cuantitativo porque basa su fuente de conocimiento en encuestas y trata de establecer una relación entre el nivel de formación del profesorado en desarrollo personal e intervención familiar con sus actuaciones en los centros escolares y su opinión al respecto de la importancia en estos temas.

Una investigación cuantitativa "es aquella en la que nos centramos en la medida y cuantificación de variables y en el análisis estadístico de las mismas". (Quintanal, 2012, p. 25) Este proceso es exactamente el que se lleva a cabo en la medición realizada con los profesores a través de un cuestionario específico.

Se considera que es de carácter cualitativo porque complementa el contenido cuantitativo a través de entrevistas en profundidad con profesionales de la educación y ofrece gran importancia a la interpretación de los datos. La investigación cualitativa es "una investigación "desde dentro", que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular" (Bisquerra, 2004, p. 64).

La clave de los enfoques de la investigación cualitativa, como nos explica Angrosino, es que "tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que

hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una compresión llena de riqueza" (Angrosino: 2012, p. 11).

Tomando como criterio de clasificación según su grado de generalización, ofrecemos aquí una investigación fundamental donde "las conclusiones se hacen extensivas a una población muy superior a la muestra de los sujetos observados" (Bisquerra, 2004, p. 63).

Analizando ahora su orientación futura nos encontramos ante una investigación enfocada a las conclusiones, ya que pretende establecer conclusiones sobre la realidad educativa; pero también enfocada a las decisiones, ya que ofrece un planteamiento de formación del profesorado para la mejora educativa analizada.

Debemos analizar también su categoría según su nivel de manipulación de las variables. En este caso las variables no son manipuladas de ningún modo y nos encontramos ante una investigación descriptiva. "Se limita a observar y describir los fenómenos" (Bisquerra, 2004, p. 65).

Es descriptiva también en cuanto a su dimensión por objetivo; debido a que este es describir un fenómeno. Y es también de este carácter en cuanto a su dimensión cronológica ya que define los sucesos estudiados tal y como aparecen en la actualidad; y también; pero teniendo en cuenta el tiempo también es transversal, ya que selecciona "un grupo de sujetos de distintas edades estudiados en un único momento puntual en el tiempo" (Quintanal et all, 2012, p. 20).

Según su lugar de estudio es una investigación de campo, porque "se lleva a cabo en la situación natural dónde se da la problemática estudiada" (Quintanal, 2012, p. 20) ; y según su número de individuos es un estudio de grupo.

Finalmente se destaca que tras el análisis del marco teórico, que ha supuesto una primera parte de la investigación de carácter bibliográfico, se complementa con el siguiente

apartado de carácter metodológico, debido a que se lleva a cabo una recogida de datos, una medición.

> La investigación metodológica es una indagación sobre aspectos teóricos y aplicados a la medición, recogida de datos, análisis de datos, estadística y en definitiva cualquier aspecto del proceso metodológico (Bisquerra, 2004: 69).

5.2.2.Variables.

Entendemos por variable aquello que "*es una característica que puede adoptar distintos valores"* (Bisquerra, 2004, p. 71) y aquello en lo cual van a diferenciarse los distintos sujetos. Tal y como nos lo plantea Bisquerra, la variable es por definición opuesta al concepto de *constante*, ya que se puede ver sometida a cambios según el entorno y las circunstancias.

Las variables tienen distintos valores que suelen denominarse modalidades que se agrupan en niveles. Estas deben formar un sistema exhaustivo (no podemos olvidar ningún valor posible de la variable) y excluyente (nadie puede presentar dos valores simultáneos de la variable).

Podemos encontrar distintos tipos de variables en las investigaciones según diferentes criterios que se usen. A continuación se sintetizan a través de la información obtenida de Ruiz de Miguel (2009, s/p) y Zamorano (2009, s/p):

- **SEGÚN SU NATURALEZA**: Según sea la naturaleza de sus datos:
    - CUALITATIVAS: También llamadas categóricas. Valores que no se pueden asociar a un número
        - Nominales: valores que no se pueden ordenar, son categorías (cualidades, no cantidades), un hay un valor mayor o niño.

- Dicotómicas: excluyentes (dos categorías)
- Politómicas: varias respuestas posibles (más categorías)

- Ordinales: valores que se pueden ordenar

- CUANTITATIVAS: Valores numéricos
  - Discretas: adquieren valores enteros solo
  - Continuas: encontramos infinitos valores entre dos valores

- **<u>SEGÚN CRITERIO METODOLOGICO</u>**: Referencia al papel que desempeñan en la investigación:
  - Variable dependiente: Aquella donde se observan los cambios, es el objeto de principal interés para la investigación. No se puede manipular, aunque el investigador tiene la opción de atribuir un valor a cada sujeto.
  - Variable independiente: Es la que ejerce el estímulo para provocar cambios en la dependiente. Puede ser manipulada
  - Variable interviniente: aquellas que afectan a la dependiente, pero que no producen cambios que sean de interés para la investigación.
    - Control: Se incluyen en la investigación, está relacionada con la dependiente y es preciso eliminar su influencia.
    - Extraña: No se incluye en la investigación, está relacionada con la dependiente o con la independiente, pero no forma parte de la investigación.

- Variable moderadora: cuando hay al menos dos variables independientes, enmascara la verdadera relación de la dependiente con la independiente.

- **SEGÚN NIVEL DE MEDICIÓN**: Según las escalas de medida a las que se atengan:
  - NOMINAL: Diferencia lo que es igual o distinto, sus valores no se pueden ordenar. Se establece si los objetos son iguales o no (Cuantitativa).
  - ORDINAL: Se pueden ordenar los valores, establece categorías. Establecemos un número y un orden, pero no una cantidad (Cuantitativa).
  - INTERVALO: Infinitos valores numéricos siempre, y unidad de medida constante. Se da igualdad entre intervalo. (Cualitativa)
  - DE RAZON: Infinitos valores numéricos siempre y unidad de medida constante, con existencia de 0 absoluto. (Cualitativa).
- **SEGÚN LA POSIBLIDAD DE MANIPULACIÓN:**
  - ACTIVAS: variable independiente manipulada por el investigador
  - ATRIBUTIVAS: variable independiente que no puede ser manipulada

Las variables presentes en nuestra investigación responden a un carácter cualitativo, medidas en nivel de intervalo, con criterio de variables independientes. Se trata de llegar hasta ella a través de terminados ítems y preguntas de desarrollo breve en el cuestionario a maestros, y a través de algunas preguntas en las entrevistas en profundidad, que podemos ver sintetizado a continuación:

TABLA 5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN. Elaboración propia

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERATIVA
1. Percepción de los maestros en formación y conocimiento que poseen sobre desarrollo personal	Ítems 1, 5, 6, 7, 8 del cuestionario para maestros. Y 1, 2, 7 y 9 de las entrevistas.
2. Percepción de los maestros sobre la importancia de abordar el desarrollo personal en la escuela	Ítems 2, 3, 4; pregunta 1 del cuestionario. Y pregunta 5 de las entrevistas.
3. Percepción de los maestros en formación y conocimientos sobre familia y estrategias que poseen sobre intervención familiar	Ítems 9, 13; preguntas 3, 4, 5, 7, 8 del cuestionario. Y preguntas 8 y 9 de las entrevistas.
4. Percepción de los maestros sobre la importancia de intervenir con las familias	Ítems 10, 11, 12, 14, 18. Pregunta 2 del cuestionario. Y 3, 4 y 8 de las entrevistas.
5. Percepción de los maestros sobre su intervención o la posibilidad de intervenir con las familias	Ítems 15, 16, 17 19 y 20 del cuestionario, pregunta 6 de las entrevistas. Y preguntas 10 y 11 de las entrevistas.
6. Percepción de los maestros sobre la importancia de intervenir de forma conjunta familia y escuela en el desarrollo personal de los niños	Pregunta 6 del cuestionario y pregunta 6 de las entrevistas.
7. Percepción general de los maestros sobre la preparación de las escuelas para intervenir con las familias	Ítem 21 del cuestionario y pregunta 11 de las entrevistas.

Variable 1. Percepción de los maestros en formación y conocimiento que poseen sobre desarrollo personal: Hace referencia al nivel de conocimientos que los maestros de infantil consideran que tienen sobre el desarrollo de la identidad personal en los niños de 0 a

6 años y estrategias para poder intervenir en favor de dicho desarrollo personal en el segundo ciclo de infantil. Esta variable queda definida para responder al objetivo 2.

Variable 2. Percepción de los maestros sobre la importancia de abordar el desarrollo personal en la escuela: Hace referencia la importancia que atribuyen los maestros a su nivel de conocimientos sobre el desarrollo de la identidad personal en los niños de 0 a 6 años y la aplicación de estrategias en el aula en favor del desarrollo de la personalidad. Esta variable queda definida para responder al objetivo 3.

Variable 3. Percepción de los maestros en formación y conocimientos sobre familia y estrategias que poseen sobre intervención familiar: Hace referencia al nivel de conocimientos que los maestros de infantil consideran que tienen sobre la familia y el grado de influencia que tiene la familia en el desarrollo de la identidad personal en los niños de 0 a 6 años; y las estrategias que emplean para intervenir con los núcleos familiares en favor del desarrollo personal de los niños. Esta variable queda definida para responder al objetivo 1.

Variable 4. Percepción de los maestros sobre la importancia de intervenir con las familias: Hace referencia la importancia que atribuyen los maestros a su intervención directa con las familiar orientada hacia el desarrollo de la identidad personal de los niños. Esta variable queda definida para el objetivo 3.

Variable 5. Percepción de los maestros sobre su intervención o la posibilidad de intervenir con las familias: Hace referencia a los espacios de tiempo que los maestros de infantil consideran que tienen para poder intervenir con las familias, y el nivel de implicación que observan en las familias para esa intervención. Esta variable se define en relación el objetivo 4.

Variable 6. Percepción de los maestros sobre la importancia de intervenir de forma conjunta familia y escuela en el desarrollo personal de los niños. Hace referencia a la importancia que confieren los maestros a ambos entornos para ser agentes favorecedores del desarrollo personal de los niños, en búsqueda de una intervención coordinada por ambas partes para dicha intervención. Queda definida para responder al objetivo 3.

Variable 7. Percepción general de los maestros sobre la preparación de las escuelas para intervenir con las familias: Hace referencia a la preparación en términos generales que los profesores perciben de las escuelas para poder llevar a cabo esta intervención con las familias, considerando todos aquellos aspectos que crean que deben tenerse en cuenta para esta intervención. Esta queda definida para responder a los objetivos 4 y 5.

Una vez definidas las variables principales de nuestra investigación, nos encontramos ante otro volumen de variables que también deben tenerse en cuenta debido a que nos encontramos también con aspectos medibles que sirven para caracterizar la muestra, definidos como variables intervinientes, que al ser medidos se establecen, en caso de categorizar los datos a través de ellas, como variables de control.

Se presentan en la siguiente página la Tabla 5 con dicha información:

TABLA 6. VARIABLES DE CONTROL DE LA INVESTIGACIÓN

VARIABLE	NIVEL DE MEDICIÓN	NATURALEZA	DEFINICION OPERATIVA
Género	Nominal	Cualitativa: Dicotómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario; una respuesta
Franja de edad	Intervalo	Cualitativa: Dicotómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una respuesta
Titularidad centro	Nominal	Cualitativa: Dicotómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una respuesta
Años experiencia	De razón	Cuantitativa: Discreta	Pregunta abierta en cuestionario
Año de titulación profesional	Nominal	Cuantitativa: Discreta	Pregunta abierta en cuestionario
Cargo en el centro	Nominal	Cualitativa: Dicotómica	Pregunta opción múltiple: una respuesta
Curso al que da clase	Nominal	Cualitativa: Politómica	Pregunta abierta en cuestionario
Existencia de alumnos con NEEs	Nominal	Cualitativa: Dicotómica	Pregunta abierta en cuestionario
Número de alumnos NEEs	Intervalo	Cuantitativa: Discreta	Pregunta abierta en cuestionario
Frecuencia de atención a las familias	Nominal	Cualitativa: nominal	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una o varias respuestas
Formas de comunicación	Nominal	Cualitativa: politómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una o varias respuestas
Personas que recogen a los niños	Nominal	Cualitativa: politómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una o varias respuestas
Personas que asisten a las reuniones	Nominal	Cualitativa: politómica	Pregunta opción múltiple en cuestionario: una o varias respuestas

Estas variables de control se determinan para poder caracterizar la muestra; pero también para poder manipular los datos en base a ese control y observar si se detectan datos significativos en esa manipulación en la temática de interés para esta investigación.

5.2.3. Población y muestra del estudio.

Toda investigación educativa se hace sobre un contexto humano, en ese contexto humano nos encontramos con las personas que van a ser sujeto de investigación, así sea de un modo directo o indirecto.

5.2.3.1. Población.

La población se define como "un grupo de personas (…) en el cual el investigador está interesado para aplicar las generalizaciones que pueda inferir de la observación de la muestra" (Martín, 1998, p. 101). Y por ello, es preciso conocer la población en la que se enmarca la muestra.

La población de una investigación se entiendes como el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. Cuando se vaya a llevar a cabo alguna investigación deben tenerse en cuenta algunas características esenciales al seleccionarse la población bajo estudio:

1. La homogeneidad: que todos los miembros de la población tengan las mismas características según las variables que se vayan a considerar en el estudio o investigación.
2. Tiempo: se refiere al periodo de tiempo donde se ubicaría la población de interés. Determinar si el estudio es presente o sobre otro momento histórico.

3. Espacio: se refiere al lugar donde se ubica la población de interés. Un estudio no puede ser muy abarcador y por falta de tiempo y recursos hay que limitarlo a un área.

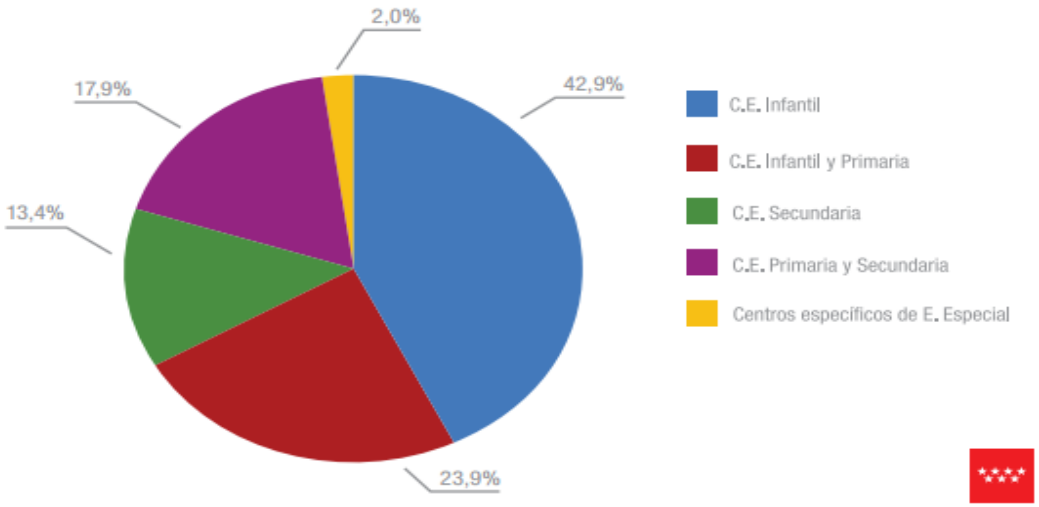
4. Cantidad: se refiere al tamaño de la población. Es sumamente importante, porque esta determina el tamaño de la muestra que se vaya o deba seleccionar.

En este caso hacemos referencia a una población finita, dado que nos referimos al profesorado de infantil de la Comunidad de Madrid. Como vemos, esta investigación ha sido desarrollada en dicha Comunidad, en referencia a los maestros de educación infantil de niños entre los 3 y los 6 años, de los centros educativos de esta Comunidad (considerando profesores de los diferentes tipos de centros por titularidad).

La población de la que ha sido seleccionada la muestra pertenece al profesorado de educación infantil (segundo ciclo) de la Comunidad de Madrid, de centro escolares de titularidad diversa y ubicados en diferentes distritos de la ciudad de Madrid.

Según los datos que nos ha ofrecido la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid, la distribución de los centros para el curso escolar 2014/2015 ha sido la siguiente:

FIGURA 7. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS DE RÉGIMEN GENERAL POR ENSEÑANZA IMPARTIDA, CURSO 2014/15 MEC (2015, p. 26)



Se puede observar que el porcentaje de población perteneciente a centros donde se imparte infantil, o infantil y primaria, es bastante considerable; teniendo una gran representación sobre el total de los estudiantes, albergando en ellos un porcentaje alto de alumnado objeto de nuestra propuesta de acción formativa.

Con respecto a la distribución del profesorado en los distintos tipos de centro, según su régimen, encontramos el siguiente reparto:

FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE PROFESORES POR TIPO DE CENTRO

MEC (2015, P. 27)

Tipo de centro	Nº de Profesores
Total	92.520
Centros de Régimen General	87.018
Centros de Régimen Especial	4.396
Educación de Personas Adultas	1.106

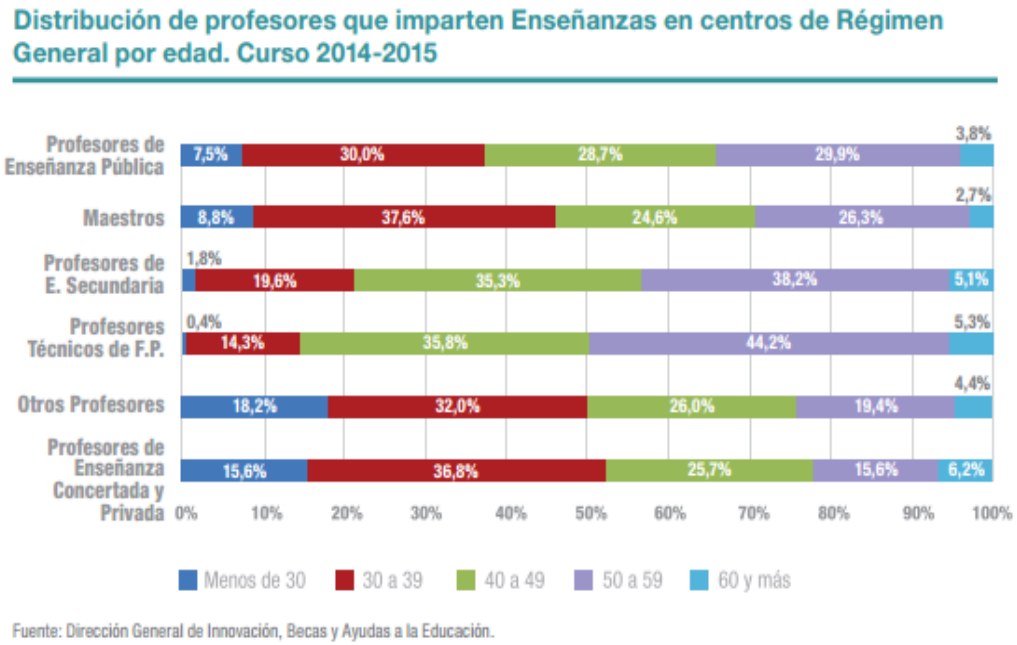
Los centros de régimen general son aquellos en los que se imparten enseñanzas de la misma característica, es decir, son las pertenecientes al plan de estudios global para la estado, siendo de carácter obligatorio en primaria y secundaria.

Los centros de régimen especial son los que imparten enseñanzas en áreas determinadas como danza o música; que se pueden cursar de forma paralela a las de régimen general y tienen validez en todo el territorio del país. Estos estudios poseen sus propios niveles e estructuras internas, incluso en algunos casos en estudios de nivel superior.

Los centros para educación de personas adultas son aquellos que ofrecen los estudios de régimen general para personas que, por diversas circunstancias, no hubieran podido finalizar estos estudios dentro del régimen general.

Podemos ver que el número de centros de régimen general es muy superior al de resto de los centros. Dentro de ellos se encuentran los estudios de educación infantil de segundo ciclo; confirmando con estos datos la alta presencia de alumnos en este régimen de estudios con respecto al total de los estudiantes.

FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES QUE IMPARTEN ENSEÑANZAS EN CENTROS DE RÉGIMEN GENERAL POR EDAD. CURSO 2014/15 MEC (2015, P. 27)



A través de estos datos podemos ver el perfil más común de los maestros de infantil en cuanto a rasgo de edad; siendo el grupo de edades comprendidas entre 30 y 39 años el más elevado.

Al comienzo de la investigación se propuso dar alcance a todos los distintos municipios de la comunidad de Madrid; pero al comenzar a acudir a los centros para pedir su colaboración observamos que solo podríamos tener alcance en algunos de los municipios, pero no a todos. Como no nos parecía adecuado llegar a algunos municipios y a otros no, dejando así la representatividad un poco sesgada y no tan fiable, se reevaluó el alcance que sería más adecuado.

De este modo se decidió reducir al municipio de Madrid y abarcar distintas zonas de este, tratando de dar una representatividad adecuada de la realidad del profesorado.

A través de todos estos datos obtenemos una idea de la población de referencia sobre la que se va a enmarcar la muestra de nuestra investigación.

5.2.3.2. Identificación y selección de la muestra.

La muestra en una investigación se define como una parte de la población con condición de representatividad de esta. Es decir, "la muestra es un subconjunto de elementos de una población" (Pardo y Ruiz, 2010, p. 213) y representativo de esta. Hay diferentes tipos de muestreo. El tipo de muestra que se seleccione dependerá de la calidad y cuán representativo se quiera que sea el estudio de la población (Octubre 2016, http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com.es/2010/07/poblacion-y-muestra.html).

A continuación se explican los diferentes tipos de muestreo:

1. Aleatoria: cada persona de la población tiene las mismas posibilidades de ser seleccionado como sujeto de la muestra. Responde a una selección al "azar".
2. Estratificada: cuando la muestra está dividida en diferentes grupos o categorías, y se selecciona a los sujetos de forma proporcional a su existencia en la población total.
3. Sistemática: se selecciona un individuo al azar de la población, en un listado ordenado al azar y desde ahí a intervalos constantes hasta seleccionar toda la muestra

Para el desarrollo de esta investigación se cuenta con una muestra de carácter no significativa al no ser completamente aleatoria. Esto es debido a que la accesibilidad a la muestra a dependido de los centros y maestros que han decidido colaborar y no se ha podido garantizar la aleatoriedad total de la muestra, sino que está sujeta a la participación de algunos centros pero no de todos los deseados para asegurar el carácter aleatorio.

Se ha procurado ajustar la muestra a ese carácter buscando centros de las distintas zonas de Madrid, abarcando centros educativos de distritos norte, centro y sur de la cuidad.

Es importante destacar que para cualquier investigación es bastante imposible preguntar a todos los sujetos de la población; al no ser que sea una población muy reducida y haya acceso a cada persona. Pero en términos generales, es bastante complejo, por ello el muestreo es imprescindible en cualquier investigación, incluida esta. Es preciso procurar que la muestra suponga una representación de la población lo más ajustada a la realidad. En una investigación experimental se precisa al menos de una muestra mayor o igual a 30 sujetos (N = 30).

De cara a la selección y planificación inicial de la muestra, es fundamental que sea accesible, es decir, que podamos acceder a ella de cara a obtener los resultados.

Resulta importante que la muestra represente a la población, no tanto por representar un porcentaje muy elevado dentro de esta, sino por cubrir las diferentes características que definan la población. Para determinar la muestra y tener clara sus características, se van a medir los siguientes aspectos:

1. Género: En el ámbito de la educación infantil hay una clara preponderancia de maestros de género femenino, cosa que será representado a través de la muestra también.
2. Franja de edad: Es preciso también tener en cuenta cubrir todas las franjas de edad, para abarcar así el profesorado joven titulado recientemente hasta aquellos que llevan varias décadas ejerciendo como maestros y fueron titulados en otros planes de estudio.
3. Titularidad del centro en el que trabajan los profesores: es importante que haya representación de los diversos tipos de centros educativos, manteniendo un poco la representatividad en porcentaje que hemos visto en la Tabla 10.
4. Años de experiencia profesional, y año de titulación profesional: para valorar si la experiencia desde hace mucho tiempo o cuando aún es corta, marca una diferencia de opinión sobre estos aspectos educativos y sobre todo a cerca de la formación recibida al respecto.
5. Puesto desempeñado, cargo: Considerar que haya una representación de maestros tutores del grupo pero también de especialistas que intervienen con diversos grupos de alumnos en el centro educativo.

Como complemento descriptor de la muestra, y para poder recoger información útil para realizar ciertos análisis con los datos, se valora que determinen también los siguientes aspectos

1. Número de alumnos en el aula, si hay alumnos con necesidades educativas especiales (en caso afirmativo saber cuántos) y el nivel al que imparten clase; para poder valorar si estos condicionantes tienen alguna correlación destacada con las líneas de pensamiento al respecto del tema investigado.
2. Y finalmente, aspectos relacionados con su relación con las familias y su observación al respecto de qué miembros de la familia tienen mayor o niño relación con la escuela Para conocer la percepción que tienen los maestros y si esto se relaciona con algunas respuestas.

Es importante la variedad de la muestra y su selección al azar, para garantizar que no haya sido sesgada ni modificada, y garantice así la naturalidad de la propia muestra y de los resultados que serán transferidos a la población de la que forma parte la muestra.

Para seleccionar a los sujetos de la muestra para la entrevista, se cuenta con un muestreo no probabilístico. Este muestreo tiene una serie de ventajas e inconvenientes:

TABLA 7. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES. Elaboración propia a partir de Cea (2004, p.173)

VENTAJAS	INCOVENIENTES
Simplicidad y economía del diseño muestral	Dificultad de generalizar los resultados
Fáciles de ejecutar	
No precisan de un listado de la población de estudio	

Finalmente se alcanzó una muestra de 94 sujetos, habiendo eliminado los cuestionarios invalidados por sus respuestas; distribuidos de la siguiente manera para representar maestros de centros de distintas zonas de Madrid, y titularidades (que se explican en el tratamiento de los datos):

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS DE LA MUESTRA POR ZONAS

Nº CENTRO	ZONA DE MADRID	Nº EN LA MUESTRA
1	Centro	N 001 a N002
2	Nor-este	N 003 a N 005
3	Sur-oeste	N 006 a N 009
4	Centro	N 010 a N 014
5	Sur-oeste	N 015 a N 021
6	Sur-oeste	N 022 a N026
7	Sur-oeste	N 027 a N033
8	Centro	N 034 a N 038
9	Nor-este	N 039 a N 047
10	Nor-este	N 048 a N 055
11	Sin zona	N 056 a N 060
12	Nor-oeste	N 061 a N 067
13	Centro	N 068 a N077
14	Sin zona	N 078 a N094

5.2.4.Instrumentos de medida.

Toda investigación precisa de unos instrumentos de medida para llegar a los datos que le darán un conocimiento sobre el objeto de estudio de dicha investigación. Los instrumentos de medida pueden ser ya tipificados, o creados de forma específica para una determinada investigación. En caso de estar ya tipificados, tienen una validez y fiabilidad demostrada, y están listos para ser usados. En algunos casos, hay ciertas cláusulas de derechos de uso del instrumento que pueden dificultar el acceso a otros investigadores.

Por otro lado, los creados de forma específica para cada investigación, precisan someterse a un proceso de creación, validación, verificación; que les otorgue la veracidad precisa para poder recoger los datos convenidos sin ningún tipo de sesgo o fallo.

En el caso de nuestra investigación, para llevar a cabo la medición precisamos de dos instrumentos de medida que hemos procedido a crear específicamente para este estudio, y que son explicados al detalle en los apartados que a continuación se presentan: cuestionario para maestros y entrevistas semi-programadas a profesionales de la educación. Una vez establecido esto, comenzamos con el proceso de elaboración del cuestionario y la entrevista.

Para este proceso fue preciso tener presentes todo el tiempo los distintos factores que afectan a la fiabilidad de un instrumento, en el caso del cuestionario, (Zamorano, 2009, s/p), siendo la fiabilidad la capacidad que tiene la prueba de representar las puntuaciones verdaderas de los sujetos mediante las puntuaciones directas u observadas. Sus elementos son:

Numero de ítems: al aumentar el número, aumenta la fiabilidad.

Grado de dificultad: ítems con mayor dificultad, aumenta la fiabilidad

Interdependencia de los ítems: a niño interdependencia, mayor fiabilidad

Normas de corrección: máxima objetividad posible, mayor fiabilidad

Nivel de azar: si puede influir el azar, baja la fiabilidad. Mejor hacer preguntas de respuesta múltiple.

Homogeneidad del contenido: que realmente midan el mismo rasgo

Redacción o contenido: lenguaje comprensivo, enunciados afirmativos, directos…

Con todo lo anterior presente en la mesa de trabajo, establecemos de un modo más preciso nuestros dos instrumentos de medida: El cuestionario para el profesorado y la entrevista personal.

5.2.4.1. Elaboración del cuestionario para maestros.

La fuente de información principal desde una perspectiva cuantitativa se ha obtenido a través de un cuestionario diseñado para el profesorado de infantil de la Comunidad de Madrid. Tras una búsqueda virtual en las bases de datos de investigación y educación, no se logra encontrar un cuestionario que se ajuste a la medición que este proyecto acomete; se concluye así que es preciso crear un cuestionario específico para esta investigación.

Es preciso conocer que un instrumento de medida como un cuestionario de elaboración propia debe cumplir varios requisitos, en donde prima su validez y fiabilidad. "Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios" (Robles y Rojas, 2015, s/p.).

El primer paso fundamental para crear el instrumento de medida es tener en cuenta qué se desea medir exactamente, para poder desarrollar un grupo de preguntas que tengan por objeto esa intención; posteriormente a la reflexión sobre este caso se concluye que debe medir en el profesorado de infantil lo siguiente:

3. Los conocimientos que tienen sobre el desarrollo personal en el periodo infantil
4. La importancia que conceden a estos conocimientos
5. Las estrategias de intervención familiar en beneficio del desarrollo personal de los niños que conocen
6. La importancia que dan a dicha intervención
7. La percepción que tienen sobre las posibilidades y limitaciones de dicha intervención
8. El interés que muestran por alcanzar los conocimientos que ellos mismos no consideren suficientes

Una vez aclarado la línea de contenidos que debe tratar el cuestionario, el cual se va a definir (Zamorano, 2009, s/p) como un instrumento de medida en sentido estricto cuyo objeto es determinar el nivel que tiene un sujeto de posesión de un rasgo. Dentro de los diferentes tipos que hay, se definen como test de pruebas de personalidad, intereses, actitudes y adaptación; los cuales son de cierto carácter subjetivo porque tienen variables más difíciles de cuantificar y están relacionados con aspectos no intelectuales pero que existen como rasgos propios que poseen los sujetos.

Dentro de esta tipología, nuestro instrumento se define como una prueba de adaptación: trata de valorar la relación del individuo consigo mismo o con un entorno en diferentes ámbitos, en este caso, el entorno escolar y familiar en el que trabajan. Tiene algún matiz en alguna de sus preguntas de la tipología sobre intereses vocacionales, los cuales nos aportan información sobre las tendencias a realizar ante determinadas profesiones.

En nuestro instrumento de medida no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que dan forma al perfil del sujeto.

Es preciso determinar, que al final de esta medida en sentido estricto, se añaden diversos ítems al final (ocho) de carácter de recogida de datos en modo de encuesta; al ser preguntas de cuestionario de tipo abierto donde los sujetos pueden expresarse libremente, y perteneciente a un corte más cualitativo.

Tras el establecimiento de esta estructura básica, se desarrolla un complejo proceso para la creación del instrumento de medida, en el que se precisa la intervención de varios expertos y una profunda reflexión; el cual se describe así:

A. LLUVIA IDEAS: Lluvia de ideas sobre qué preguntas nos llevarían a resolver las dudas planteadas en los objetivos de la investigación y las cuestiones deseadas de clarificar. Redacción de un amplio abanico de preguntas para posteriormente ser analizadas, sintetizadas y redactadas adecuadamente. Se alcanza un total de 38 preguntas iniciales, siendo conscientes de que son demasiadas y habrá que reducirlas para no llegar a un cuestionario demasiado largo.

B. DETERMINACION de la MUESTRA: Definición final sobre qué tipo de profesorado sería el adecuado para nuestra investigación. Se cierra finalmente al profesorado de segundo ciclo de infantil, y se valora muy positivo llegar a centros de diversa titularidad, guardando en la medida de lo posible la representación proporcional con relación a los centros existentes en Madrid.

C. CONSULTA PREVIA: Se consulta en diversos centros sobre su colaboración con la investigación, para garantizar una pequeña muestra. Se da una aceptación de la participación por parte de estos centros (cinco centros); garantizando así una muestra, aunque pequeña, para poder iniciar el proceso. Esta toma de contacto con estos cinco centros se hace para asegurar una muestra mínima y darle viabilidad a la recogida de datos; y de este modo

considerar procedente seguir con el diseño del cuestionario. En la muestra definitiva, no sólo se cuenta con estos centros, sino también con nueve centros más.

D. REVISION GENERAL: Revisión de la preguntas, mejora de la redacción, eliminación de preguntas menos relevantes o repetidas, vinculación a los objetivos de la investigación.

Reducción del número de preguntas a una cifra adecuada, finalmente:

- 9 de caracterización de la muestra
- 4 de información general de relación con las familias
- 21 de escala Likert
- 8 de breve redacción
- 1 sobre posible entrevista presencial

E. ASESORAMIENTO DE REDACCIÓN: Consulta con un periodista y un publicista para aspectos de redacción; ortografía y accesibilidad en la lectura.

F. REDACCION Y PRESENTACIÓN: Primer planteamiento oficial del cuestionario, con una presentación apta para pasar a una evaluación de su fiabilidad a través del juicio de expertos.

G. JUICIO EXPERTOS: "El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación" (Robles y Rojas, 2015, s/p.). Llegamos aquí a esta parte clave dentro del proceso de creación del instrumento de medida. Se acudió a profesores que trabajan en el campo de la educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Autónoma; y a dos especialistas en activo en atención temprana. Contando así con un total de ocho expertos que aportaron algunos cambios de redacción de alguna pregunta y sugerencias que fueron incluidas.

Esta valoración, o juicio de expertos, se llevó a cabo a través del documento (ANEXO I), que pedía a estos profesionales que valorasen (de 1 a 5, siendo 1 POCO Y 5 MUCHO) para cada una de las preguntas los siguientes aspectos:

a. CLARIDAD : Definida como adecuada cuando "el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas" (Escobar y Cuervo, 2008, p. 35)

b. COHERENCIA: Definida como la relación "lógica que tiene el ítem con la dimensión o indicador que está midiendo" (Escobar y Cuervo, 2008, p. 35)

c. TENDENCIOSIDAD: Para valorar si cada ítem "sugiere o no una respuesta" (Corral, 2009, p. 230).

d. PERTINENCIA: o relevancia, definida cuando corresponde a la investigación, que viene a propósito de esta, y del objetivo que se desea medir.

Así, tras la valoración a través del juicio de expertos se considera validado el instrumento de medida y apto para ser llevado a los centros educativos.

H. REDACCIÓN FINAL: de las preguntas. Se añaden las aportaciones tras el juicio de expertos vistas tras el juicio de expertos y se lleva a cabo una redacción final del documento.

J. FABILIDAD: Una vez finalizado el instrumento de medida en su totalidad, es preciso someterlo a una prueba de fiabilidad. Para ello debemos calcular un coeficiente de fiabilidad a través de los datos obtenidos en nuestra prueba, siendo en nuestro caso la más conveniente la prueba "α de Crombach", la cual se define como una media ponderada de las correlaciones entre los diferentes ítems del instrumento de medida. Este modelo "asume que

la escala está compuesta por elementos homogéneos aleatoriamente seleccionados de la población de los posibles elementos que miden la misma característica" (Pardo y Ruiz, 2010, p. 512).

Para poder llevar a cabo este coeficiente es preciso contar con un documento que tenga diversos ítems de medida, que todos los ítems tengan el mismo sentido en la medida, que en nuestro caso es escala Likert de 1 a 5. Ambas son condiciones presentes en nuestro instrumento. Tras la obtención de los resultados a través de la respuesta de los profesores (proceso que se explica más adelante), se calcula este coeficiente mediante el programa SPSS y este es su resultado:

IMAGEN 1. INDICE DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO. Resultado de α de Crombach en SPSS

Fiabilidad

```
[Conjunto_de_datos1] D:\TESIS 1\tesis feb 17\ACTUAL\RESULTADOS\TODO DATOS.sav
```

Escala: FIABILIDAD

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	93	98,9
	Excluido[a]	1	1,1
	Total	94	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,802	21

El valor igual o superior a 0,80 se considera un valor válido donde la fiabilidad del instrumento de medida es adecuada, siendo en nuestro caso 0,802 se confirma la fiabilidad del instrumento de medida.

K. CREACIÓN ONLINE: de un "google forms" para poder ofrecer un acceso del cuestionario a los centros de forma on-line, facilitando así la capacidad de respuesta de los profesores de infantil. Se puede ver aún en el enlace: https://docs.google.com/forms/d/1AvnXgvLbQ4aGpy7M64yz6uSWlmz1Et6Q4Arb4rnB6BI/viewform

L. REVISIÓN FINAL de ambos documentos (Word para rellenar físicamente y googles forms para rellenar on-line) para asegurar su igualdad y cierre del proceso de creación del instrumento de medida. En el apartado de Anexos de este trabajo se ofrece la versión definitiva presentada a los centros: ANEXO II.

Así nos encontramos ante un cuestionario final con 21 preguntas en escala Likert y 8 preguntas abiertas de breve desarrollo donde los maestros podían escribir lo que deseasen al respecto de cada pregunta. Cada una de las preguntas da respuesta a alguno de los objetivos planteados, del siguiente modo:

TABLA 9. RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON LAS PREGUNTAS OPERATIVAS

OBJETIVO	ÍTEMS	PREGUNTAS BREVES
1. Aprovechamiento del tiempo y uso de estrategias	6, 15, 16	3, 4, 5, 8
2. Conocimientos sobre intervención familiar	1, 5, 8, 9, 14,	
3. Importancia sobre la necesidad de intervenir desde las escuelas	2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 18	1, 2, 6,
4. El sistema facilita y se hace posible intervenir	17, 19, 20, 21	
5. Elaboración de propuesta formativa para maestros		7

5.2.4.2. Elaboración de la entrevista personal

Se desarrolló una parte de la investigación desde un punto de vista más cualitativo, para ello se llevan a cabo varias entrevistas personales, de carácter semi-estructurado, también entrevistas de elaboración propia. “La entrevista es un proceso por el que se dirige una conversación para recoger información” (Angrosino, 2010, p. 66). Estas entrevistas en profundidad se llevaron a cabo para profundizar sobre la información obtenida a través de los cuestionarios y para superar las limitaciones que en estos podemos encontrar, llegando de este modo a información con un contenido que permite abordar matices e indagar con mayor precisión sobre nuestro objeto de investigación, aunque menor en número en su muestra.

Este tipo de entrevistas se consideran un instrumento de medida de recogida de datos y definido como encuesta donde los datos los proporciona el propio sujeto e interesa conocer la opinión del sujeto sobre un tema específico (Zamorano, 2009: s/p).

Ya se ha matizado la inclusión de 8 ítems de carácter cualitativo en el cuestionario por escrito a maestros. Pero en esta ocasión se busca una mayor profundidad y reflexión en las respuestas y se desarrolla una encuesta más elaborada.

Así, del mismo modo que en la creación del cuestionario, de cara a la creación de la entrevista se dio un largo proceso de creación de la entrevista personal.

La entrevista se define por la relación directa entre el entrevistador y el entrevistado. La entrevista personal que se presenta en este trabajo es de carácter semi-estructurada con un formato cerrado pero con la posibilidad de abrir la respuesta; de tal modo que se definen en ella las preguntas para llevar el hilo conductor de la entrevista y no alejarnos de los objetivos de nuestra investigación. Pero se ofrece un margen libertad en la respuesta del entrevistado y el desarrollo así más amplio de la entrevista.

En la creación de la entrevista se tuvo en cuenta el planteamiento temático para su organización que propone Kvale (2011:): "Las preguntas clave cuando se planifica una investigación con entrevistas se refieren a por qué, al qué y al cómo de la entrevista" (p. 63). El proceso de creación fue así:

- LLUVIA DE IDEAS sobre qué preguntas nos llevarían a resolver las dudas planteadas en los objetivos, redacción de un amplio abanico de preguntas para posteriormente ser analizadas, sintetizadas y redactadas adecuadamente.

- ANÁLISIS sobre qué tipo de profesionales de la educación sería interesante que respondiesen al cuestionario, llegando a la conclusión de que abarcar diferentes perfiles profesionales dentro del campo de la educación infantil sería un aspecto muy enriquecedor.

- CONSULTA a diversos profesionales sobre su colaboración con la investigación a través de esta entrevista. Aceptación de participación por parte de varios profesionales.

- REVISIÓN de la preguntas, mejora de la redacción, vinculación a los objetivos de la investigación.

- CONSULTA con un periodista y un publicista para aspectos de redacción y ortografía. Corrección final y obtención de versión definitiva.

De este modo establecemos una columna vertebral para nuestras entrevistas personales que nos servirá se guía para poder llevarlas a cabo. En el apartado de Anexos de este trabajo se ofrece la versión definitiva presentada a los centros: ANEXO III

5.2.4.3. Fé de erratas.

Tras la aplicación de los cuestionarios, se han detectado diversos errores de ortografía, numeración o repetición de palabra; en el documento. Aun siendo erratas que no alteran el contenido de los cuestionarios, se ha considerado de relevancia hacer constar su existencia. Se describen a continuación:

A. En el título del cuestionario a maestros (Anexo II) podemos ver que pone: *cuestionario,* cuando debería poner *cuestionario*.

B. En la página 3 del cuestionario para maestros (Anexo II), en la pregunta 14 de escala Likert, encontramos una errata, pero el cuestionario ya había sido repartido y contestado cuando nos dimos cuenta. La pregunta dice así:

"Considero que es importante que los maestros de educación infantil trabajen trabajar con el núcleo familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal de los niños"

Y debería haber sido redactada así:

"Considero que es importante que los maestros de educación infantil trabajen con el núcleo familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal de los niños".

C. En la página 2 de algunos cuestionarios: Salta de la pregunta 3 a las 5, habiendo un número 4 sin pregunta redactada. Error de impresión en una de las veces que se acudió a impresión.

Quedan señalados los defectos detectados en el cuestionario, en perspectiva de una mejora, y para ser conscientes de las limitaciones de este mismo y de estos errores en su redacción.

5.2.4.4. Carta explicativa.

Se valoró que a pesar de haber instrucciones básicas en el cuestionario a maestros, era aconsejable adjuntar una carta explicando brevemente el objetivo de la tesis y ofreciendo posibilidad de contacto en caso de presentar dudas para resolver el cuestionario. Se consideró que de esta manera, al conocer más sobre la tesis, era beneficioso para propiciar la participación como sujeto de estudio. Se anexa carta explicativa en el apartado de anexos como el ANEXO IV.

5.3. Procedimientos generales para la recogida de datos

La recogida de información para esta investigación consta de dos modalidades:

La primera de ellas consiste en una medición cuantitativa tomada mediante la aplicación de un cuestionario a los maestros en activo del segundo ciclo de educación infantil de centros educativos de la Comunidad de Madrid, en el municipio de Madrid

Esta primera recogida de información de la medida cuantitativa se llevó a cabo de dos modos: presentando el cuestionario físicamente en los centros educativos a través de fotocopias o de manera on-line a través del formulario google forms o rellenando el cuestionario en formato Word. A los centros educativos se les ofrecía ambas opciones y ellos elegían de qué manera querían participar, acompañando el cuestionario con la carta explicativa ya mencionada.

La segunda de ellas es a través de una entrevista personal con personal docente o profesionales de la educación en relación con el ciclo de infantil. Se realiza a través de una entrevista personal presencial, previamente estructurada, y es grabada para garantizar que no se pierda información.

5.3.1. Aplicación de los cuestionarios.

Para poder llevar el cuestionario a los centros, primero se hizo un acercamiento a una muestra seleccionada en función de las posibilidades de acceso.

Una vez elaborado y validado, el instrumento de medida, se puso en marcha un contacto oficial con el mayor número posible de centros de la ciudad de Madrid. Se contactó con los centros vía e-mail adjuntando la breve carta explicativa (ANEXO IV) de la investigación y se llegó a contactar con 137 centros educativos vía mail, de los cuales, la sorprendente cifra de sólo 3 se prestaron a la investigación. En vista de las dificultades

obtenidas vía mail, se comenzó un proceso de contacto vía telefónica, a través del cual tampoco se obtuvo mucho éxito.

En los casos que se lograba un contacto positivo, este derivaba en una cita con el director o directora del centro y en ocasiones director o directora de educación infantil. De esas reuniones, aproximadamente la mitad aceptaban y la otra mitad denegaban la colaboración.

Al ver que pasados tres meses desde el comienzo del contacto con los centros, sólo se había logrado la colaboración de 5 de ellos (con un total de 13 cuestionarios de muestra) se procedió a acudir directa y presencialmente a los centros, sin cita previa.

Gracias a esta experiencia me veo en situación de decir que el factor sorpresa, y no tener pensado un motivo de excusa previo para evadir la investigación y no cargar así al profesorado con más tarea, resultó muy efectivo para lograr la colaboración de los centros. Cabe destacar que, a través de este contacto presencial, una parte de los centros se mostraron muy interesados en la investigación, con ganas de participar y resultaron muy eficaces en cuanto a número de cuestionarios y tiempo de respuesta. Otros centros accedían con menos efusividad, y se constató que aquellos directores con menos interés en la investigación lograban menos cuestionarios resueltos y con mayor tardanza.

Se ha tratado de buscar centros en distintas zonas y distritos de Madrid procurando que la muestra fuese variada y no sesgada por zona, aunque no se lograse una estratificación. Del mismo modo que se ha hecho con la titularidad de los centros, tratando de respetar la proporcionalidad existente en la ciudad con relación a la proporcionalidad existente en este estudio.

Tras localizar el centro, con respeto a la zona y titularidad, se buscaban varios centros cercanos, con distinta titularidad, y se acudía un día a todos ellos. En esta primera llegada, se trataba de contactar con algún responsable del centro, procurar su aceptación en la investigación y entregar los cuestionarios físicamente.

En caso de que el centro aceptase la colaboración, se concretaba un día, a elegir por el centro, para que yo acudiese de nuevo a recoger los cuestionarios completados. Cuando llegaba dicha fecha, yo acudía al centro y recogía los cuestionarios que los profesores hubiesen tenido a bien responder.

De forma simultánea, se hizo una segunda batida de mailing para tratar de localizar nuevos centros que participasen de esta forma. Se escribió en esta ocasión a 283 centros educativos de diversa titularidad obteniendo la colaboración de 5 de ellos. Cabe destacar que para mí, estas bajísimas tasas de colaboración han sido motivo de sorpresa. Resulta un dato tristemente sorprendente. Según fueron contestando a nuestra demanda los centros educativos de una forma virtual, así se les fue haciendo llegar el cuestionario.

Tras entregar físicamente los cuestionarios a los centros que habían accedido a colaborar tras la demanda de forma presencial, cada uno de los centros exponía su sistema de contacto para recogida: algunos se ofrecieron a llamar cuanto estuviesen resueltos, otros fijaban previamente una fecha de recogida, otros contactaban vía mail y otros esperaban a ser llamados tras una espera de algunas semanas.

No puedo terminar este apartado sin destacar las grandes dificultades que he ido encontrando.

Desde el primer momento he sido consciente de que este tipo de colaboraciones resultan “aburridas” y una sobrecarga de tarea para los maestros, y que desde los mismo centros educativos niegan la colaboración siendo conscientes de esto. Así se me ha explicado

en muchos centros educativos, y otros han explicado que hay tal demanda de colaboración en investigaciones, tesis, trabajos, etc; que si colaborasen con todos, estarían sobrepasados de trabajo, y por ello, se negaban como norma.

Pero entonces llegabas a un centro donde se interesaban por la investigación, te motivaban a seguir adelante, alababan que hubiese gente que aun investigase la educación para mejorarla y además hacían todo lo posible por motivar a su profesorado a colaborar respondiendo al cuestionario. Entonces, uno se plantea: tienen razón aquellos que dicen que es sobrecarga de trabajo y un "jaleo" para los profesores; pero teniendo ese mismo "hándicap", la investigación es maravillosamente recibida por otros; aquellos que puedes sentir que aún conservan el compromiso educativo y la ilusión por transformar el mundo.

5.3.2. Desarrollo entrevistas personales.

La entrevista personal pertenece a un sistema de investigación cualitativo, como hemos mencionado anteriormente. El proceso de estudio a través de entrevista debe estar bien programado y tener una estructura desarrollada. Como nos cuenta Kvale (2011) un estudio por entrevistas puede seguir la siguiente estructura:

1. Organización temática
2. Diseño de la entrevista
3. Entrevista, ejecución
4. Transcripción literal
5. Análisis de los resultados
6. Verificación de fiabilidad de entrevistador
7. Informe final

Además de estos elementos, a la hora de llevar a cabo las entrevistas hay que tener en cuenta otros aspectos fundamentales, que sintetizamos a continuación (Angrosino, 2010, p. 69).

- No intervenir en exceso en la narración del entrevistado
- Mantener buen contacto ocular durante la entrevista
- Intentar controlar claves no verbales no deseadas o mal interpretables
- Dedicar un poco de tiempo previo a charlar de otras cosas, para facilitar la conexión y romper el hielo
- Aceptar la hostilidad si el entrevistado se siente así
- Ser consciente del estado de la persona entrevistada
- Personalizar la entrevista al desarrollar las preguntas

Ya hemos visto como fue el proceso de creación de la entrevista, debemos especificar que son entrevistas de carácter semi-estructurado. Es decir, llevan una estructura previa y los entrevistados pueden ampliar información, extenderse en sus respuestas, profundizar en los aspectos más destacados; pero hay una línea trazada de comienzo a fin de la entrevista.

Para la obtención se sujetos voluntarios para la entrevista, se dedicó un apartado en los cuestionario anteriores dónde se preguntaba su disponibilidad para dicha entrevista. En tan sólo 9 casos se contestó a este apartado y se ofreció un contacto.

Finalmente se decidió que se contactaría con diferentes personas del ámbito educativo, para tratar de obtener una variedad de puntos de vista, y por ello se contactó con personas que se habían ofrecido en los cuestionarios pero también con otro personal educativo.

A través de profesionales que conozco de este ámbito, que me dieron contacto con diversas personas, pude acceder a una variedad de perfiles profesionales siendo personas sin ningún vínculo personal, para cuidar la fiabilidad del proceso de entrevista. Finalmente se llevaron a cabo cinco entrevistas:

1. ENTREVISTA 1: Profesor especialista de inglés en infantil, cinco años de experiencia, formación en Magisterio en ESCUNI. Citado den adelante como Especialista.
2. ENTREVISTA 2: Tutora de tercero de infantil, dos años de experiencia, formación en UNIR. Citada en adelante como Tutora
3. ENTREVISTA 3: Directora de centro de Atención Temprana, 9 años de experiencia. Citada en adelante como Directora

Dado el variado perfil profesional, la estructura de la entrevista se mantuvo pero el planteamiento de ciertas preguntas o la profundización en diferentes temas según especialización se dejó a libertad y voluntad del entrevistado.

Tras la realización de las entrevistas, las cuales se grabaron, se procedió a la transcripción es estas. Las entrevista se grabaron dado a que “la calidad de la entrevista es a menudo objeto de debate, mientras que la calidad de la transcripción se aborda rara vez en las publicaciones de investigación cualitativa” (Kvale, 201, p. 123).

Como hemos visto en estas palabras de Kvale, las entrevistas adquieren solidez si son grabadas y transcritas de un modo literal en vez de ser escritas por el entrevistador directamente, dado que se puede dar que al escribir las respuestas el propio entrevistador lo pase por el filtro de su punto de vista, la mayoría de las veces de forma inintencionada, y dé lugar a unas respuestas sesgadas y poco válidas.

Las grabaciones se hicieron en modo “audio”, con dos aparatos de grabación por si alguno fallase: grabadora y Smartphone. La transcripción de las entrevistas se hizo de forma estrictamente literal, dejando señalado en negrita las preguntas originales, presentes en el ANEXO III.

Para salvaguardar la fiabilidad de la transcripción, se procedió a una transcripción por parte de la autora de la tesis. Para evitar fallos de transcripción se procedió a la espera de un par de semanas de tiempo y de nuevo se procedió a escuchar la grabación mientras se iba comprobando y corrigiendo lo que estaba transcrito. Se detectaros un par de erratas en dos de las entrevistas y el resto quedó confirmado.

Con el planteamiento de poder otorgar validez de las entrevistas, nos enfrentamos a nuevas circunstancias. Como vemos en palabras de Kvale (2011): “Las transcripciones no son copias o representaciones de alguna realidad original, sino construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para propósitos dados” (p. 130). Por ello se procedió a una transcripción literal de lo hablado y se complementó con alguna anotación entre paréntesis sobre la situación, gesto destacado del entrevistado, etc.

Para llenar de la mayor información posible la entrevista, y poder obtener conclusiones más precisas a través de esta fuente de información.

De este modo, concluye el procedimiento para la recogida de la información en las entrevistas; y queda por finalizado este capítulo a cerca del diseño de la investigación y los procesos para la obtención de los datos y la información relevante para dicho proyecto.

Se abre ahora un nuevo capítulo, donde se da paso al análisis de los datos obtenidos a través de este planteamiento de investigación.

5.4. Tratamiento de los datos

Después de recoger toda la información por parte de los maestros y expertos en educación, es preciso analizar estos datos para poder obtener de ellos unas conclusiones precisas y que ofrezcan un aumento del conocimiento sobre el objeto de estudio.

Por un lado se hizo una lectura detenida de las entrevistas, a través de los documentos de texto donde habían sido transcritas; destacando la información más relevante donde se da respuesta a los objetivos de esta investigación, tras un análisis cualitativo de las respuestas encontradas. Se toma como referencia estas ideas y se recuperan la citas textuales de los entrevistados para dejar presente qué dicen los sujetos y desde dónde nacen las conclusiones vinculadas a las entrevistas.

Y por otro lado, se llevó a cabo una organización de los datos obtenidos tras la recogida de los cuestionarios de maestros desde los centros escolares, personalmente y vía email. Una vez reunidos todos los cuestionarios se procedió a su codificación a través de una numeración: Letra "N" sumado a su código numérico establecido en tres cifras: desde 001 hasta 096. Tomando la muestra final de N=96, se procedió a transcribir los datos presentes en los cuestionarios a una Tabla Excel, para que queden sintetizados (Anexo VIII) y puedan ser analizados.

Los primeros datos presentes en el Excel son las preguntas para caracterización de la muestra, al igual que en los cuestionarios; seguidos de las veintiuna preguntas en escala Likert (en parámetros de 1 a 5) diseñando unas listas desplegables en valores numéricos. A continuación se procedió a transcribir las preguntas de breve desarrollo.

Tras una revisión general, se observó que las preguntas podían ser categorizadas, como ya hemos explicado. Así que se procedió a ir sintetizando la idea que transmite en unos enunciados resumidos en varios conceptos; integrados en listas desplegables en el Excel

también. Según iban apareciendo respuestas que abordaban conceptos que no se habían mencionado anteriormente en otras respuestas, se iban incluyendo esas categorías en las listas de distribución. Es preciso destacar de nuevo, que fue pertinente eliminar dos cuestionarios de la muestra al ser exactamente idénticos; desde la primera hasta la última pregunta, invalidando si fiabilidad; dejando así una muestra final de N=94. En el anexo VIII, se ven reflejados los resultados directos obtenidos a través de los cuestionarios para poder tenerlos sintetizados en un solo archivo, formato Excel.

Una vez creadas estas Tablas en formato Excel, se facilita su tratamiento y análisis a través del programa estadístico SPSS, versión 22.0. Este análisis es de carácter principalmente descriptivo, a través de la distribución de frecuencias más altas en los resultados, y la interpretación más cualitativa del vínculo entre diferentes frecuencias según temática, perfil del sujeto o valoración de respuesta.

A continuación se procede a un análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson, el cual es "una medida de asociación lineal apropiada para estudiar relación entre variables de intervalo o razón" (Pardo y Ruiz, 2010, p. 286- 287). A través de este se ponen de relieve de las relaciones significativas encontradas entre las diversas respuestas y la interpretación que se obtiene de ellas.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS OBETENIDOS: ANÁLISIS Y SU INTERPRETACIÓN

A lo largo del próximo capítulo procedemos a la recopilación de datos, su análisis e interpretación para llegar a los resultados de nuestra investigación: unas primeras consideraciones generales, el tratamiento de los datos a través de estadísticos y análisis que nos ofrezca un espejo de la realidad sobre el profesorado de infantil en el tema aquí en cuestión

6.1. Primeras consideraciones sobre los resultados

Los resultados obtenidos se presentan de forma diferenciada: por un lado los resultados de los cuestionarios a maestros y por el otro, las entrevistas personales.

Es preciso señalar que el número total de cuestionarios que se recogieron fueron 100. A la hora de transportar los datos a una base de datos se observó un hecho que sorprendió y es que 4 de ellos estaban rellenados solo en la primera página, de tal modo que se los eliminó de la muestra. Dando lugar así a una muestra final de noventa y seis cuestionarios. Si bien es cierto, que tras la lectura de datos en Excel se observa que los cuestionarios N027 y N028 ofrecen exactamente los mismo resultados.

Se consulta el cuestionario original y se ve que son dos cuestionarios diferentes rellenados por dos personas distintas pero que lo han hecho exactamente igual, incluyendo el perfil profesional. Se valora eliminar estos dos sujetos de la muestra por haber sido copiados y por tanto ofrecer resultados duplicados.

Obtenemos así una muestra final de N=94. A continuación presentamos el perfil de esta muestra para entender qué rasgos la definen:

TABLA 10. GENERO, EDAD Y TITULARIDAD DE CENTRO DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN. Tabla obtenida con el SPSS a través de los datos de los cuestionarios

GENERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	11	11,7	11,7	11,7
	Mujer	83	88,3	88,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<30	13	13,8	13,8	13,8
	>45	25	26,6	26,6	40,4
	>60	2	2,1	2,1	42,6
	Entre 30 y 45	54	57,4	57,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

TITULARIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Concertado privado	26	27,7	27,7	27,7
	Privado	29	30,9	30,9	58,5
	Público	39	41,5	41,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Encontramos un porcentaje mucho más elevado de mujeres que de hombres, con una diferencia bastante significativa entre unos y otros. Con relación a la edad, vemos que algo más de la mitad de la muestra se encuentra entre los 30 y los 45 años de edad, resultado así un profesorado que se ha formado en planes de estudios universitarios ya extintos.

En cuanto a la titularidad, observamos que un 41,5 % son centros de titularidad pública, dato que se corresponde con las presencia de centros públicos en el municipio de

Madrid, siendo el mismo porcentaje en todo el municipio. Se observa por otro lado una diferencia en cuanto a la representación de centros concertados, siendo más bajo el porcentaje en la muestra que la presencia en el municipio de Madrid. En correspondencia con este dato, el porcentaje obtenido en centros privados es más elevado que su presencia en la cuidad.

TABLA 11. AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA

Tabla obtenida con SPSS a través de los datos de los cuestionarios

El perfil según años de experiencia es muy variado, dando un abanico de 31 respuestas diferentes, siendo las experiencias más frecuentes la de: 3, 5 y 8 años de experiencia. Seguida de aquellos que poseen 6, 25, 12, 13, 17 y 20 años. Vemos por tanto que tendencia mayoritaria es de un profesorado con menos de una década de experiencia; seguido de un grupo de profesionales cuya dominancia de franja de experiencia está entre los 10 y los 20 años. La variedad de experiencias profesionales puede verse mejor si lo categorizamos en grupos cada 5 años, para visualizar mejor tendencias años de experiencia en agrupaciones, y así se procederá en el tratamiento de los datos.

		Frecuencia
Válido	1	2
	11	2
	12	4
	13	4
	14	2
	15	3
	16	2
	17	4
	18	3
	19	3
	2	3
	20	4
	21	2
	22	1
	23	2
	24	2
	25	5
	26	3
	27	2
	3	7
	30	1
	32	1
	33	3
	35	1
	39	1
	4	3
	5	7
	6	5
	7	3
	8	6
	9	2
	Total	94

Otro de los rasgos de la muestra se define por el cargo que ocupan en el centro, siendo el de tutor de infantil el más destacado con un 83% sobre el total.

Para seleccionar la muestra para nuestro estudio, se realizó un muestreo por estratificación no proporcional con fijación simple, en el que no existe proporcionalidad entre la representatividad de los estratos de la población en la muestra y el peso que estos tienen en el conjunto de la población. La finalidad perseguida con este muestreo es que cada uno de los estratos poblacionales tenga la misma representación en la muestra.

Una vez concluido todo el proceso de recogida de datos, y tomando como referencia la información sobre la muestra, se pasó a la necesidad de dar acceso a esa información de otro modo, en este caso, para los cuestionarios se procede a ingresar la información en un cuadro Excel que lo recoge todo de una manera unificada y permite así su posterior tratamiento de los datos. Para ello se numeran los cuestionarios con un código numérico, para poder diferenciar unos de otros, dado su carácter anónimo.

Se emplea un Excel 2010 en el que cada fila es correspondiente a un sujeto, indicando en la primera columna el número de codificación de este, y a lo largo de toda la fila se plasma la información recogida en el cuestionario. Se emplean listas de distribución para casi todas las preguntas, donde se pueda seleccionar una de las respuestas presentes en el Excel.

Más adelante, en la última ocho preguntas, se observa ciertas tendencias en las respuestas y se observa que para un análisis general, se pueden incluir esas respuestas en diversas categorías. Según se van pasando los datos, se van añadiendo categorías a la lista de distribución del Excel para que todas las respuestas tengan cabida y en la categoría adecuada.

Para la recopilación de datos de las entrevistas, se procedió a su transcripción literal en un Word 2010 y se mantienen las grabaciones de audio, por si fuese preciso confirmar alguna información. Las transcripciones se adjuntan como anexos al final de trabajo (Anexos V, VI, VII)

Cabe destacar que los cuestionarios ofrecieron ciertas particularidades importantes que se observaron una vez pasados los datos al Excel, en una primera valoración general:

1. Hay cuatro cuestionarios, que no llegan a incluirse en la codificación dado que sólo tienen rellena la primera página pero todo el resto del cuestionario queda en blanco. Se eliminan esos cuatro cuestionarios del total de la muestra.
2. Los cuestionarios N027 Y N028 quedan excluidos de la muestra también, dado que presentan exactamente las mismas respuestas, incluidas las de caracterización de la muestra, quedan bajo sospecha de no haber sido respondidos honestamente.
3. Hay un número muy elevado de personas; en concreto un 54,3 de la muestra; que han dejado en blando y por tanto no han respondido a la pregunta: "Año de titulación personal" a pesar de haber contestado al resto de las preguntas, lo cual nos lleva a las sospechas de que en el diseño del cuestionario la pregunta ha quedado ubicada de tal manera que no es visible. Tras revisión y valorarlo se llega la conclusión de que un problema en la redacción y ubicación en la hoja da lugar a error y parece un título o enunciado que introduce las siguientes preguntas. Y que esta pregunta no se trabajará en el análisis de los datos, al no tener datos suficientes para poder trabajar con ellos del mismo modo en que lo haremos con el resto de las preguntas.
4. Observamos una tendencia similar, pero mucho menos destacada en la pregunta "Años de experiencia" y "Curso de infantil", sin llegar a poder observar un condicionante que lleve a esta tendencia. Se analiza más adelante en el tratamiento de los datos.
5. Sin ser objeto de esta investigación, y por ello no se profundiza en el tratamiento de los datos, hacemos referencia al siguiente tema que ha resultado llamativo, interesante, y positivo. A la hora de preguntar quién recoge a los niños y quien va a las reuniones, hemos notado una equidad muy grande a la hora de citar a "madre" y a

"padre". Siendo muy pocos los casos en los que solo se cita a la madre. Lo cual, dado el perfil histórico de responsabilizar a la mujer de la crianza de los niños y siendo este un tema en continuo debate de un tiempo a esta parte; podemos decir que según percepción del magisterio de educación infantil vemos una igualdad bastante destacada entre el contacto con ambos.

6. Destacamos también en esas mismas preguntas una amplia referencia a la Figura de los abuelos, aspecto muy importante de cara a la intervención con las familias. Lo veremos con mayor profundidad en el tratamiento de los datos.
7. Se ha observado, no en un gran número de ellos, pero sí creemos que es importante de mencionar; que en la pregunta "con qué frecuencia atiende a las familias" no hemos puesto la opción de "diariamente" como respuesta y algunos la han *creado*. Pensamos que quizá muchos de los que han marcado la opción más frecuente "semanalmente" habrían marcado esa de haber existido.
8. En las entrevistas personales, se percibe una sensación de incomodidad en los entrevistados en ciertas preguntas, por temor a que estemos valorando su nivel de conocimientos en ciertos temas. Pero esto les lleva a reflexionar más sobre la pregunta y responder, lo cual facilita el acceso a los conocimientos que tienen sobre dichos temas.
9. En las entrevistas, se ven perfiles muy diferentes de profesionales, siendo algunos muy reflexivos y llevando a entrevistas muy largas; y otros por el contrario siendo muy escuetos y demostrando ciertas reticencias a querer profundizar más.

6.2. Análisis a través de los datos de los cuestionarios

6.2.1. Apreciaciones generales.

Tras la presentación de los datos de los cuestionarios a maestros y su tratamiento general, hemos observado de forma inicial que desde la percepción de los maestros el desarrollo personal de los menores es muy importante y ellos se sienten preparados para abordarlo. Sin embargo, da la impresión de que con respecto a la familia y su intervención surgen más dudas en incluso algunas respuestas con una interpretación contradictoria, en algunos casos.

Se puede observar a través de las últimas ocho preguntas del cuestionario que el grado de implicación a la hora de rellenar los cuestionarios en algunos casos ha sido muy alta, aportando gran información y profundas reflexiones; mientras que otros han sido respondidos con monosílabos en algunas ocasiones. Destacamos este hecho pues, de cara a afrontar una interpretación de los datos, la información viene dada de esa manera.

También es importante destacar que se ha podido obtener información muy relevante para el posterior diseño del plan de formación del profesorado y ha supuesto un acercamiento a la realidad de los maestros, desde su concepción de esta.

Para poder intervenir en esa realidad con un plan de formación era apropiado buscar este acercamiento sobre su modo de percibir y entender la realidad educativa en relación el tema que aquí nos atañe.

6.2.2. Análisis general de carácter descriptivo.

A continuación se procede a la exposición de los resultados obtenidos en los cuestionarios a maestros a través del cálculo de estadísticos generales mediante el programa estadístico SPSS. Este programa es "una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico" (Pardo y Ruiz, 2010, p. 3).

El primer análisis que se lleva a cabo es de carácter descriptivo, donde se ven las frecuencias de respuesta, para tener una visión global y comprobar los datos. Se observa que en todas las preguntas tenemos una muestra N=94, confirmando que no se haya quedado ningún cuestionario inválido en los datos. A continuación vamos a tratar los datos: variable por variable, viendo su frecuencia de resultado y destacando las frecuencias más elevadas:

TABLA 12: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE GÉNERO, extraída a través de SPSS

GENERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	11	11,7	11,7	11,7
	Mujer	83	88,3	88,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Podemos observar que hay un alto porcentaje más de maestras que de maestros, continuando así con una tendencia hasta ahora normal en nuestro país. Es un rasgo que destaca por su gran diferencia entre porcentajes por género, y resultó interesante incluirlo como variable de control, pero como aspecto en frecuencias tampoco nos ofrece mayor información relevante para nuestra investigación.

TABLA 13: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE TITULARIDAD, extraída a través de SPSS

TITULARIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Concertado privado	27	28,7	28,7	28,7
	Privado	28	29,8	29,8	58,5
	Público	39	41,5	41,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Observamos a continuación que la mayoría de los centros son públicos, pero sin gran diferencia con las otras dos titularidades. Como se ha explicado este hecho anteriormente al detalle en la caracterización de la muestra, no procedemos ahora a un análisis mayor al respecto de este dato.

TABLA 14: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE EDAD, Extraída a través de spss

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<30	13	13,8	13,8	13,8
	>45	25	26,6	26,6	40,4
	>60	2	2,1	2,1	42,6
	Entre 30 y 45	54	57,4	57,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Ha resultado de interés conocer la edad de los profesores, al igual que su año de titulación académica en los estudios para magisterio y equivalentes y sus años de experiencia docente. Para hacernos una idea del perfil del profesorado más representativo y dónde enmarcamos sus estudios con relación a la educación. Destaca el alto porcentaje de maestros en la edad comprendida entre los 30 y los 45 años; siendo de 57,4% del total; dato coherente con la realidad social dado que esas edades corresponden con el centro de la población activa de nuestra ciudad.

Los resultados encontrados al respecto de los años de experiencia son muy variados, por ellos es conveniente distribuir los datos en intervalos para entenderlos mejor:

TABLA 15. AÑOS DE EXPERIENCIA EN INTERVALOS. Elaboración propia

Años de experiencia	**De 0 a 5 años**	**De 6 a 10 años**	**De 11 a 15 años**	**De 16 a 20 años**	**De 21 a 25 años**	**26 a 30 años**	**31 años o más**	**Total**
Nº de sujetos	22	16	15	16	13	6	6	94

Podemos observar que el mayor número de sujetos se enmarca con cinco o menos años de experiencia, seguido en igualdad por los intervalos de 6 a 10 años; y 16 a 20 años.

Así, podemos ver que con relación a su ubicación en el tiempo, existe una mayor representación del profesorado femenino con edades comprendidas entre los 30 y los 45 años, pero en un marco de años de experiencia no superiores a los veinte años y más mayoritarios en el marco de menos de 5 años de experiencia. Proseguimos con este análisis de frecuencias con relación a la muestra:

TABLA 16: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE CARGO EN EL CENTRO, obtenido a través de SPSS

CARGO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Especialista	16	17,0	17,0	17,0
	Tutor infantil	78	83,0	83,0	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Vemos aquí un dato, que era propio de esperar, en el que la mayor representación está en manos de los tutores de infantil, con un 83% de representación sobre el total de la muestra.

TABLA 17: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE NÚMERO DE ALUMNOS EN EL AULA, obtenida a través de SPSS

nALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	1	1,1	1,1	1,1
	15	3	3,2	3,2	4,3
	16	1	1,1	1,1	5,3
	17	2	2,1	2,1	7,4
	18	9	9,6	9,6	17,0
	19	5	5,3	5,3	22,3
	20	11	11,7	11,7	34,0
	21	9	9,6	9,6	43,6
	22	8	8,5	8,5	52,1
	23	7	7,4	7,4	59,6
	24	11	11,7	11,7	71,3
	25	12	12,8	12,8	84,0
	26	4	4,3	4,3	88,3
	27	7	7,4	7,4	95,7
	28	2	2,1	2,1	97,9
	32	1	1,1	1,1	98,9
	5	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Esta variable ha sido de gran interés dado que la ratio que hay en las aulas es un tema siempre a debate, y se presentaba como una oportunidad para ver si una diferencia en el número de alumnos condiciona de alguna manera la intervención con las familias.

Observamos en primera instancia que las ratios más presentes son de: 25, 24 y 20 alumnos, en ese orden. Seguidos, con algo más de distancia por 19 y 21, 22, 23 y 27; también en ese orden. Rara vez las ratios superan los 28 alumnos o se encuentran por debajo de los 17 alumnos. Encontramos así una ratio que significativa que se mueve en el marco de 19 a 27 alumnos, dando así el dato de 25 como moda central.

TABLA 18: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE NÚMERO CURSO AL QUE IMPARTE, obtenida a través de SPSS

CURSO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		14	14,9	14,9	14,9
	1º inf	21	22,3	22,3	37,2
	2º inf	28	29,8	29,8	67,0
	2º y 3º	1	1,1	1,1	68,1
	3º inf	19	20,2	20,2	88,3
	Todo el ciclo	11	11,7	11,7	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Destaca en este caso la distribución por cursos, es decir, los porcentajes más altos son de profesores que dan clase a un solo curso del ciclo, siendo más o menos cercanos los porcentajes. Queda en representación de un 11,7 % el número de profesores que dan a todo el ciclo, más el 1,1 % que da a dos niveles; dando así un 12,8% que está en consonancia con el 17% de profesores especialistas. Es lógico entender que los tutores solo den clase en uno de los niveles y los especialistas en varios, y por ello, estos datos tengan esta coherencia interna en su representación muestral.

No podemos dejar en el olvido el hecho de que un 14,9% de la muestra no ha respondido a esta pregunta.

TABLA 19: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE ALUMNOS CON NEES Y NUMERO DE ELLOS, obtenida a través de SPSS

NEES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		2	2,1	2,1	2,1
	No	57	60,6	60,6	62,8
	Sí	35	37,2	37,2	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

nNEES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		59	62,8	62,8	62,8
	1	21	22,3	22,3	85,1
	2	6	6,4	6,4	91,5
	3	7	7,4	7,4	98,9
	5	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Podemos ver una tendencia a tener aula sin alumnos con necesidades educativas específicas, dando así una mayor representación a las aula sin este tipo de alumnado, pero no debemos perder de vista que sí hay igualmente un porcentaje elevado de maestros que dicen sí.

Con respecto al número de alumnos en el aula con estas necesidades, vemos ese 62,8% de respuestas en blanco correspondiente a al 60,6 anterior de profesores que dicen que "no tienen alumnos con NEES en el aula". Y vemos que destaca bastante la presencia de un solo alumno con estas necesidades, dando así una distribución mayoritaria de un alumno de este perfil por aula. Se dio lugar la búsqueda de esta información para tratar de ver si la situación de tener muchos alumnos con necesidades específicas podría tener alguna relación con la intervención con las familias, pero a no obtener una muestra significativa de aulas con pocos alumnos de este perfil y otro tanto de aulas con un elevado número de alumnos Nees (al menos 5 por aula), no consideramos pertinente dicho análisis.

TABLA 20: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE DE COMUNICACIÓN CON LA FAMILIAS, obtenida a través de SPSS

FRECUENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		1	1,1	1,1	1,1
	Anual	3	3,2	3,2	4,3
	Mensual	10	10,6	10,6	14,9
	Mensual y trimestral	1	1,1	1,1	16,0
	No contesta	1	1,1	1,1	17,0
	Semanal	34	36,2	36,2	53,2
	Semanal y trimestral	7	7,4	7,4	60,6
	Semanal, mensual y trimestral	1	1,1	1,1	61,7
	Semestral	3	3,2	3,2	64,9
	Trimestral	33	35,1	35,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Observamos aquí que las frecuencias de reunión con las familias más altas son semanalmente y trimestralmente, con un 36,2 % y 35,1% respectivamente. Se observó, tras pasar los cuestionarios que no se dio la opción de "diariamente" que algunos profesores anotaron, quedando así la duda de si en caso de haber puesto esa opción, estas tendencias de respuesta serían diferentes.

Vemos, igualmente, en reflejo que la frecuencia más alta dentro de las opciones es la más señalada y que por tanto la relación entre los maestros y los profesores es bastante elevada y que ese espacio de intercambio de información y relación con las familias es muy elevado.

TABLA 21: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE VÍAS DE COMUNICACIÓN, obtenida a través de SPSS

VIAdeCOMUNICACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		2	2,1	2,1	2,1
	*Crea una opcion	3	3,2	3,2	5,3
	Agenda	1	1,1	1,1	6,4
	Agenda y tutor	1	1,1	1,1	7,4
	email	1	1,1	1,1	8,5
	Personalmente	19	20,2	20,2	28,7
	Personalmente y agenda	4	4,3	4,3	33,0
	Personalmente y mail	7	7,4	7,4	40,4
	Personalmente y teléfono	22	23,4	23,4	63,8
	Personalmente y tutor	5	5,3	5,3	69,1
	Personalmente, agenda y mail	3	3,2	3,2	72,3
	Personalmente, agenda, mail y telefono	8	8,5	8,5	80,9
	Personalmente, agenda, teléfono	1	1,1	1,1	81,9
	Personalmente, mail y telefono	12	12,8	12,8	94,7
	Personalmente, malL, telefono y tutor	2	2,1	2,1	96,8
	Todas las opciones	1	1,1	1,1	97,9
	Tutor (*)	2	2,1	2,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

En esta penúltima Tabla podemos ver que los sistemas de comunicación más frecuentes son la vía personal y telefónica, seguida de la vía únicamente personal; y a continuación de la vía personal, telefónica y por correo electrónico. Vemos así un total de un 56,4% dónde la comunicación tiene una representación personal directa entre maestros y familias, generando así muchos espacios de intercambio e intervención entre los maestros y las familias de sus alumnos.

TABLA 22: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE QUIÉN SUELE RECOGER A LOS NIÑOS, obtenida a través de SPSS

RECOGIDA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		1	1,1	1,1	1,1
	Abuelo/a	1	1,1	1,1	2,1
	Madre	25	26,6	26,6	28,7
	Madre y abuelo	7	7,4	7,4	36,2
	Madre y cuidador	1	1,1	1,1	37,2
	Madre, cuidador y otros	1	1,1	1,1	38,3
	Madre, padre y otros	1	1,1	1,1	39,4
	Madre, padre, cuidador	4	4,3	4,3	43,6
	Padre y madre	19	20,2	20,2	63,8
	Padre, Madre, Abuelo	20	21,3	21,3	85,1
	Padre, Madre, Abuelo, cuidador	10	10,6	10,6	95,7
	Todas las opciones	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Con relación a la percepción que tienen los maestros sobre las personas que vienen a recoger a los niños habitualmente, y por tanto con quién tienen la oportunidad de intervenir a diario, vemos que el 26,6 % considera que quien más acude es la madre, seguido de aquellos que creen que se reparten la tarea entre la madre, el padre, y el abuelo con un 21,3%, finalmente seguido de aquellos que observan que quienes acuden con la madre y el padre con un 20,2%. Queda de relieve que la Figura principal de intervención en la familia a través de la escuela es la madre, seguido de la Figura del padre y destacando también la de los abuelos.

TABLA 23: FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA VARIABLE QUIÉN SUELE REUNIRSE, obtenida a través de SPSS

REUNIONES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Madre	25	26,6	26,6	26,6
	Madre y abuelo	3	3,2	3,2	29,8
	Madre, padre, abuelo y otros	1	1,1	1,1	30,9
	Padre y madre	57	60,6	60,6	91,5
	Padre, Madre, Abuelo	7	7,4	7,4	98,9
	Padre, Madre, Abuelo, cuidador	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Finalmente vemos la relación que hay de los maestros con los miembros de la familia en reuniones concertadas, observando que la responsabilidad aquí queda, según la percepción de los maestros, en manos de la madre y el padre con un 60,6%, seguido de la presencia única de la madre con un 26,6%. De este modo vemos que la posibilidad intervención en reuniones que tienen los maestros queda reflejada en la madre y el padre, dando especial importancia a los progenitores de los niños.

Resulta curioso que aun siendo elevada la presencia de los abuelos en la vida diaria de los niños y su comunicación frecuente con las escuelas y los maestros de sus nietos, no se les implica de la misma manera cuando la familia debe hacer frente a acciones más regladas como puede ser la asistencia a una reunión.

Esto es de vital importancia para tener en cuenta en el proyecto de intervención, dado que si los padres nos van a ofrecer la posibilidad de intervenir con ellos en espacios más reglados, deberemos emprender otro tipo de acciones, más diarias y “naturales” para llevar a cabo una intervención con los abuelos, por ejemplo.

Con todo esto finalizamos haciendo una síntesis de las respuestas más frecuentes en cuanto a la caracterización de la muestra, dando lugar a la siguiente tabla:

TABLA 24. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA EN FRECUENCIAS DE RESULTADOS. Elaboración propia

RASGO	RESULTADO FRECUENTE	PORCENTAJE
Genero	Mujer	88,3%
Experiencia	De 0 a 5 años	22%
	De 6 a 10	16%
	De 16 a 20	16%
Edad	Entre 30 y 45	17,4
Cargo	Tutor	83%
Numero alumnos	25	12,8%
	20	11,7%
	24	11,7%
Curso impartido	1º infantil	21%
	2º infantil	28%
	3º infantil	19%
Alumnos con Nees	No	60,6%
Frecuencia de comunicación	Semanal	36,2%
Vías de comunicación	Personal y teléfono	23,4%
	Personal	20,2%
	Personal, teléfono y email	12,8%

A continuación, se van presentando los resultados más frecuentes en las 21 preguntas de escala Likert, a través del análisis de frecuencias realizado gracias al SPSS, e interpretando estos resultados.

Es preciso aclarar que en el tratamiento de los datos se da un 94 de respuestas válidas en todas las preguntas, menos en la pregunta 16, que hay 1 dato perdido; siendo N=94

TABLA 25. FRECUENCIAS DE RESULTADOS PREGUNTAS 1 Y 2

PREG01.Conocimiento.sobre.I.P

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,3	4,3	4,3
	3,00	16	17,0	17,0	21,3
	4,00	35	37,2	37,2	58,5
	5,00	39	41,5	41,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG02.I.P.de.interes.en.Ed.Inf

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	2	2,1	2,1	2,1
	4,00	19	20,2	20,2	22,3
	5,00	73	77,7	77,7	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

En estas dos primeras preguntas vemos que la el nivel de acuerdo con las preguntas es el más elevado, dado así una alta valoración a su nivel de conocimientos sobre el significado de la identidad personal y también ofreciendo gran importancia como propósito de especial interés en educación infantil.

TABLA 26. FRECUENCIAS RESULTADOS PREGUNTAS 3 Y 4

PREG03.I.P.abordada.especialmente.en.escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,1	1,1	1,1
	3,00	6	6,4	6,4	7,4
	4,00	21	22,3	22,3	29,8
	5,00	66	70,2	70,2	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG04.I.P.importante.desde.escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	3	3,2	3,2	3,2
	4,00	18	19,1	19,1	22,3
	5,00	73	77,7	77,7	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Denotan del mismo modo las preguntas 3 y 4 que hay un alto nivel de acuerdo en que la escuela aborde el desarrollo personal y que se trabaje desde esta, y también desde la familia.

TABLA 27. FRECUENCIAS DE RESULTADOS PREGUNTAS 5 Y 6

PREG05.Suficientemente.formado.para.I.P

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,3	4,3	4,3
	3,00	25	26,6	26,6	30,9
	4,00	42	44,7	44,7	75,5
	5,00	23	24,5	24,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG06.aplico.estrategias.para.I.P

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	4	4,3	4,3	5,3
	3,00	34	36,2	36,2	41,5
	4,00	36	38,3	38,3	79,8
	5,00	19	20,2	20,2	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Por otro lado, vemos que en cuanto a la preparación para trabajarla y la valoración de sus acciones en el aula, no consideran tan alto su nivel realmente.

TABLA 28. FRECUENCIAS DE RESULTADOS PREGUNTA 7

PREG07.Ed.Inf.NO.es.periodo.para.l.P

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	82	87,2	87,2	87,2
	2,00	8	8,5	8,5	95,7
	4,00	1	1,1	1,1	96,8
	5,00	3	3,2	3,2	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Observamos que la pregunta 7 tiene un elevado porcentaje de respuesta en "1", al ofrecer una idea en su enunciado contraria a lo que se cuestiona, por ejemplo, en la pregunta 2; dando así un nivel de coherencia en las respuestas de los sujetos.

TABLA 29. Frecuencias de resultados preguntas 8,9, y 10

PREG08.I.P.en.niños.vinculada.a.sus.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,2	3,2	3,2
	3,00	13	13,8	13,8	17,0
	4,00	40	42,6	42,6	59,6
	5,00	38	40,4	40,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG09.Concimientos.claros.sobre.familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	1	1,1	1,1	2,1
	3,00	19	20,2	20,2	22,3
	4,00	42	44,7	44,7	67,0
	5,00	31	33,0	33,0	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG10.Inrterv.familiar.importante.desde.escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	5	5,3	5,3	5,3
	3,00	6	6,4	6,4	11,7
	4,00	32	34,0	34,0	45,7
	5,00	51	54,3	54,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Las siguientes preguntas empiezan a abordar el tema de las familias, dejando de relieve el elevado vínculo entre familia y personalidad según los maestros. Y considerando un adecuado conocimiento sobre la familia, pero no especialmente destacado, al tener mayor presencia en valoración en 4. Finalmente observamos un elevado nivel de importancia que se le otorga a la intervención familiar desde las escuelas.

TABLA 30. FRECUENCIAS DE RESULTADOS PREGUNTAS 11,12 Y 13

PREG11.Familia.depende.solo.de.la.familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	9	9,6	9,6	9,6
	2,00	29	30,9	30,9	40,4
	3,00	30	31,9	31,9	72,3
	4,00	19	20,2	20,2	92,6
	5,00	7	7,4	7,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG12.Importante.intervencion.profesional.en.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,1	1,1	1,1
	3,00	28	29,8	29,8	30,9
	4,00	34	36,2	36,2	67,0
	5,00	31	33,0	33,0	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG13.Importante.maestros.en.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,1	1,1	1,1
	3,00	12	12,8	12,8	13,8
	4,00	39	41,5	41,5	55,3
	5,00	42	44,7	44,7	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Las preguntas 11 y 12 se refieren a la misma idea, pero redactadas de forma opuestas, para valorar del mismo modo la coherencia de resultados en las respuestas de los maestros. Se incorpora la pregunta 13, que sigue en la misma línea pero centrándose en concreto en los maestros como profesionales de intervención.

Observamos que no hay un posicionamiento claro sobre el hecho de la familia dependiendo de sí misma únicamente, dado que la respuesta más marcada es la central ("3"), analizamos este hecho más en profundidad en las conclusiones.

TABLA 31. FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 14

PREG14.Estoy.formado.para.interv.con.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	3,2	3,2	3,2
	2,00	6	6,4	6,4	9,6
	3,00	39	41,5	41,5	51,1
	4,00	33	35,1	35,1	86,2
	5,00	13	13,8	13,8	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Vemos aquí el reflejo de los conocimientos que los maestros consideran tener sobre su preparación para intervenir con las familias, dando un resultado elevado en el término medio ("3"), dejando así entre-ver una necesidad formativa, dado que creen que están formados pero tampoco con gran nivel de acuerdo, aunque los siguientes porcentajes más altos los vemos en las valoración elevadas de la pregunta; dejando de relieve que hay una tendencia mayor hacia considerar suficiente su formación sobre intervención familiar que insuficiente.

TABLA 32. FRECUENCIAS DE RESULTADOS PREGUNTAS 15 Y 16

PREG15.Dedico.tiempo.y.estrategias.interven.familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	5,3	5,3	5,3
	2,00	11	11,7	11,7	17,0
	3,00	38	40,4	40,4	57,4
	4,00	34	36,2	36,2	93,6
	5,00	6	6,4	6,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG16.mantengo.encuentros.periodicos.familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	5,3	5,4	5,4
	2,00	22	23,4	23,7	29,0
	3,00	28	29,8	30,1	59,1
	4,00	28	29,8	30,1	89,2
	5,00	10	10,6	10,8	100,0
	Total	93	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		94	100,0		

Podemos observar que estos resultados se mantienen igualmente en respuestas centrales en cuanto a valoración de acuerdo con la pregunta, tendremos que observar la relación con otras preguntas posteriores para poder valorar mejor estos resultados.

TABLA 33. FRECUENCIAS RESULTADOS PREGUNTA 18

Al entrar en la pregunta 18, en esta línea de intervención con las familias vemos que los resultados de valoración de los profesores están en los más altos, de “4” y “5”, dando así gran importancia a intervenir con todas las familias, independientemente de sus características y su perfil determinado.

PREG18.Se.debe.trabajar.con.todas.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,1	2,1	2,1
	2,00	8	8,5	8,5	10,6
	3,00	13	13,8	13,8	24,5
	4,00	40	42,6	42,6	67,0
	5,00	31	33,0	33,0	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Esto es de gran relevancia, debido a que desde el Real Decreto 1630/2006 se establece que detener la atención del niño en el entorno que le rodea, especialmente en el familiar en estos años de vida; es un área fundamental para este periodo educativo. Con ello, la intervención en ese entorno se vuelve de gran relevancia; pero resulta necesario que sean los propios maestros quienes consideren que se debe trabajar con todas las familias.

De este modo se valora la importancia del núcleo familiar en su ámbito más educativo y se aleja del supuesto de que la intervención con las familias por parte de profesiones debe darse en caso de necesitar una intervención terapéutica determinada por una dificultad previa; y se establece así como una elemento de completar el proceso educativo de los niños.

Alrededor de esta encontramos las siguientes preguntas, relacionadas con la opinión que tienen los maestros sobre la posibilidad de intervenir con las familias; en general, con las que tienen poco tiempo y las que tienen por interés, en este orden.

TABLA 34. FRECUENCIA DE RESULTADOS, PREGUNTA 17,19 Y 20

PREG17.Se.puede.trabajar.con.las.familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	11	11,7	11,7	11,7
	3,00	22	23,4	23,4	35,1
	4,00	28	29,8	29,8	64,9
	5,00	33	35,1	35,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG19.Se.puede.trabajar.con.familias.sin.tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	3,2	3,2	3,2
	2,00	18	19,1	19,1	22,3
	3,00	33	35,1	35,1	57,4
	4,00	29	30,9	30,9	88,3
	5,00	11	11,7	11,7	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

PREG20.Se.puede.trabajar.con.familias.sin.interés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	22	23,4	23,4	23,4
	2,00	38	40,4	40,4	63,8
	3,00	17	18,1	18,1	81,9
	4,00	13	13,8	13,8	95,7
	5,00	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Vemos en estos datos que se considera posible trabajar con las familias de los niños asistentes en general, siendo las valoraciones más altas las más frecuentes de respuesta; pero si hacemos referencia a las familias con poco tiempo, baja la opinión que tienen de poder intervenir; y baja mucho más si hablamos de las familias con poco interés.

Como cierre nos encontramos con la última pregunta en escala de Likert, la número 21:

TABLA 35. FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 21

PREG21.Escuela.está.preprada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	12,8	12,8	12,8
	2,00	12	12,8	12,8	25,5
	3,00	35	37,2	37,2	62,8
	4,00	30	31,9	31,9	94,7
	5,00	5	5,3	5,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

En esta pregunta vemos que los resultados centrales con tendencia alta son aquellos que tienen un porcentaje más alto en frecuencia de respuesta.

Es preciso señalar que todas frecuencias serán analizadas más adelante a través de sus datos más destacados, es en siguiente capítulo de conclusiones; pero resultaba pertinente presentar las Tablas obtenidas a través del análisis en frecuencias realizado.

Del mismo modo, se presentan a continuación las frecuencias relativas a las ocho últimas preguntas de breve redacción, para su posterior análisis en profundidad en el siguiente capítulo.

En estar preguntas de redacción, de carácter breve y de respuesta libre, es conveniente matizar que se hallan 94 resultados válidos para las ocho preguntas de redacción y, por tanto, ninguno perdido.

En la Tabla que sigue a continuación encontramos datos con relación a la primera de estas preguntas de libre respuesta; donde los maestros podían escribir lo que quisieran, y en base a sus respuestas, se crearon categorías que incluyen todas las respuestas ofrecidas.

Tabla 36: FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 1 DE REDACCIÓN: periodo educativo más adecuado para trabajar desarrollo personal

Redactar1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Infancia y adolescencia	8	8,5	8,5	8,5
	Infantil	65	69,1	69,1	77,7
	Infantil y primaria	7	7,4	7,4	85,1
	Toda la vida	7	7,4	7,4	92,6
	Todo periodo escolar	7	7,4	7,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Podemos ver que el 69,1 % de los maestros opinaron que el periodo de educación infantil es el más adecuado para el desarrollo de la identidad personal según la opinión de los maestros; seguido con un porcentaje mucho más bajo para el resto de las respuestas.

En la siguiente pregunta se trata de conocer si los maestros creen que es función básica suya y de los centros escolares la intervención con las familias; en beneficio del desarrollo personal de sus hijos.

TABLA 37. FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 2: ¿Es función de los maestros intervenir con las familias?

Redactar2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	*No, debería exisitir un profesional solo para eso	1	1,1	1,1	1,1
	De ambas por igual	4	4,3	4,3	5,3
	Depende	11	11,7	11,7	17,0
	No	7	7,4	7,4	24,5
	No contesta	1	1,1	1,1	25,5
	Sí	70	74,5	74,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Vemos un elevado porcentaje de respuestas que dicen abiertamente que sí; seguido por un alejado 11,7% que dicen que depende de la situación.

A continuación, vemos los resultados encontramos a la pregunta 3, acerca de los aspectos que se suelen trabajar y tratar en los encuentros con las familias; de más compleja categorización:

TABLA 38: FRECUENCIA DE RESPUESTAS PREGUNTA 3 DE REDACCIÓN

Redactar3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Académicos y de evolucion infantil	9	9,6	9,6	9,6
	Aspectos de su hijo en el aula, observaciones	6	6,4	6,4	16,0
	Aspectos del desarrollo en la infancia	2	2,1	2,1	18,1
	Aspectos del desarrollo infantil, y de su hijo/a	11	11,7	11,7	29,8
	Comportamiento y rendimiento de aula	5	5,3	5,3	35,1
	Desarrollo del niño, acciones en casa, actitud en la escuela	5	5,3	5,3	40,4
	Intercambio de informacion sobre el niño: casa-escuela	2	2,1	2,1	42,6
	Intereses y comportamiento del niño en el aula	2	2,1	2,1	44,7
	No contesta	2	2,1	2,1	46,8
	No se reune	1	1,1	1,1	47,9
	Normas de aula y casa	1	1,1	1,1	48,9
	Normas de casa	1	1,1	1,1	50,0
	Objetivos generales de aula y curso	4	4,3	4,3	54,3
	Pautas de intervencion familiar	7	7,4	7,4	61,7
	Temas académicos	10	10,6	10,6	72,3
	Temas académicos y aspectos de aula	12	12,8	12,8	85,1
	Temas académicos y aspectos de la infancia	10	10,6	10,6	95,7
	Temas académicos y de desarrollo en la infancia	2	2,1	2,1	97,9
	Temas varios, no concreta	2	2,1	2,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Vemos que la amplitud de temas es muy variada, encontrando los porcentajes más elevados en aquellos que hacen mención a aspectos académicos; dejando patente la constante acerca de que los maestros emplean la mayoría de los espacios de tiempo de que disponen para tratar temas relacionados con el avance escolar de sus alumnos.

Continuando con la relación de los maestros con las familias, y para poner en contexto en qué tipo de encuentros se tratan esas líneas temáticas, se les preguntó por el tipo de sesiones, dando opciones y una última opción abierta, dando lugar a estos resultados:

TABLA 39. FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 4 DE REDACCIÓN.

Redactar4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Actividades de clase	1	1,1	1,1	1,1
	Los tres tipos de encuentro	23	24,5	24,5	25,5
	Los tres tipos y otros	4	4,3	4,3	29,8
	No contesta	1	1,1	1,1	30,9
	No suelo reunirme	2	2,1	2,1	33,0
	Reuniones grupales	3	3,2	3,2	36,2
	Reuniones y acitvidades	1	1,1	1,1	37,2
	Tutorias individuales	15	16,0	16,0	53,2
	Tutorias y actividades	6	6,4	6,4	59,6
	Tutorias y reuniones	34	36,2	36,2	95,7
	Tutorias, reuniones y otros	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Se observa que el tipo de encuentro más frecuentes son las tutorías de carácter individual combiandas con reuniones grupales; teniendo una temporalidad trimestral estas

últimas. El siguiente dato relevante hace referencia a esos dos encuentros combinados a su vez con la participación de familias en actividades de clase. Vemos en esto una gran oportunidad para aprovechar esos espacios para abordar otras líneas temáticas con las familias que giren en torno al desarrollo personal de sus hijos.

Tratando de profundizar más en estas reuniones en cuanto a los temas tratados, pero relacionadolo con nuestro tema directo de intvestigación, llegamos a la quinta pregunta de redacción relacionada con los objetivos que establecen los maestros en términos de desarrollo personal de los alumnos:

TABLA 40. FRECUENCIA DE RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 5 DE REDACCIÓN

Redactar5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		1	1,1	1,1	1,1
	Depende	10	10,6	10,6	11,7
	No	42	44,7	44,7	56,4
	No contesta	2	2,1	2,1	58,5
	Sí	30	31,9	31,9	90,4
	Sí, pero no se evalúan	9	9,6	9,6	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Se puede observar que el dato más relevante es el referente al “no” establecimiento de objetivos en esta línea, pero del mismo modo vemos una alta relevancia en aquellos que sí lo hacen, los evalúen o no. Es decir, la mitad los maestros confieren tal importancia a esta línea de trabajo como para establecer objetivos; mientras que la otra mitad no tiene este tema al respecto en su intervención con el peso suficiente, al menos, como para establecer objetivos.

Uno de los objetivos de esta investigación está en base a la importancia que confieren los maestros a la intervención conjunta de escuela y familia en favor del desarrollo personal de los niños.

Por este motivo les planteamos la pregunta 6 de redacción, donde se les plantea en qué contexto es más importante que se den acciones que faciliten el desarrollo personal. Al ser una pregunta libre, eran los maestros quienes, en caso de dar relevancia a la acción conjunta, debían señalar esta idea de algún modo; tomando la iniciativa en esta idea. Al estar la pregunta redactada en términos de "qué entorno influye más", es preciso una clara convicción acerca de que sean los dos para que los maestros determinen que ambos, en vez de elegir uno de ellos.

Tabla 41: FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 6 DE REDACCIÓN

Redactar6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ambas	75	79,8	79,8	79,8
	Escuela	2	2,1	2,1	81,9
	Familia	16	17,0	17,0	98,9
	No contesta	1	1,1	1,1	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Podemos ver cómo, de forma libre, hay un alto porcentaje de respuestas (79,8) que cita la importancia de ambos contextos en los menores, poniendo de relieve el peso que hay en estos entornos con respecto al desarrollo personal, y la necesidad de entender que ambos intervienen en el mismo proceso de desarrollo de los niños.

A continuación nos encontramos ante la penúltima pregunta de los cuestionarios, referente al conocimiento de estrategias de intervención familiar y la explicación de alguna de ellas. El abanico de respuestas ha sido interesante, dado que en diversas ocasiones se han mencionado estrategias de la propia familia en casa o han citado un ejemplo general sobre un título o aspecto de la intervención con las familias.

Tabla 42: FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 7 DE REDACCIÓN

Redactar7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Delega la responsabilidad al EOEP	2	2,1	2,1	2,1
	No contesta	6	6,4	6,4	8,5
	No, pero no concreta formación	34	36,2	36,2	44,7
	No, y concreta formacion	22	23,4	23,4	68,1
	NULA: Sí, pero de la familia hacia el niño.	3	3,2	3,2	71,3
	Sí, pero no pone ejemplo	2	2,1	2,1	73,4
	Sí, y pone ejemplo	1	1,1	1,1	74,5
	Sí, y pone ejemplo concreto	12	12,8	12,8	87,2
	Sí, y pone ejemplo general	12	12,8	12,8	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Finalmente vemos los resultados para la pregunta 8 de redaccion donde se les solicitaba información acerca de què propositos, en términos generales, suelen emprender con las familias; cuáles son sus prespectivas en la intervención con estas.

Tabla 43: FRECUENCIA DE RESULTADOS PREGUNTA 8 DE REDACCIÓN

Redactar8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		2	2,1	2,1	2,1
	Académicos y actividades en casa	5	5,3	5,3	7,4
	Acciones de intervencion familiar	6	6,4	6,4	13,8
	Aspectos de mejora para el niño	11	11,7	11,7	25,5
	Aspectos de socializacion y autoestima	4	4,3	4,3	29,8
	Aspectos generales de infancia	5	5,3	5,3	35,1
	Aspectos para la mejora el niño	8	8,5	8,5	43,6
	Aspectos sobre el desarrollo del niño	3	3,2	3,2	46,8
	Aspectos varios: trabajo academico, trabajo personal, trabajo familiar	5	5,3	5,3	52,1
	Autonomía y autoestima	1	1,1	1,1	53,2
	Elementos académicos	17	18,1	18,1	71,3
	Fomento de la autonomía	1	1,1	1,1	72,3
	La materia del especialista	4	4,3	4,3	76,6
	No contesta	4	4,3	4,3	80,9
	No se reune	1	1,1	1,1	81,9
	Normas, y limites en casa	3	3,2	3,2	85,1
	Objetivos generales	2	2,1	2,1	87,2
	Otros	7	7,4	7,4	94,7
	Pautas y actividades familiares generales	5	5,3	5,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Podemos ver reflejado que, de nuevo, la temática más destacada; aun en términos generales de intervención, son los aspectos académicos, seguido de aspectos concretos para la mejora del niño, en términos de avance escolar, comportamiento y actitud.

Una vez observadas todas las frecuencias y presentar con ellas los resultados de los cuestionarios, junto a lo visto en las entrevistas personales, la definición de la investigación; se da por concluido este capítulo y con ello el segundo bloque de este trabajo.

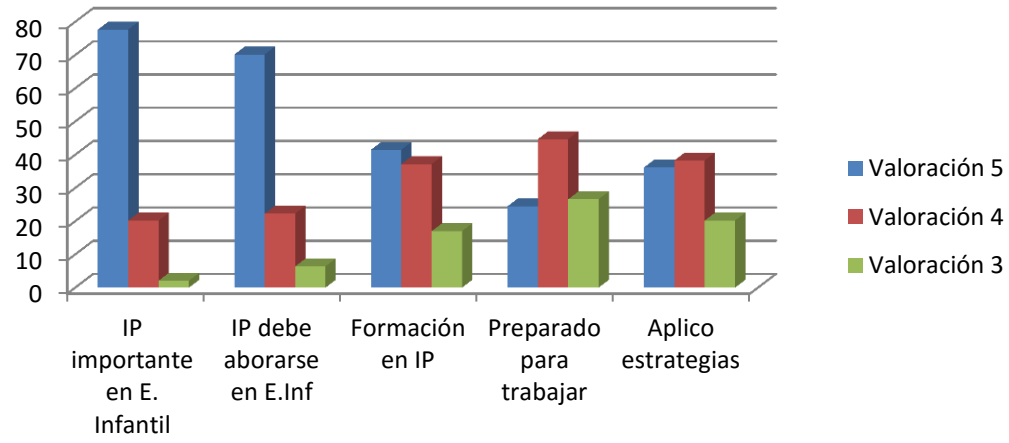
A continuación, damos paso al siguiente capítulo, el primero de un nuevo bloque, donde se procede a una indagación más exhaustiva entre los datos para poder alcanzar conclusiones significativas para nuestro trabajo.

6.2.3. Análisis en profundidad de carácter descriptivo.

Los resultados previamente mostrados nos ofrecen la perspectiva que tienen los maestros sobre su propia acción en el aula y la intervención en los centros educativos. A través de ellos encontramos información muy relevante que analizamos a continuación.

Podemos observar que los maestros ofrecen un alto nivel de importancia al hecho de que la escuela intervenga con los niños en términos de formación de la identidad personal, dado que es un aspecto muy significativo para la escuela en el periodo de educación infantil vemos que los maestros son conscientes de ellos. Del mismo modo consideran que tienen una adecuada formación al respecto de este concepto. Sin embargo, no valoran con el mismo grado su preparación para la intervención directa ni la aplicación de estrategias en el aula. Podemos verlo reflejado a continuación.

FIGURA 10. Ítems 2, 3, 5, 9 y 6
Formación e intervención de los maestros



En línea con nuestro objetivo principal acerca de la constatación de necesidad de completar la formación docente en estos ámbitos, vemos que los maestros se ven menos preparados en términos de intervención familiar que en conocimientos sobre desarrollo personal.

Se puede observar que coindicen de forma muy significativa en la importancia de la intervención desde la escuela en el desarrollo de la formación de la personalidad; pero no valoran que posean un alto nivel de conocimiento de estrategias ni consideran que las apliquen en el aula frecuentemente.

Queda así de relieve una necesidad de formación en el profesorado, debido a que encontramos una disonancia entre la gran importancia que le ofrecen al tratamiento de la identidad personal en las escuelas, pero no observan una preparación formativa de sí mismos que puedan responder de un modo adecuado a esa necesidad de intervención.

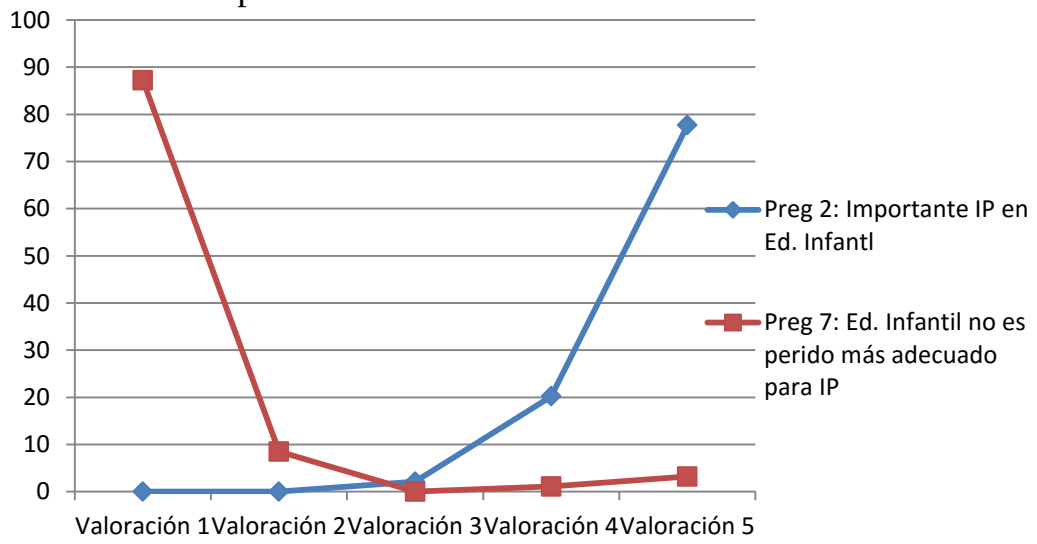
Es para nosotros este uno de los elementos más destacados de los resultados de los cuestionarios, porque: si los profesores consideran algo de especial interés en educación infantil, y como hemos visto queda regulado con ese interés en la ley de educación; pero los

maestros no se ven perfectamente formado para ello, ¿se está quedando en el olvido formativo de los profesores un elemento tan importante como la intervención integral a favor del desarrollo personal?

Encontramos aquí una necesidad formativa que es nuestro aspecto de especial interés a cubrir desde nuestra propuesta de formación del profesorado, que se presenta en el siguiente capítulo.

Más adelante nos enfrentamos a la pegunta número 7 del cuestionario, redactada a propósito para buscar una coherencia entre las respuestas del cuestionario, siendo de esperar obtener un resultado contrario al obtenido en la pregunta número 2.

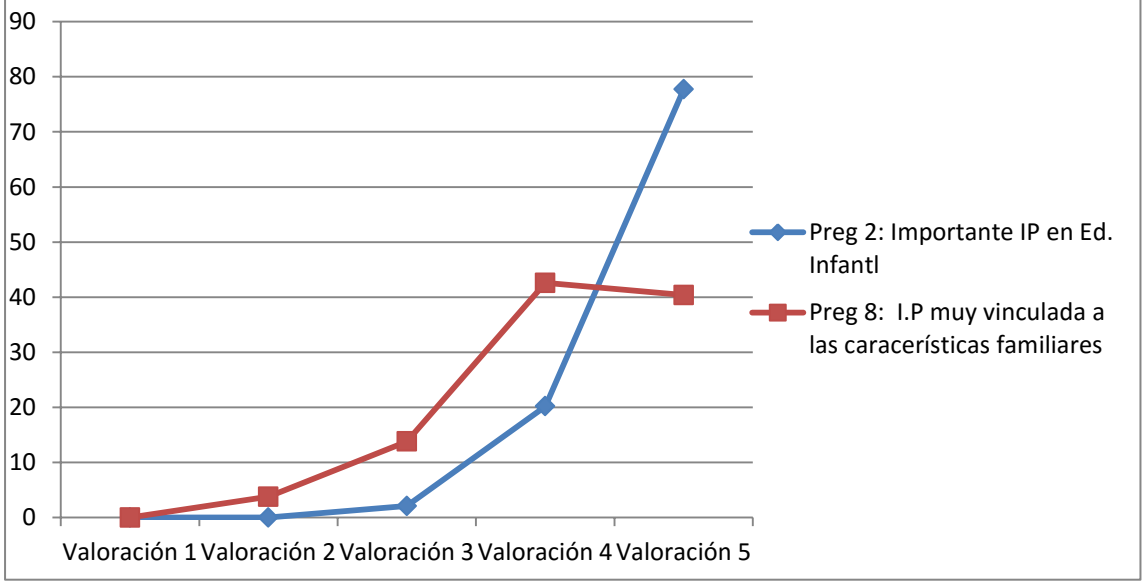
FIGURA 11. Relación entre ítems 2 y 7
Importancia de la Ident. Personal en Infantil



Podemos ver en la Figura 15 de un modo más claro, que se da esa coherencia entre los resultados de ambas preguntas al ofrecer resultados inversamente proporcionales, dando así una mayor fiabilidad a los resultados obtenidos en los cuestionarios. Además dejando de relieve la importancia que tiene para los maestros el trabajo de la identidad personal de los niños en este periodo concreto de educación infantil.

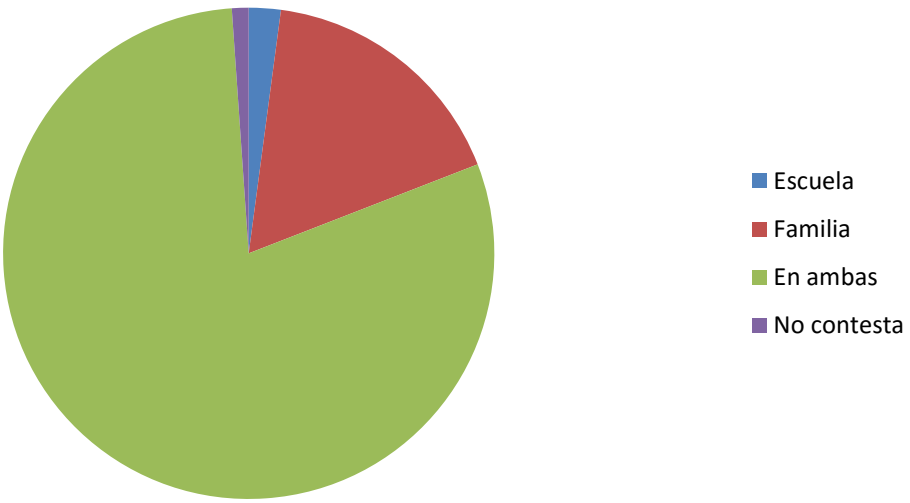
El planteamiento sobre su importancia en educación infantil está claro, pero ¿consideran los maestros igual de importante el entorno familiar? Es decir, para poder plantear una intervención con las familias a favor de la identidad personal, no sólo es importante tomar conciencia de la importancia que tiene el desarrollo personal en esta época, sino entender qué papel juega la familia en este momento. Enfrentamos así a los maestros ante esa dualidad sobre dónde es más importante trabajarla, desde la escuela o desde la familia.

FIGURA 12. Relación entre items 2 y 8
Relación de la Iden. P con la escuela y la familia



Se puede observar que para los maestros es indudable la intervención en desarrollo personal para niños como propósito importante para la educación infantil. Pero nos encontramos también ante un claro posicionamiento sobre la importancia que tiene la familia sobre este desarrollo, otorgando así una necesidad conjunta de trabajo por la identidad personal de nuestros niños. En la pregunta 6 e redacción se les planteó directamente esta cuestión, en términos de intervención; se les preguntó que entorno debía trabajar más este tema:

FIGURA 13. Pregunta 6 de redacción
¿Dónde debe trabajarse más la Ident. Personal?



La pregunta se plantea en términos de tener que elegir una de las opciones, sin embargo, vemos que un amplio porcentaje de maestros (el 79,85) eligen ambas opciones como respuesta; seguida con un 17% por la opción de la familia.

Los maestros consideran que el desarrollo personal de los niños debe trabajarse en ambos ámbitos, con el mismo nivel de exigencia y trabajo, porque ambos forman parte de su construcción del mundo. Vemos algunas de sus justificaciones:

N026: "*En ambas. Son ámbitos diferentes y complementan las experiencias*".

N028: "*Se debe trabajar tanto en casa como en la escuela, porque el niño se desarrolla conjuntamente en ambos sitios*".

N54: "*En los dos sitios, la escuela y la familia han de complementarse para alcanzar un fin común, que es el desarrollo integral del niño*".

N044: "*Debe ser un trabajo continuado para que dé resultados y para que el alumno vea la coherencia*".

N033: "*Debe iniciarse en la familia y continuar en el colegio, con una implicación por ambas partes*".

Vemos en estas palabras la necesidad que detectan los maestros de llevar a cabo un trabajo colaborativo y ser conscientes del nivel de influencia, conjunto, que ejercen estos dos entornos en el desarrollo de los niños.

No podemos ignorar a presencia también de un gran número de respuestas que nos llevan a la importancia de la familia: "N006: *En la familia porque es en la sociedad en la que se van a desarrollar a lo largo de toda su vida, pero creo que desde la escuela se puede colabora. En definitiva, en la familia es donde una persona debería apoyarse para crecer como persona en un primer momento y luego allá donde vaya*".

Todas estas afirmaciones nos llevan a una interesante reflexión. Hemos visto que un amplio porcentaje cree que ambos entornos deben trabajar por ofrecer un entorno facilitador del desarrollo personal, pero también podemos concretar como definen estos dos entornos como elementos que deben ir coordinados, siendo la familia el origen del proceso al que la escuela se une con el paso del tiempo, confirmando así su carácter de proceso personal a lo largo de la vida, donde se debe trabajar a largo plazo y no en búsqueda de acciones y resultados inmediatos.

Esta observación a través de los datos es muy valiosa para esta investigación, dado que es uno de los supuestos fundamentales que la consolidan: la conveniencia del trabajo cooperativo entre familia y escuela gracias a la intervención de los maestros, al ser estos los dos entornos más influyentes para la construcción de la realidad e identificación de sí mismos, por parte de los niños.

Desde ese punto, era preciso preguntarles a los maestros por su relación con la familia desde los centros para conocer la percepción que tienen ellos sobre su realidad interventora con las familias. En la pregunta 8 destacan la mayoría de respuestas (42,6 % y 40,4 % con valoraciones de 4 y 5 respectivamente, con un total de: 83% sobre el total) en las

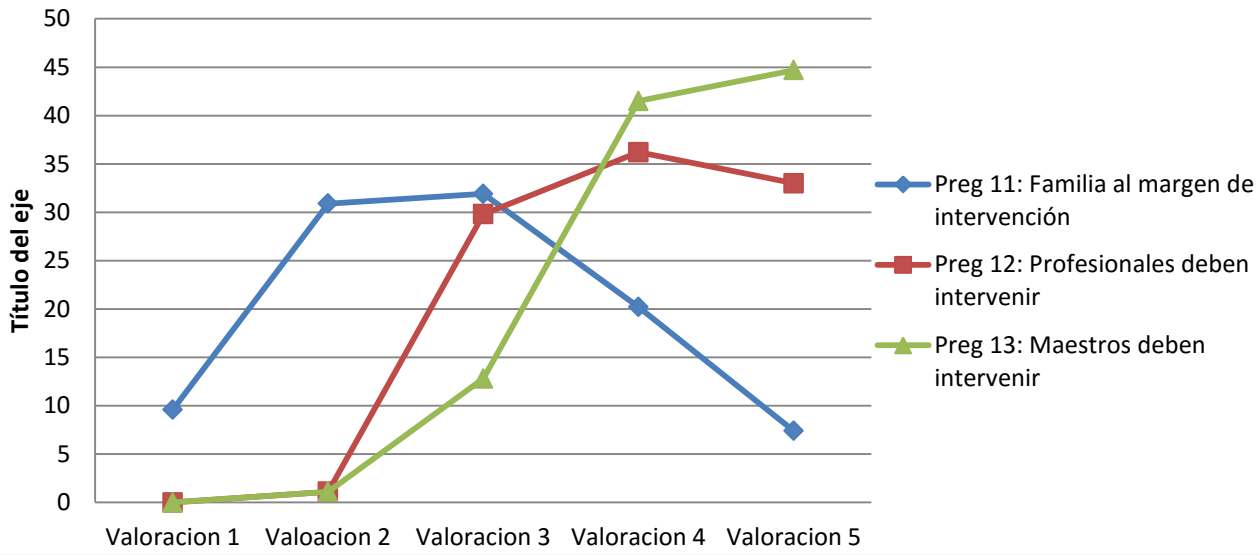
que se entiende que el desarrollo de la identidad personal de los niños está vinculado a las características de la familia en la que pertenecen. Parece entonces que el profesorado de infantil es claramente consciente de esta importancia de influencia que ejerce el núcleo familiar.

Esto es muy importante, porque el primer paso para motivar una intervención con las familias es que sean conscientes de los motivos que impulsan esta intervención; y en este caso el hecho de que la familia sea un núcleo de influencia máximo es el principal motivo para intervenir con las familias. Así que el punto de partida está, en términos generales, ya consolidado por los maestros: la importancia de la familia en el desarrollo personal.

Pero, más allá de importancia que vean sobre la familia, tuvimos que preguntarles sobre la importancia que creen que tiene la intervención con esas familias o si por el contrario valoran más adecuado que las familias se auto-regulen sin asesoramiento o guía de algún profesional.

Se puede observar en la siguiente gráfica que según la valoración de los maestro no hay un alto nivel de acuerdo con relación a la idea de que las familias funcionen dependiendo únicamente de la propia familia. Esta idea hace referencia al hecho de que no se recomiende ninguna intervención, asesoramiento, regulación o información por parte de profesionales hacia las familias.

FIGURA 14. Relación de los ítems 11, 12 y 13
Familias e intervención profesional



Los resultados ofrecidos en esa respuesta se mueven de un modo coherente a las dos siguientes preguntas. Como se puede observar en la Figura 18, los maestros consideran importante la intervención con las familias por parte de profesionales de diferentes ámbitos como pueden ser maestros, médicos, asesores, abogados, etc. Pero aún consideran más importante, con un valor muy significativo, cuando esa intervención viene dada de la mano de un maestro.

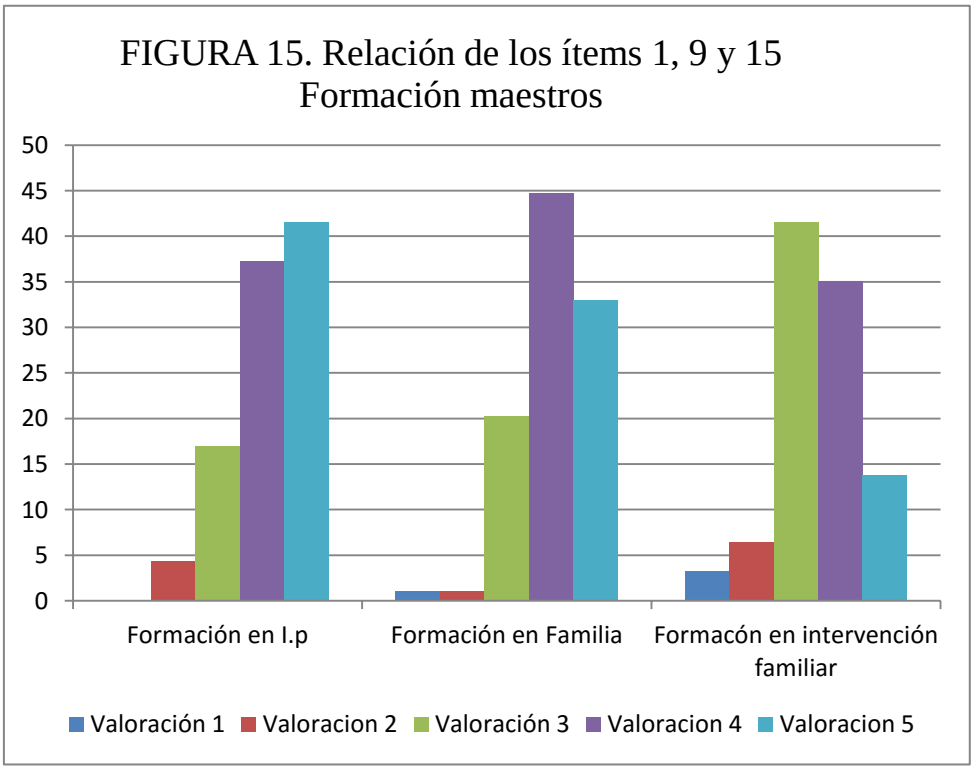
Queda de manifiesto que los maestros consideran que es muy beneficioso para el desarrollo personal de los niños, la ejecución de una intervención familiar por su parte. Se justifica de este modo también la existencia de una formación docente en esta línea, ya que no sólo a través de observaciones teóricas y sociológicas vemos esa influencia familiar; sino que dando un paso más: Los profesionales que trabajan con los niños a diario y conocen a sus familias consideran de gran importancia la intervención con ellas.

Tomando como punto de partida esa la concepción que tienen los maestros sobre la importancia de su intervención con las familias, es preciso llegar a conocer si creen que están formados para ello, en términos de conocer la idea de familia y saber intervenir para ella.

Cómo pudimos ver en la Tabla 32 (p. 336 de este documento) sobre las frecuencias de resultado para el ítem 14, los maestros consideran tener una suficiente formación en intervención familiar, sin mostrar unos elevados porcentajes hacia los resultados de valoración más alta en acuerdo con la frase, sí se observa una tendencia en esa línea. Vemos lo mismo en la Tabla 33 (p. 336) sobre las frecuencias de los ítems 15 y 16; mostrando tendencias claras de respuesta hacia la valoración de acuerdo "3", seguida por las respuestas de valoración "4".

Estos datos nos llevan a diversas conclusiones. La primera de ellas es la diferencia que manifiestan con relación a la formación en identidad personal. Podemos observar a continuación que la formación en identidad personal que consideran tener los maestros es bastante similar a la formación en familia, aunque las puntuaciones en "5" son mucho más elevadas en identidad personal, denotando más seguridad en sus conocimientos sobre este concepto que sobre el de familia. Al profundizar en la formación sobre familia llevándola a términos e intervención, los porcentajes más altos se van ubicando valoraciones más bajas, en siendo la más destacada la de "3". Lo cual nos confirma que su propia confianza en su formación en cuanto a familia e intervención va disminuyendo según aumentamos el nivel de conocimientos que se plantea en nuestras preguntas.

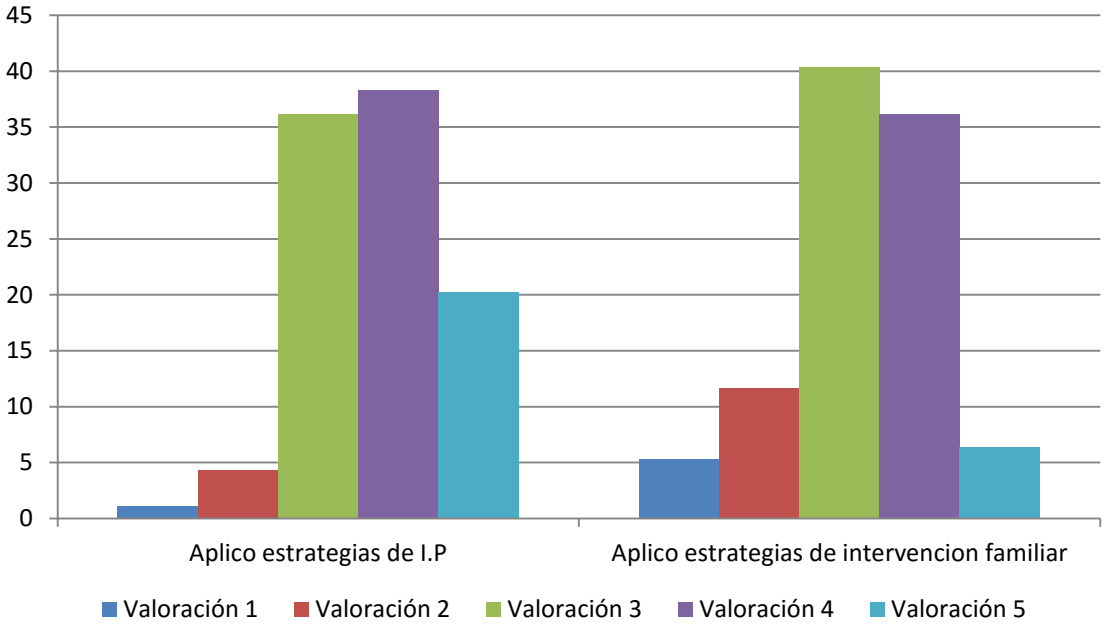
FIGURA 15. Relación de los ítems 1, 9 y 15
Formación maestros



Es por ello que se halla una diferencia entre la formación en identidad personal, que destacan en su opinión como más clara y más sólida, y la formación en familia e intervención familiar que se encuentra valorada con menos fuerza y por tanto deja ver una necesidad de profundización en esos conceptos y establecimiento más claro y amplio de un sistema de estrategias e intervención familiar específica. .

Finalmente queda de manifiesto una diferencia que va relacionada con esta diferencia en la formación que acabamos de tratar.

FIGURA 16. Relación de los ítems 6 y 14
Estrategias apliacas por maestros



Los maestros consideran que aplican de un modo más frecuente estrategias de intervención relacionadas con la identidad personal que para la intervención familiar, dejando aquí patente un nivel menos elevado en cuanto a experiencia formativa y por tanto de acción educativa en los maestros de educación infantil.

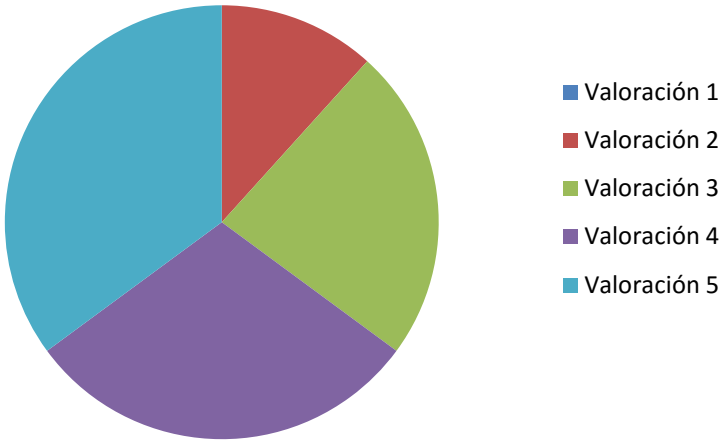
Destacan mucho estos resultados porque si los ponemos en contraste con el altísimo nivel de importancia que le dan los maestros a la intervención familiar, estamos observando

que encuentran muy relevante ciertas funciones de su acción educativa pero sin embargo esa importancia no se encuentra en consonancia con la formación obtenida ni las acciones llevadas a cabo en realidad.

Resulta fundamental dar respuesta de acción a aquellos elementos que son importantes en el proceso educativo. Se puede apreciar que para los maestros es bastante relevante la intervención que puedan llevar a cabo con las familias y la necesidad de intervenir, pero no es tan relevante sus conocimientos al respecto. Es por esto que este tema va a ser el pilar central de la programación formativa que se ofrece en el siguiente capítulo.

Continuando en esos términos de intervención con las familias, debíamos preguntar a los profesores (pregunta 18) si más allá de considerarla importante y valorar su formación al respecto, creían que era algo que fuese en sí parte una de las partes la función docente en las escuelas. Encontramos un elevado porcentaje de resultados de valoración muy alta y alta, valorando así esta como una de sus funciones docentes. Resulta muy interesante este punto, queda así definido que según la percepción de los maestros, esta intervención no es sólo importante, sino un pieza fundamental de sus funciones docentes y por tanto una responsabilidad suya a título profesional de su acción educativa.

FIGURA 17. Ítem 18: La intervención familiar es una función docente

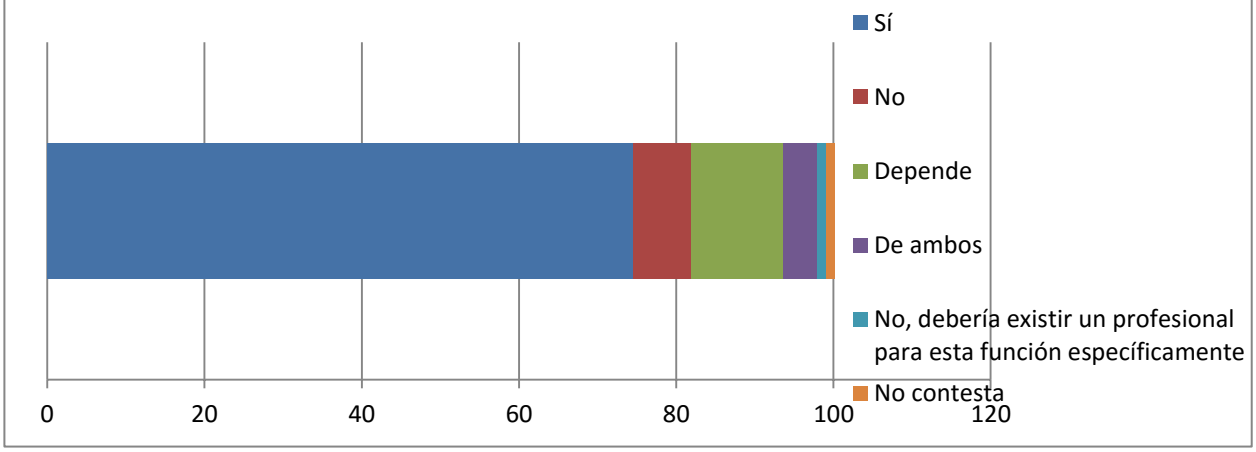


Este dato es muy importante para cambiar parte del enfoque que a veces se sobre-entiende en una intervención. Desde la perspectiva de este trabajo, la intervención familiar por parte de los maestros no tiene un carácter correctivo o de intervención por necesidad de mejora; sino entendiéndolo como un proceso conjunto. Es decir, en el proceso de formación de la personalidad es fundamental el papel que desempeña la familia, y también aquel que desempeña la escuela, pero no sólo como agente directo sobre el niño sino como agente secundario a través de la familia.

La escuela goza de una posibilidad que pocos profesionales tienen y es el contacto diario y cercano con las familias, teniendo así la opción llevar a cabo una acción guiada, con todas ellas, que sirva de elemento de acompañamiento para todas las familias y todos los niños; y no como agente de cambio dedicado únicamente a aquellas familias que se cree que pueden precisar una terapia, intervención o seguimiento.

Por ello, esta pregunta es importante, porque se les plantea a los maestros como una función docente para llevar a cabo con todas las familias, y ellos han devuelto a través de sus respuestas un amplio apoyo a esta idea.

FIGURA 18. Categorización de respuestas de la pregunta 2 de redacción
¿Es función básica de los maestros intervenir con las familias?



Al resultar un tema tan importante, se valoró preguntar con mayor profundidad a los maestros y para ello se creó un espacio en la pregunta número 2 de breve redacción.

Era bastante esperable que los resultados de esta pregunta se pudiesen agrupar, dado que invitaba a una repuesta de sí o no; pero se ofrecía la opción de dar una justificación a su respuesta. Nos encontramos ante este abanico de resultados:

Vemos que al valorar de 1 a 5, los resultados se enmarcan en las dos valoraciones más altas; pero que al plantear la pregunta en términos de "sí o no", el porcentaje que lleva al "sí" es incuestionable.

Algunas de las respuestas, categorizadas como "de ambos", planteaban que aunque sea una de las funciones de la escuela es imprescindible no perder de vista que es de la familia también, y que por ello debía ser relevante considerar el papel de ambos.

Se encuentra entre las opciones la interesante respuesta de N073: "*No. Debería haber una persona para ser responsable de intervenir con las familias".* Se plantea como interesante porque le otorga tal importancia la intervención con las familias desde la escuela que cree que debería haber una Figura específica que se dedicase específicamente a ello.

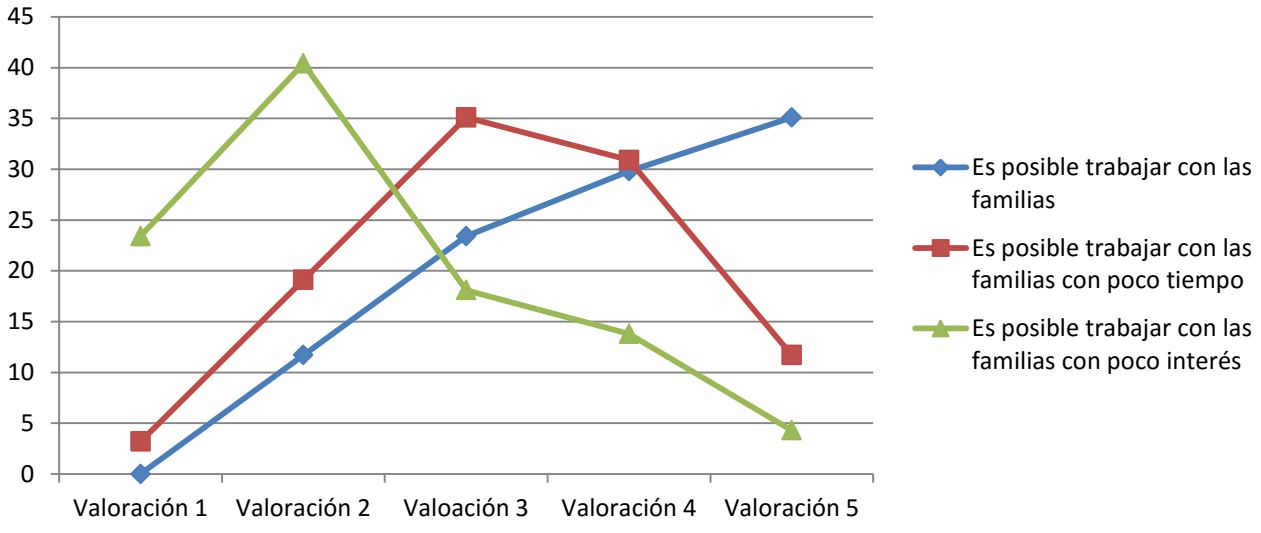
Entendemos que los EOEP y departamentos de orientación realizan una función con las familias; pero en los términos en los que se les ha planteado a los maestros; y tal como lo planteamos; esta respuesta hace referencia a una nueva Figura que interviniese de un modo más directo y con todas las familias.

Resulta igualmente interesante porque se aleja mucho de la idea planteada en este trabajo, y es que los maestros, en su intervención diaria y gracias a la cercanía con los niños y con las familias, desarrollen una intervención diferente con las familias y a favor del desarrollo personal e los niños. Pero si efectivamente creamos una Figura para ello, de nuevo

relevamos a los maestros de una función que le es propia en el cargo, por adecuación en espacio y tiempo y por estructura legal.

A la hora de abordar esa necesidad de intervención, es muy importante también llegar a otros conceptos y por ello tratamos su percepción en cuanto a posibilidades de intervención, nos encontramos ante las preguntas que responden a su percepción sobre:

FIGURA 19. Relación de los ítems 17, 19 y 20
Posibilidad de intervención con...



Resulta muy interesante observar el hecho de que al preguntar en general sobre su posibilidad de intervenir con las familias, la mayoría de los maestros consideran que es posible hacerlo y con valoraciones altas. Pero al incluir detalles sobre la familia, varía esta percepción.

Basándonos en la experiencia, somos conscientes de que los profesores consideran que hay muchas familias que no tienen ninguna presencia en los centros escolares de sus hijos por motivos principales de falta de tiempo o de interés, y por eso se quiso preguntar al respecto.

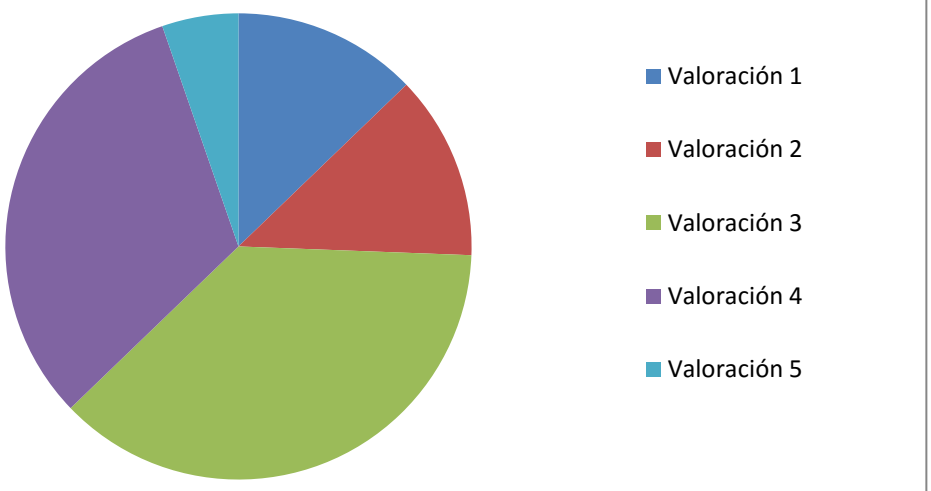
Encontramos una fuerte disminución de la percepción en cuanto a posibilidad de intervención con aquellas que tienen poco tiempo; pero aun así situándose en un término medio con tendencia positiva. Sin embargo, cuando hablamos de familias con poco interés, el dato es completamente diferente y muy opuesto al de la opinión sobre intervención con familias en general, los profesores no confían tanto en la posibilidad de intervenir con ellas.

A la hora de desarrollar la formación docente, va a ser preciso dar un especial acento a la intervención con núcleos familiares que poseen características que dificultan la intervención con ellas, dado que esto es para los profesores una de las mayores dificultades que nos han querido dejar en reflejo.

Finalmente, llegamos la pregunta 21. Esta pregunta tiene un sentido general, en el que tratamos de ver si los maestros creen que la escuela, entendida como entidad conjunta a través de todos los actores que intervienen en su desarrollo, está preparada para que los maestros puedan intervenir con las familiar de un modo que se enfoque la intervención en beneficio del desarrollo personal de sus alumnos.

El resultado ha sido bastante significativo, y que no muestra una negativa ante esta preparación, pero tampoco una visión positiva:

FIGURA 20. Ítem21. La escuela está preparada para la intervención famliar



La respuesta más votada, la valoración “3”, con un 37,2 % de las respuestas, nos deja ver que los maestros creen que las escuelas están en disposición de facilitar está intervención familiar y e ir trabajando en ella. Es significativo que el siguiente resultado más elevado sea el de la valoración “4”, lo cual denota que no es que crean imposible o siente que está alejada la escuela de esta intervención; pero a día de hoy no creen que esté realmente preparada para realizarlo.

Resultó preciso querer abordar ciertos temas con mayor profundidad y tratando de que los propios maestros desarrollasen su opinión al respecto de ciertos temas, como hemos podido ver en algún aspecto ya tratado. Gracias a ello tenemos un abanico de respuestas amplio en las ocho últimas preguntas del cuestionario a maestros.

A la hora de abordar los datos, resulta bastante significativo que aunque la respuesta era libre y sin opciones, en las ocho preguntas se ofrecieron respuestas que fácilmente respondían a categorías en las que podían clasificarse.

En algunas preguntas, como la primera de ellas, era más esperable unas respuestas enmarcadas en grupos o categorías. Es decir, al preguntarles por el periodo educativo que consideran más importante para trabajar el desarrollo de la identidad personal, las respuestas claramente iban a declinarse por entrar en las distintas etapas educativas. Sin embargo, en otras preguntas como por ejemplo la siete, no era tan esperable que las respuestas pudiesen responder a categorías.

Vemos tres ejemplos para la pregunta 7: “*¿Conoce estrategias de intervención familiar? En caso afirmativo, cuente alguna de ellas o ponga un ejemplo. En caso negativo, exponga quién cree que debería de haber llevado a cabo esa formación para su posible intervención*”.

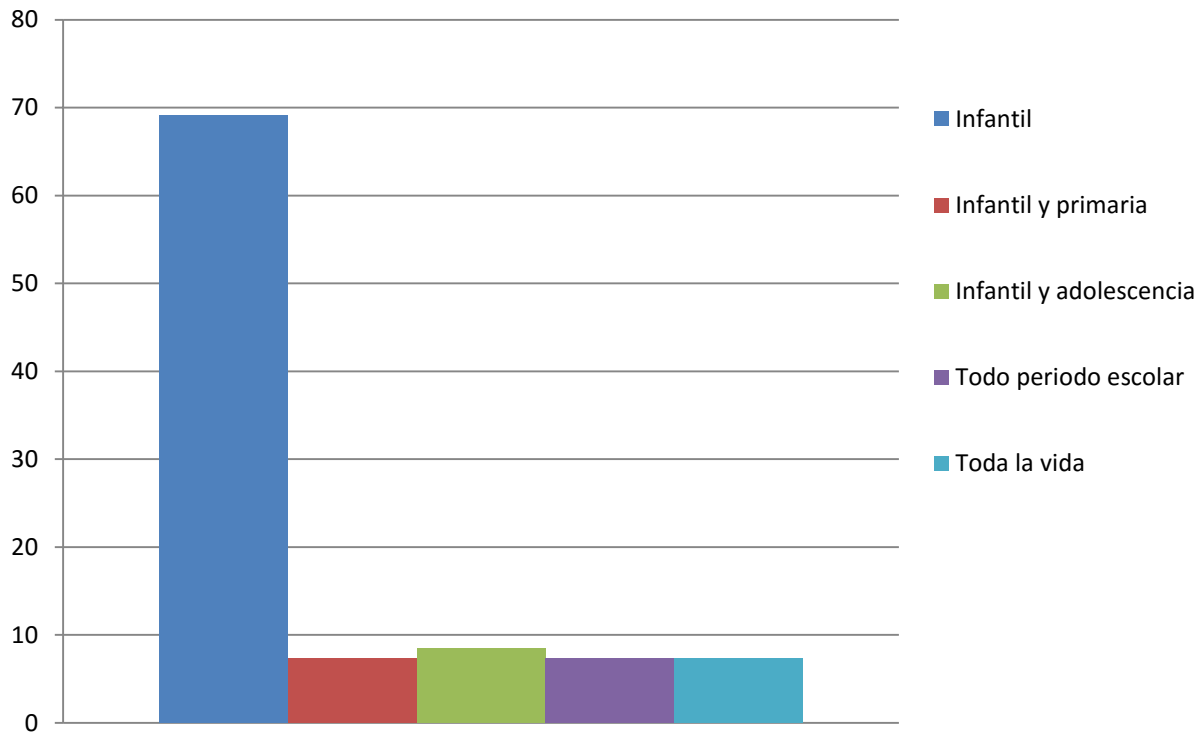
Respuesta sujeto N069: "*Tutorías individuales, reuniones grupales cada trimestre, actividades con las familias en el aula".* Podemos ver que sí conoce algunas estrategias, pero son estrategias de carácter general, más bien definidos como sistemas de comunicación; pero no establece en sí una estrategia para afrontar con la familia un proceso de resolución de conflicto, por ejemplo. Por tanto, se establece una categoría de: Sí, y pone un ejemplo general.

Respuesta sujeto N63: "*Terapia breve; a través del arte: arte comunitario; conciliación familiar; comunicación no violenta".* En este caso, vemos una alusión a temas más específicos como la intervención a través del arte o la temática de la comunicación familiar, dando así ejemplo de intervenciones directas y más específicas. Se crea en este caso la categoría de: Sí, y pone ejemplo concreto.

Respuesta sujeto N054: "*No. La administración tendría que formar a los profesionales de la educación para abordar y tratar las estrategias de intervención familiar".* A través de esta respuesta vemos que hay maestros que desconocen estrategias de intervención familiar y admiten dicha falta de formación. Se les pedía a continuación que especificasen quien debería haberles formado o quien debería hacerlo a día de hoy. En algunos casos esta parte de la pregunta no era contestada, en este caso sí y de un modo concreto. Para ello, se crea la categoría: No, y concreta formación.

En esta misma línea de categorización se ha procedido a lo largo de esas últimas preguntas del cuestionario a maestros, tratando de poder tener una perspectiva general de las respuestas y emitir conclusiones al respecto.

FIGURA 21. Respuestas a la pregunta 1 de redacción
¿Qué periodo educativo es mas adecuado para el desarrolo de la personalidad?



Así, podemos ver que los resultados a la primer pregunta, que como hemos visto hace referencia al periodo educativo para importante para el trabajo de la identidad personal se enmarca significativamente en el periodo de infantil.

Los maestros consideran el periodo de educación infantil como el más relevante para poder trabajar en el desarrollo de la identidad personal de sus alumnos. Como hemos visto desde el estudio de la personalidad, este periodo educativo es realmente significativo para el desarrollo de la identidad personal, incluyendo una perspectiva neuro-educativa que entiende este periodo como fundamental para la percepción, asimilación, comprensión y construcción de una propia realidad, y con ello; de nosotros mismos.

Resulta fundamental destacar que los profesionales que intervienen en este periodo educativo son muy conscientes de la importancia que tiene esta etapa en la personalidad

humana. Este es uno de los principales motivos para comenzar nuestro programa formativo en maestros de infantil, no sólo porque desde la psicología, sociología y neuro-educación haya resultado más indicado; sino porque los propios maestros son conscientes de esta importancia. Adquiere un valor muy relevante el hecho de establecer como base para una formación la motivación de aquellos que van a asistir, y siendo conscientes de la repercusión de su intervención; el profesorado va a sentirse más implicado es este proceso formativo suyo.

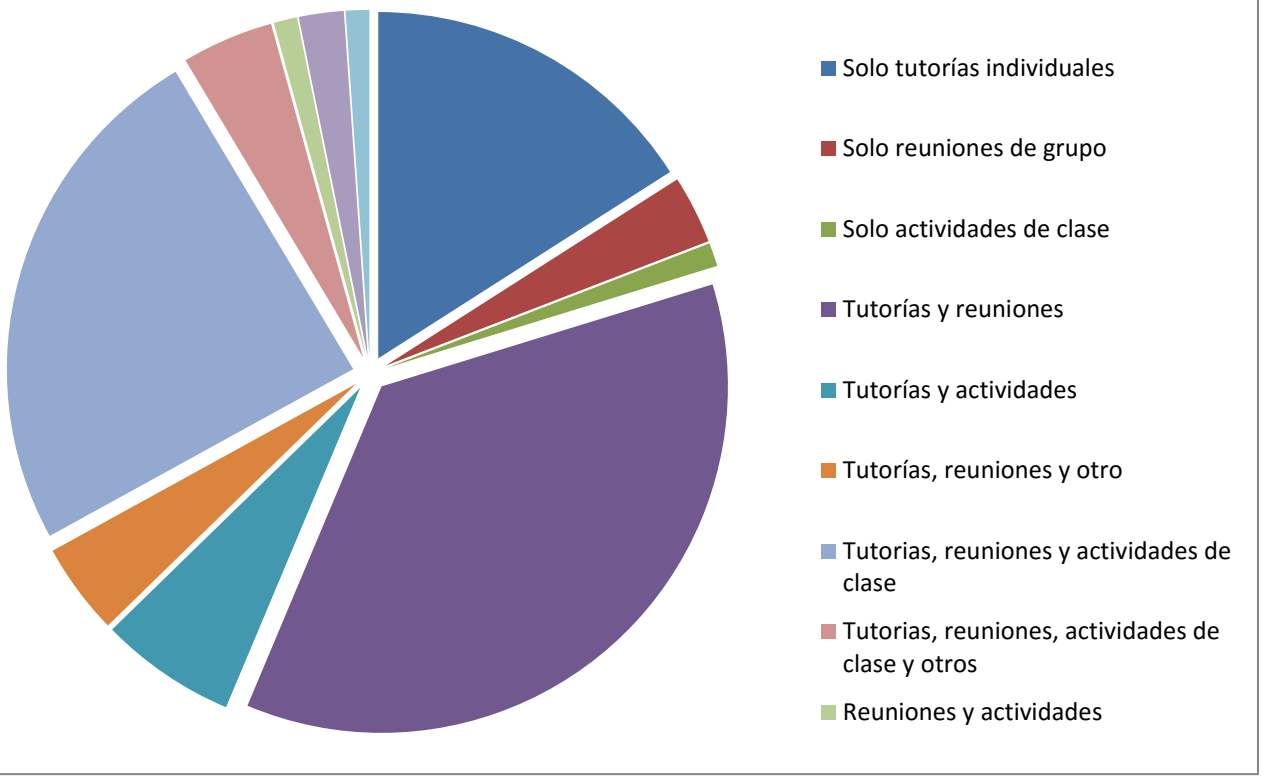
Es preciso destacar también que ninguna de las respuestas de nuestros 94 sujetos dejaba fuera el periodo de infantil; incluían o abarcaban más periodos, pero en todos ellos el periodo e infantil estaba incluido, dato que resulta realmente significativo. Queda reflejado en estas respuestas que a pesar de no tener opciones para marcar sino ser "libres", hay ciertos aspectos que están muy claros para los maestros, como es el caso de esta idea.

Nos interesaba ver el nivel de acuerdo y profundidad que los maestros nos podían ofrecer en ciertos temas, y por ello les preguntamos por algo tan amplio como:

Tomando como punto de partida todo lo tratado hasta ahora, nos interesaba profundizar cierta información a través de los maestros en cuanto a su relación con las familias y su formación al respecto de ciertos temas.

Es de sustancial importancia el hecho de poder conocer en qué contexto se enmarcan los encuentros con las familias, y en qué contexto tienen por habitual los maestros tratar los temas que consideran preciso. Les preguntamos acerca de qué tipo de encuentros suelen organizar con las familias, dando tres opciones ya conocidas como las más frecuentes y una cuarta opción libre.

FIGURA 22. Pregunta 4 de redacción
Encuentros con las familias



Podemos observar que el tipo de encuentro más frecuente es la combinación de reuniones grupales y tutorías individuales. Esta respuesta resulta esperable dado que desde los centros escolares el mínimo que se establece es una reunión grupal de clase por trimestre y una con las familias; de tal modo que los maestros están en obligación de tener estos encuentros. Pero destaca de otro modo, que el también haya obtenido un alto porcentaje de respuestas (24,5%) en lo referente a los tres tipos de encuentro ya ofrecidos, incluyendo así el de hacer actividades de clase contando con la familia.

Sumado este porcentaje, al de las otras tres opciones que incluyen actividades de clase, nos encontramos ante un 37,4 %. Es decir, hay una alta presencia de las familias en el aula de forma conjunta con los maestros y los alumnos; siendo esto una gran oportunidad también para intervenir con las familias de otro modo, y no emplearlo solo como soporte para el desarrollo de actividades con los alumnos.

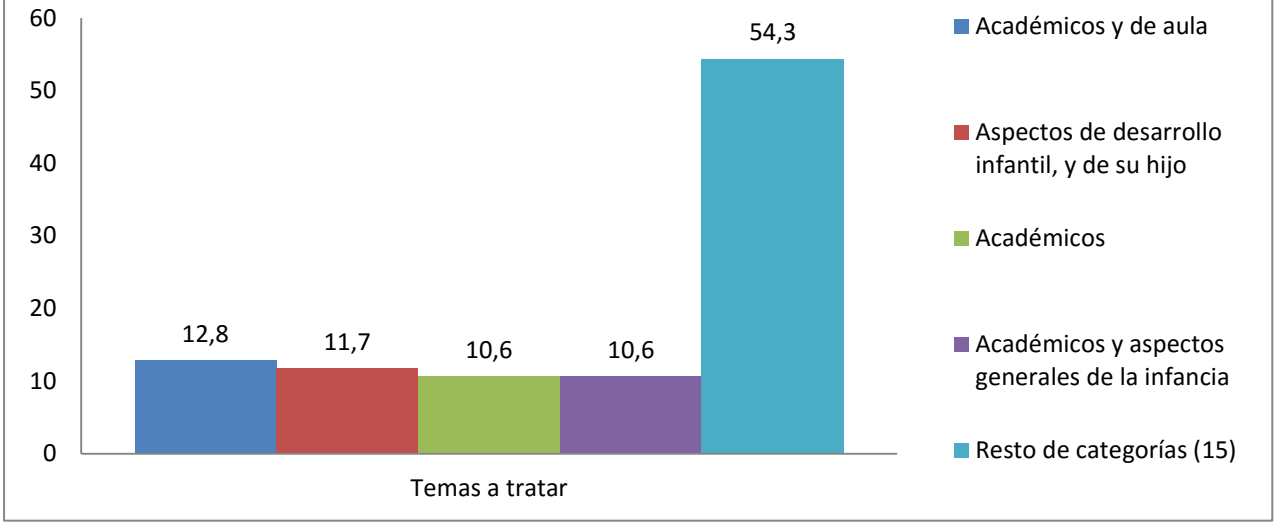
Esta presencia de las familias en las actividades de aula son una oportunidad única y de gran valor que sería conveniente emplear para una intervención con las familias; aprovechando su interacción con sus hijos y demás niños; aumentando el conocimiento que los maestros van a tener sobre la familia y procurando el empleo de estrategias de intervención con ella, en favor de ese desarrollo personal.

La relación de la mayoría de las familias con la escuela tiene una temporalidad mínima trimestral, que es cuando se realizan las reuniones grupales, y en muchos otros casos con mayor frecuencia en reuniones individuales. Desde este proyecto no se busca aumentar el número de reuniones ni incrementar la carga de trabajo de los maestros en cuanto a generar espacios de intervención con las familias; sino que tomando lo ya existentes como base de partida y para darle una viabilidad real al plan de formación; se plantea la opción de aprovechar esos espacios en modo que se intervenga con las familias teniendo como elemento principal el desarrollo personal de los niños.

Conscientes ya del tipo de encuentro que suelen mantener, y teniendo en perspectiva los planteamientos para la propuesta de formación, se entra de lleno en los temas que se tratan en estos encuentros. Así lo vemos en la pregunta 3 de redacción: ¿Qué aspectos suele tratar y trabaja con las familias en sus encuentros?

Era de esperar un gran abanico de respuestas en esta pregunta, y así es comparado con las que hemos visto hasta ahora. Se agruparon todas las respuestas en diecinueve categorías, incluyendo “no contesta” y “no se reúne”, dejando así 17 líneas temáticas que suelen seguir. Aquí presentamos las 4 con el porcentaje más elevado (por encima de 10%), resultado las más destacadas con relación al resto:

FIGURA 23. Pregunta 3 de redacción
Aspectos que suelen tratar los maestros con las familias



Observamos que dentro de estas cuatro categorías más frecuentes, tres de ellas incluyen el ámbito académico, como podía ser de esperar. Es decir, los maestros presentan una tendencia a tratar los temas relacionados con el ámbito académico en sus encuentros con las familias, dando a este una importancia destacada sobre el resto de los temas que los mismos maestros dicen tratar.

Encontramos lógico una tenencia a esta temática, dado que en la escuela es la función principal, a lo que se dedica la mayor parte del tiempo y en base a eso están establecidos los criterios de evaluación, promoción y titulación. Pero si vemos que en estos primeros años de iniciación a la vida escolar, siendo además un periodo no obligatorio, y siendo conscientes de que la evolución académica en alumnos de 3 a 6 años no es el único objetivo que la escuela establece con los niños; esta tendencia a tratar temas académicos está sustituyendo líneas temáticas mucho más fundamentales en este periodo.

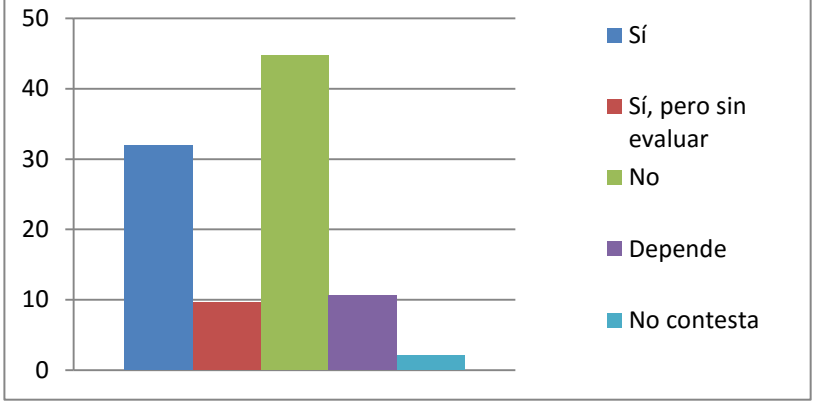
Es fundamental entender que en este periodo escolar existen una gran variedad de temas en los que el maestro debe detener su punto de atención en su intervención con los alumnos y del mismo modo, con las familias.

Sin restarle valor a la línea académica de estos primeros años de estudio, es innegable que nos encontramos ante una etapa de evolución muy importante, en términos de desarrollo motor, sensitivo, perceptivo, de comprensión, etc; y por supuesto, de desarrollo de la personalidad.

Por tanto, en nuestro programa de formación, nos encontramos ante el reto de concienciar al profesorado de la necesidad de abrir el abanico de atención, no sólo una toma de conciencia interna, para su posterior intervención en el aula, sino una conciencia que vaya a englobar todo aquel que participe del desarrollo personal de sus alumnos; dando un lugar principal de esa participación a la familia. Así, nos encontraremos ante el principal elemento de cambio en la intervención con las familias: la línea temática de estas reuniones y el foco centro de atención; que deberá girar en torno al desarrollo personas de los niño; otorgándole otro valor.

Continuando en esta línea de preguntas, en la pregunta 6, se les cuestionó directamente por los objetivos o líneas de trabajo que establecen con las familias en cuanto a que estos estén relacionados con el desarrollo personal de los niños. La pregunta estaba redactada de tal modo que debían responder si sí o no establecían estos objetivos; y en caso afirmativo, explicasen si los evaluaban. Nos encontramos ante una negativa del 44,7 % en las respuestas, frente a un 31,9 % que sí; y un 9,6% que también dice establecerlos pero admite no evaluarlos. Resulta sorprendente que según hemos ido viendo, hay una amplia mayoría de profesores que consideran muy importante en educación infantil el trabajo por el desarrollo

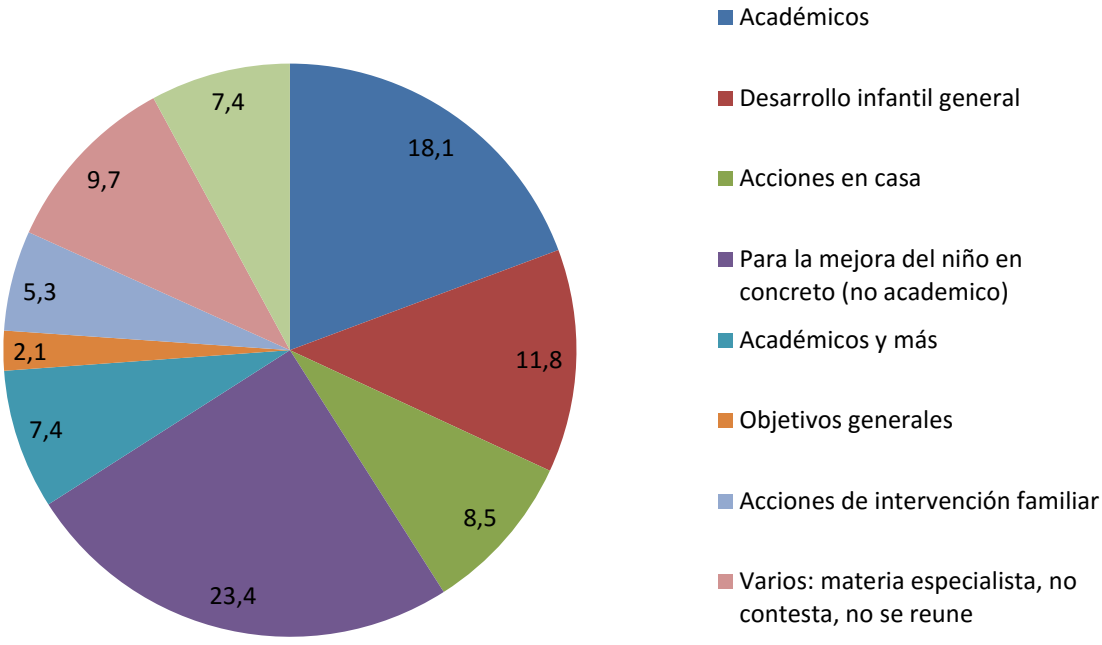
FIGURA 24. Pregunta 5 de redacción ¿Establece objetivos vinculados a IP?



personal de sus alumnos y que también destacan la importancia de la intervención con las familias en estos términos. Pero a la hora de emprender objetivos, como vemos aquí, o tratar temas en sus reuniones, como hemos visto anteriormente; no orientan la intervención en esta línea.

Así que, llevando este tema a un nivel más de indagación; se les lleva a la última pregunta del cuestionario, relacionada a las pregunta de redacción 3. En la que se pregunta de un modo general: qué temas suelen planear con las familias. Los resultados observados en la Tabla 44 (p. 345 de este documento) han sido reorganizados en 9 categorías distinguiendo si trataban temas académicos, centrados en el niño, centrados en la familia, si eran el establecimiento de objetivos como tal, o respuestas varias lejos de estos temas como aquellos que no han respondido, referentes a la materia del especialista, etc.

FIGURA 25. Categorización pregunta 8 de redacción
Temas generales que tratan con las faimlias



A través de esta Figura podemos ver que a la hora de hablar de propósitos en general, sin tener que centrarnos en el establecimiento de objetivos en sí, el asunto más tratado siguen siendo los aspectos académicos, sumando un 25,5 sobre el total de las opciones. Esto representa que aun cuando los maestros tienen la libertad de abordar temas de interés para la familia sobre los alumnos, el más relevante sigue siendo la evolución escolar, dando lugar a ser el tema que ocupa más tiempo e interés. Es lógico que en el entorno educativo se traten temas académicos, pero también es cierto que, como hemos visto, no es esta la única función de la escuela. De hecho, según las normativas vigentes, el desarrollo personal, el conocimiento del entorno y el desarrollo del lenguaje sin líneas primordiales en esta etapa educativa, pero no lo hemos visto reflejado en cuanto a las temáticas que se abordan con las familias. De este modo podemos ver que quedan un poco en el olvido aspectos tan relevantes como los que hemos mencionado y que son de vital importancia, y exigencia legal, en segundo de infantil

En esta Figura se observa que la siguiente línea temática son aspectos para la mejora del niño, donde los maestros han mencionado elementos de socialización, autoestima, comportamiento, habilidades sociales y desarrollo físico. Estos teman se mencionan en términos de evaluar en qué fase del desarrollo se encuentra el niño en cuestión y aspectos para abordar su evolución ascendente.

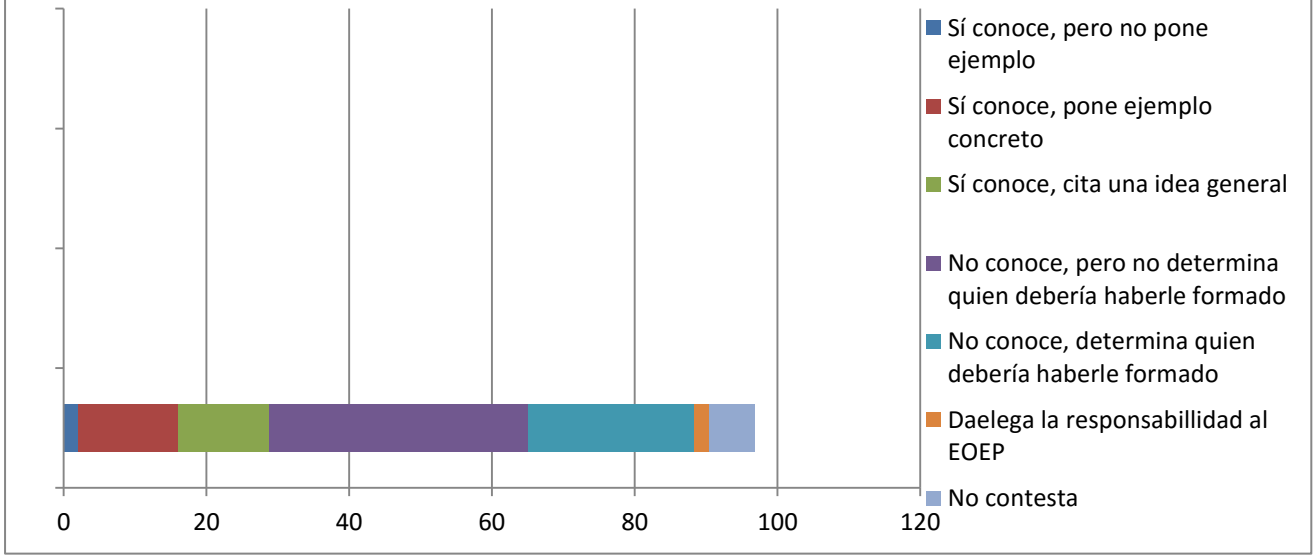
También han quedado reflejadas las aportaciones en cuanto a pautas en el hogar para regular el comportamiento del niño, siendo mencionado en varios casos la resolución de conflictos. Vemos por tanto que en aquellas líneas temáticas más cercanas al tema que aquí se plantea, se orientan en modo que busquen necesidades del niño en concreto y su mejora en el desarrollo y comportamiento.

Este aspecto es fundamental, para favorecer el desarrollo de los niños pero consideramos que la oportunidad de intervención puede ser aún mejor aprovechada si se enfoca de tal modo que se aporten conocimientos a las familias sobre los procesos evolutivos en la infancia, elementos familiares que inciden en ese desarrollo y acciones de mejora para el propio entorno familiar en beneficio de los niños.

Finalmente les preguntamos el tema que será nuestro objetivo principal de la formación: Estrategias de intervención con las familias.

Ya hemos visto que consideran muy importante el desarrollo de la personalidad en este periodo educativo, y que entienden que el núcleo familiar al que pertenecen los niños es de tremenda influencia para ellos. En esa línea, consideran que la intervención con las familias por parte de las escuelas es fundamental, partiendo de su conocimiento adecuado en cuanto personalidad infantil, y quizá no tanto en cuanto a familia. Pero más allá de sus conocimientos teóricos sobre estos aspectos, nos interesan en gran medida las estrategias que conocen y desarrollan para llegar hasta las familias; clave fundamental para la intervención familiar.

FIGURA 26. Categorización pregunta 7 de redacción
¿Conoce estrategias de intervneción familiar? En caso negativo, ¿quien cree que deberia haberle dado formación al respecto?



El porcentaje de maestros que conocen estrategias de intervención con la familia y es capaz de citar un ejemplo para poner en evidencia ese conocimiento es del 13,9% sobre el total. Es preciso destacar que la mayoría de las estrategias mencionadas por este porcentaje hacen referencia a acciones en esta línea pero de carácter muy básico: intercambio de información diaria, escuela de padres, fomento del diálogo en la familia, intervención en motivación, etc. Pero son muy pocos los casos en los que encontramos estrategias concretas y bien definidas.

En varias de los cuestionarios se encuentra alguna pregunta que no ha sido contestada, pero en su mayoría son contestadas todas. Destaca, sin embargo, en este caso que un 6,4% de los sujetos, directamente no han contestado a la pregunta, siendo el porcentaje de "no contesta" más elevado entre todos los ítems y preguntas de desarrollo. Nos planteamos que este porcentaje da a entender que estos sujetos se enmarcan dentro de aquellos que no conocen estrategias. Se plantea de esta manera dado que en la mayoría de estos casos han contestado a todas las preguntas menos esta, y de un modo reflexivo entendemos que el desconocimiento de una respuesta invita a no contestarla.

Se observa a través de todo esto que existe una necesidad que veníamos anunciando sobre la falta de formación del profesorado en términos de intervención familiar por parte de los profesores. Pero además, la necesidad es mayor si esta intervención tiene como finalidad el desarrollo personal de los menores; dado que al respecto de esto no se ha encontrado especificación alguna en toda la muestra; incluso, a pesar de ser la temática del cuestionario.

El desconocimiento por parte de los maestros de estrategias de intervención familiar que favorezcan el desarrollo de la identidad personal de los niños pone de manifiesto una necesidad en la comunidad educativa que es conveniente cubrir; y además, está establecido en términos legales bajo la LOMCE, como ya hemos visto.

Por tanto, se determina que la administración educativa tiene en consideración la relevancia del desarrollo personal en este periodo educativo y la importancia de la presencia familiar en la vida escolar; pero encontramos una carencia formativa en los maestros para poder atender esta demanda.

6.2.4. Análisis correlacional de los datos.

Esta investigación no es de carácter correlacionar, ni trata de dar explicaciones de relación entre variables dependiente e independiente; pero se ha considerado significativo buscar alguna correlación entre las preguntas con el ánimo de poder profundizar en conclusiones sobre los datos. El término correlación se define como "el grado de relación existente entre dos variables" (Pardo y Ruiz, 2010, p. 287).

En las preguntas de escala Likert, encontramos variables de intervalo a través de las cuales se puede calcular el coeficiente de correlación de Pearson. Se han detectado gran número de correlaciones con alta significación (de α 0,01), y de valor moderado en cuanto a fuerza (con valores absolutos entre|0,40| y |0,70|). A continuación se presentan las correlaciones significativas más elevadas que se han hallado tras el tratamiento de los datos a través de este coeficiente (Tabla 44 en página siguiente)

TABLA 44. CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS Y DE FUERZA SUPERIOR A |0,40| SEGÚN EL COEFICIENTE DE PEARSON. Datos extraídos a través de SPSS

Nº C.	VARIABLE 1	VARIABLE 2	FUERZA
1	5. Suficiente formado en IP	6. Aplico estrategias al desarrollo de la IP	0,678
2	1. Conocimiento sobre IP	5. Suficiente formado en IP	0,663
3	15 Dedico tiempo y estrategias a intervención familiar	16. Mantengo encuentros periódicos con las familias	0,618
4	14. Formado para intervenir con familias	15. Dedico tiempo y estrategias a intervenir con familias	0,572
5	1. Conocimiento sobre IP	14. Formado para intervención familias	0,562
6	14. Formado para intervención familias	5. Suficiente formado en IP	0,551
7	3. IP debe abordarse desde la escuela	4. IP importante para la escuela	0,543
8	2. IP es de interés en E.Infantil	4. IP importante para la escuela	0,537
9	14. Formado para intervención familias	6. Aplico estrategias al desarrollo de la IP	0, 520
10	12 Importante intervención profesional en familias	13 Importante maestros en familias	0,513
11	16 Mantengo encuentros periódicos con las familias	17. Se puede trabajar con las familias	0,512
12	6 Aplico estrategias al desarrollo de la IP	15 Dedico tiempo y estrategias a intervenir con familias	0,510
13	14 Formado para intervención familias	9. Conocimientos claros sobre familia	0,490
14	5. Suficiente formado en IP	15 Dedico tiempo y estrategias a intervenir con familias	0,468
15	21. Escuela preparada para tal acción	5. Suficiente formado en IP	0,438
16	1 Conocimiento sobre IP	2. IP es de interés en E.Infantil	0,435
17	14 Formado para intervención familias	2. IP es de interés en E.Infantil	0,425

En estas correlaciones, ordenadas por fuerza de mayor a menor y quedando seleccionadas aquellas que tienen un valor absoluto mínimo de 0,40 para que representen al menos correlaciones de fuerza moderada, podemos observar principalmente que se da una coherencia en las respuestas de los maestros. Es decir, aquellas que enunciaban temáticas cercanas y preguntaban sobre aspectos similares, para comprobar la veracidad de dichas respuestas.

Lo podemos ver de reflejo en las correlaciones 1 y 2 en cuanto a temática en formación en identidad personal, donde los maestros afirman sentirse bastante formados en esta cuestión. Del mismo modo lo vemos en 7 y 8 en cuanta importancia de abordar la identidad personal desde la escuela, punto en el que establecen de gran importancia esta acción

A continuación vemos una interesante correlación, la 4, entre la formación que conocen sobre intervención familiar y el tiempo que dedican a esta; siendo de nivel medio según los resultados ofrecidos. Así vemos, que la formación en intervención familiar, y con ello el tiempo y estrategias que dedican los maestros requiere de un proceso de mejora. Del mismo modo vemos una coherencia en las respuestas en cuanto a su formación recibida en intervención familiar y conocimiento sobre la familia, en la correlación 13, donde encuentra suficiente pero no muy alta esa formación, y algo mejor valorado queda su nivel de conocimientos.

Del mismo modo vemos en la correlación 3 una coherencia en sus respuestas; en las que los maestros afirman dedicar un tiempo adecuado, pero no elevado en su intervención con las familias, manteniendo encuentros periódicos, aunque no habituales. Sorprende esta reflexión dado que tienen la oportunidad de intervenir a diario con ellas; y pone de relieve la

necesidad de dar un nuevo enfoque al aprovechamiento del tiempo que hacen los maestros en su intervención familias partiendo de los tiempos de los que ya disponen.

Encontramos de especial interés las correlaciones 5, 6 y 9; donde se observa que del mismo modo que afirman tener conocimientos sobre desarrollo personal y aplicar estrategias para este efecto, reconocen no desempeñar del mismo modo una intervención guiada para este efecto en sus relaciones con las familias. En esta misma línea se encuentra la correlación 12, en la que vemos una relación entre el habitual uso de estrategias en favor del desarrollo personal con los niños; pero no tan habituales en su intervención con las familias; constatando, de nuevo, la necesidad formativa para tal efecto.

En la correlación número 10 se puede observar que del mismo modo que se ha valorado muy importante la intervención de profesionales con las familias, encuentran igualmente destaca que esa Figura sea la de los maestros. En ello encontramos otro motivo para favorecer en los maestros el desempeño de esta función, que abarca sus competencias educativas en los niños y que ellos mismos consideran relevante; siendo de los profesionales que pueden trabajar con las familias el más idóneo, el maestro.

En esta indagación sobre la intervención familiar podemos ver la correlación significativa en los resultados de su intervención familiar actual, la cual se valora de aceptable frecuenta; que deriva en un pensamiento que entiende que sí es posible intervenir con las familias en su conjunto. Denotando de este modo que esa posibilidad está ahí, y ellos tratan de aprovecharla en la medida de sus conocimientos y posibilidades; si se aumentase esa formación y fomento de estrategias de intervención, aumentaría también esa acción interventiva.

Una de las relaciones más importante, a nuestro parecer, son las numeradas como 16 y 17; donde la percepción tan elevada de que el periodo más idóneo para abordar el desarrollo de la personalidad es el periodo de infantil, se vincula al alto nivel de cocimientos que los maestros expresan tener al respecto de este tema; y también a la formación recibida con referente a la intervención familiar. Pone de relieve esta información, que cuanto más formado estén los maestros, mayor será su nivel de comprensión de la importancia de abordar el desarrollo de la personalidad en la infancia.

Finalmente destacamos la correlación número 15, en ella vemos de nuevo desde esa perspectiva de sentirse formados al respecto de la formación de la personalidad, hay una correlación con su percepción de que la escuela en términos generales, no está tan preparada en su conjunto.

En definitiva, se constata la necesidad formativa de los maestros con relación a su intervención familiar dado que no se sienten suficientemente formados al respecto, aunque procuran dedicar tiempo y estrategias a tal efecto, en la medida de sus posibilidades. También queda refutado que este es el periodo más importante para abordar el desarrollo personal y la escuela un lugar idóneo para favorecer entornos de influencia que favorezcan dicho desarrollo.

Vemos que la formación debe otorgar más importancia a las estrategias de intervención familiar que a la profundización en conceptos de formación de la personalidad; pues es ahí donde los maestros afirman tener menos conocimientos. Así, de este modo, se les dará acceso a estrategias para un mejor aprovechamiento del tiempo y los espacios de los que ya disponen en su realidad educativa; haciendo un uso más eficiente de las posibilidades disponibles.

Finalmente entender que la intervención familiar puede emprenderse desde distintos planteamientos y entidades públicas, pero reside en la escuela la obligación de favorecer un desarrollo personal de los niños y un conocimiento de su entorno; con ello, precisando de ella una intervención en esos entornos para favorecer esa formación de la identidad personal. Del mismo modo, son los mismos maestros quienes creen que la intervención profesional es importante y colocan a la Figura del maestro en el centro de esta intervención; entendiendo que es un profesional formado en términos educativos, conocedores de los procesos de desarrollo infantil y con la posibilidad de acceder a una intervención familiar diaria.

6.1.3. Análisis de las aportaciones más destacadas.

El análisis de toda esta información nos lleva a tratar de dibujar un mapa sobre la información más importante para esta investigación que siente las bases a cerca de la realidad educativa que viven los profesores para poder establecer una de las bases para la propuesta de formación del profesorado de segundo ciclo de infantil.

Hemos podido observar que los maestros consideran de gran importancia el proceso de formación personal en los niños en este periodo educativo, y se valoran que están suficientemente formados al respecto de este proceso; aplicando, en gran medida, estrategias de aula para favorecerlo.

Del mismo modo hemos visto que consideran relevante la intervención con las familias, pero no se encuentran tan formados al respecto de cómo intervenir con ellas teniendo en perspectiva el desarrollo personal de los niños. Detectamos en este punto una necesidad formativa por parte de los maestros sobre un tema que resulta destacado y sobre el que, además, tienen gran interés y confieren gran importancia.

Se puede ver que los espacios de tiempo ya establecidos son suficientes para sentar base para una intervención, dado que no sólo se pueden lograr desarrollar estrategias en

reuniones convenidas sino que además el contacto diario con las familias en el acompañamiento y recogida de los menores en el centro supone una herramienta muy útil.

De tal modo se debe construir una formación basada en estrategias que se puedan llevar a cabo en los espacios de tiempo ya existentes; para lograr una facilidad en su aplicación práctica.

Debemos resaltar en este punto que las intervenciones familiares se enfocan principalmente hacia los progenitores, que como ya hemos podido ver son las personas que más acuden a las reuniones. Pero debemos recuperar que dadas las circunstancias sociales de muchas familias, no son sólo los padres quienes intervienen a diario con los niños. Hemos podido ver de manifiesto como la Figura de los abuelos está presente en la vida diaria de los centros escolares. Es por ello que debemos destacar que la intervención familiar debe abrirse a todas aquellas personas que conformen un núcleo de referencia para los niños y participen de su vida diaria, gozando además de esa oportunidad diaria de poder intervenir con ellos.

En esta misma línea, de posibilidades ya existentes de intervención, hemos visto que el 55,3% de las comunicaciones son vía presencial; confirmando así el amplio abanico de oportunidades que hay que intervenir personalmente con los núcleos familiares.

A la hora de emprender el diseño de los planes de formación, debemos ser conscientes de cuál va a ser nuestro destinatario. Encontramos que el perfil mayoritario responde a las características de mujer en centro público con edad comprendida entre los 30 y los 45 años con menos de 5 años de experiencia que desempeña las funciones de tutoría de infantil. Esto no quiere decir que personas que respondan a este perfil sean las únicas que van a formarse a través de nuestra propuesta, pero sí nos sirve para tener en perspectiva las características generales a las que suele responder nuestro destinatario formativo.

Finalmente concluir en la importancia de buscar una motivación en nuestro destinatario. El elemento más importante ya viene otorgado ya que en su mayoría consideran importante ambos conceptos: desarrollo personal en los niños e intervención familiar.

Del mismo modo consideran muy importante que las escuelas intervengan con la familia; así que la motivación por intereses profesionales es una realidad; mantenerla activa y en aumento durante la formación será nuestra misión.

6. 3. Análisis en profundidad de las entrevistas personales

La recogida de datos con los cuestionarios de los maestros nos hace constancia de la realidad educativa que viven a diario estos; y nos acerca a su visión sobre el desarrollo personal, la intervención con las familias y la disposición de las escuelas para esa intervención. Las entrevistas personales nos amplían esta información y nos colocan en la posición de abordar en profundidad estos temas.

El concepto de personalidad es un término de conocimiento generalizado entre la sociedad, a la hora de definirlo por parte de estos profesionales encontramos que tienen bastante clara la idea, por lo que se intuye de sus palabras, pero el modo de definirla resulta algo reduccionista entendiendo que estamos hablando con profesionales de la educación. Vemos como el especialista se refiere a ella como “los aspectos que hacen que la persona sea como es” (; mientras que podemos ver un nivel de mayor profundidad en las palabras de la tutora: “Su propio yo, sus responsabilidades, la reacción frente a los demás, …”. Haciendo referencia, en cierto modo, a la autoconcepto, la adquisición de funciones y el factor de relaciones sociales.

Encontramos que la idea no está tan clara como debería, y contrasta con Los datos obtenidos en los cuestionarios dónde la mayoría de los maestros aseguran conocer este concepto. De este contraste llegamos a la conclusión de que los maestros creen tener un conocimiento más sólido sobre la identidad personal de lo que realmente tienen o son capaces de definir.

Hemos podido constatar que se considera de gran importancia el desarrollo personal en los niños para estos profesionales, y que a la hora de definir qué es lo que más influye en su desarrollo tienen nociones generalizadas suficientes para poder entender la necesidad de incidir en los procesos de desarrollo personal en los niños. Resulta interesante valorar el conocimiento que tienen sobre la importancia que tiene el entorno en esa formación de la identidad: "Pienso que el desarrollo se ve influenciado de manera determinante sobre todo el entorno familiar" (Especialista). Es cierto atender a la idea de que no sólo este es el entorno que está en relación con los niños de infantil como bien nos refleja la Tutora: "La familia principalmente, y después el resto del entorno, ya sea escolar, los amigos, etc". Y es que el entorno que se ofrece desde las escuelas es también es muy significativo para los niños, y en su vínculo con la familia reside otra de las claves para favorecer su desarrollo. También nos devuelven que no son sólo estos factores, sino que a la hora de definirse en términos de personalidad se encuentran otros factores como el desarrollo del cerebro y definición biológica única: "Yo creo que hay una carga genética (…), desde el punto de vista físico hay un componente que es necesario reconocer" (Directora).

Es decir, podemos constatar que los conocimientos sobre desarrollo personal y qué factores influyen en este están bastante definidos; sería preciso abordarlos de nuevo en una formación para cerrar ideas y concretar en modo sencillo estos elementos; pero la base de conocimiento y significación de la importancia de estos elementos sí aparece al hablar con los profesionales de la educación.

Al hablar de estos elementos de influencia, ponen de relieve también la gran importancia que van adquiriendo las relaciones sociales con el grupo de igual al entrar en este periodo educativo. Pero no sólo en términos de influencia, sino entendiendo la escuela como un elemento de acción para poder ofrecer y favorecer esos entornos: "No deja de ser, este, un elemento crucial para poder trabajar. Porque además de lo que se ve importante; es el contexto único y exclusivo para poder trabajar" (Directora).

Así queda visible la importancia que se le ofrece a la escuela como herramienta de intervención; pero ella misma ve sus limitaciones al decir que es el "único" desde donde se puede trabajar ese cuidado del desarrollo personal. Encontramos aquí, de nuevo, una oportunidad para abrir la puerta a la intervención con las familias; y de esto modo intervenir también con los niños; colaborando en la creación de entornos que favorezcan su desarrollo personal y ampliando, con ello, los entornos donde trabajar el conocimiento del niño sobre el mundo de una forma adecuada.

Si profundizamos sobre la influencia del entorno, abordando esta desde el contexto familiar, la opinión es unánime y hacen referencia a esta influencia como: "determinante y principal" (directora); "principal y básica" (tutora) y "fundamental" (especialista). No queda espacio a la duda sobre la importancia que la influencia familiar ejerce en el desarrollo personal de los niños. El contexto familiar es importante por esa significación que los niños hagan, aun siendo conscientes de que la significación de cada uno depende de sí mismo, es el entorno quien puede ofrecer unas oportunidad u otras para acceder al mundo, quien puede ofrecer unas experiencias u otras que facilitarán o empeorarán el conocimiento de la realidad que un niño haga: "la familia será la que condicione todo lo que ocurra en el futuro del niño, y si el entorno familiar es más estable, pues el desarrollo personal será correcto" (especialista).

Por tanto, vemos que la motivación para entender en una formación a cerca de estrategias de intervención familiar ya viene dada por el interés de los profesionales en este ámbito. Esta motivación, o esta toma de conciencia sobre la importancia del tema es un aspecto fundamental para lograr que los maestros se impliquen en la formación y entiendan una utilidad real y necesaria en su práctica educativa; porque si ellos considerasen que esto no es una necesidad, no sería preciso abordar el tema. Pero podemos ver que más allá de la base teórica, son los mismos profesionales quienes nos devuelven la importancia de este contexto y abren, de este modo, una puerta a la intervención con las familias.

Una vez constatada la importancia que se concede a esta idea; es también importante conocer las posibilidades de intervención con las familias. Encontramos de nuevo unanimidad en la idea de trabajar con las familias; pero de un modo u otro, nos remiten a profesionales, diferentes a los maestros, para desarrollar esta intervención, como "el perfil del trabajador social, no es un trabajador social solo, es un pedagogo" (directora), al hacer referencia al modo en que abordan estas intervenciones en su centro, desde una perspectiva terapéutica para la intervención tras "apreciar las dificultades que tiene esa familia". De un modo similar el especialista advierte que la intervención es importante pero demasiado complicada, porque cree que llegar a "introducirse en el ámbito familiar" esa una acción que debe hacer un especialista; pero de nuevo se abre una puerta a la formación, y planteándose encararla desde los maestros establece: "cualquier ayuda profesional es buena, y los psicólogos o psicopedagogos pueden ayudar". Pero a pesar de estas circunstancias al derivar a otros profesionales o entender su falta de formación, se pone de manifiesto también la oportunidad que tienen los maestros; dada las características de su profesión, de ser un agente que sume en ese núcleo familiar "pasan mucha horas con los niños, entonces les conocen también bien y pueden ayudar a la familia"

Vemos así que aun considerando muy relevante esta intervención y siendo conscientes de la oportunidad que tienen; la entienden como una función propia de otras Figuras; dado que ellos mismos no consideran estar preparados para tal acción. Reside aquí uno de los principales motivos para emprender una formación: tenemos maestros conocedores de la importancia de la familia en el desarrollo personal de sus hijos que consideran importante que los profesionales que tienen una relación con las familias intervengan con ellas; pero por falta de conocimientos y confianza en sus herramientas son otros profesionales quienes llevan a cabo esa intervención; desaprovechando un capital humano magnífico que además tiene la oportunidad de intervenir a diario.

Se observa esta necesidad de formación patente en sus respuestas, aunque alguno reconoce haber sido formado de forme general al respecto de ello, si admite no haberla puesto en práctica y tampoco saber cómo hacerlo "se necesita haberlo puesto en práctica para aprenderlo mejor"

Para poder abordar esta formación, hemos visto patente, en los datos anteriores, la necesidad de hacerla en relación a las estrategias de intervención; dado que los maestros consideran estar mejor preparados en cuanto a desarrollo personal de los niños: "Sí he recibido formación pero pienso que podría haber sido mejor, y de hecho podría ser mejorable si siguiera formándome en estos aspectos" (Especialista). Aunque hemos podido contrastar esta idea y notar que no es tan real esa percepción, dado que las alusiones a este tema no son muy concretas cuando se les pregunta. Pero es importante tener en cuenta que ellos consideran estar mejor preparados en este tema, a la hora de decidir cómo abordarlo. Para poder captar la atención de los maestros y su interés sobre esto, sin que tengan la percepción de que se les está formando en base a algo que ya conocen, habrá que establecerlo en términos de novedad, actualización, nuevos descubrimientos y renovación de ideas.

Cuando se trata de formación en intervención familiar, la posición de los maestros, como hemos visto en los cuestionarios, y refutada en estas entrevistas; es que han recibido muy poca o insuficiente: “aquí la formación del profesorado es más escasa y podría haber sido muchísimos mejor, ya que la primera vez que te enfrentas a una tutoría con una familia pues nadie te ha dicho muy bien cómo deberías hacerlo” (Especialista)

Aquí encontramos una aportación muy interesante por parte de la Directora el decir que no es en sí una formación generalizada sino que debe estar centrada en el modo de hacer, “yo hablaría de metodología educativa, en la que se implica a la familia”. Se confirma en sus palabras la idea de que esta formación atiende a razón de entender al maestro como una herramienta para incidir en el sistema familiar, donde con una metodología específica para esta intervención, se completa la función educativa de los maestros en el desarrollo personal de los niños. Haciendo referencia a aspectos más específicos dónde los maestros encuentran sus necesidades formativa observamos que se destaca el “trato con las familias, empatía, recursos, habilidades, soluciones acertadas, etc” (Tutora), Y encuentra compleja la intervención al decir que hay que poner atención en el “trato día a día con ellos porque es difícil”.

De nuevo, la presencia de la oportunidad de intervenir con las familias “día a día” está en las manos de los maestros, pudiendo establecer un aprovechamiento de estos espacios en otros términos; y se encuentra una conveniencia de poner llevar a cabo estas acciones entre sus funciones: “hay un contacto diario con las familias, de ahí y un poquito más se podría hacer, claro” (Tutora). En esta idea, hay un aspecto muy importante que destacar: No todos los maestros se han detenido en entender que este espacio diario es una oportunidad de intervención, y creen que el hecho de intervenir precisa de más tiempo que, desde su posición no lo hace viable. Es decir, sería adecuado crear espacios determinados para esta intervención; pero siendo conscientes de las dificultades de este cambio en las instituciones

educativas, se plantea este aprovechamiento de los espacios como el uso de una herramienta que está siendo desaprovechada, e incluso en algunos casos desconocida, por los maestros; al no entender que este tiempo les brinda esa oportunidad. Podemos verlo en el testimonio del especialista, con respeto a la pregunta sobre si tienen tiempo de intervenir: "Esto es definitivamente la peor parte de nuestro trabajo ya que el tiempo para trabajar con la familia tiene que salir del tiempo libre de los maestros; de la maestra, ya que es muy poco el tiempo dedicado dentro del sueldo". Encontramos la misma apreciación al respecto de esta pregunta en la opinión de la directora: "Sí, pero muy poco (…). Tienen espacios, porque hay espacios de tutoría, incluso los espacios puntuales de entrada y salida con los niños, pero para este desarrollo (…) es muy poco". Es por ello muy necesario poner de relieve a los maestros la presencia de esta oportunidad y abrir con ella la oportunidad de intervención de otro modo, concebirla como un proceso a largo plazo donde el día a día se convierte en la clave esencial.

Pero la oportunidad no sólo reside en una cuestión temporal, sino que además el nivel de influencia de los maestros sobre estos entornos es elevado, dado que están entienden que la persona que tienen frente a ellos es un profesional que conoce en profundidad el desarrollo y las necesidades de sus hijos en unos términos que ellos no conocen. Así lo defiende el especialista: "en algunos casos las familias tienen en alta consideración a los profesores y lo que ellos dicen o estipulan, pues se lleva a cabo, así que el profesor influye mucho en el ámbito familiar". Es decir, el nivel de influencia de los maestros sobre la familia es muy elevado, y la posibilidad de poder contribuir en el entorno familiar queda definida como "total" en palabras de la Directora, dando igual importancia a ser conscientes de esa influencia. Continua diciendo: "es importante conocer la influencia que se tiene para poder ser un elemento favorecedor, potenciador y de apoyo".

Para concluir, es muy importante valorar la motivación que tienen estos profesionales al respecto de este tema y cómo valoran que puede ser la implicación de sus compañeros para desarrollar esta intervención; es decir, sabemos que consideran importante la intervención; pero es preciso darle tal importancia que sean capaces de asumir un cambio es un modo de trabajar y ampliar su campo de acción para cubrir esta necesidad que ellos mismos valoran.

Resulta muy complejo poder predecir el nivel de implicación que pueden tener los maestros en esta intervención; pero resulta muy interesante observar la apreciación de estos profesionales; sobre las ganas de iniciar esta intervención: "Bueno, depende de cada uno. Yo creo que si se diese una formación básica buena, y que motivase al profesorado, yo creo que si estarían dispuestos" (Maestra). Vemos aquí una clara alusión a la formación como base para ello, entendemos que iniciar una intervención con las familias ampliando sus acciones educativas en la escuela sin tener una buena formación al respecto, supone una sobrecarga de trabajo que no se sabrá cómo gestionar. Es por ello que esta formación es tan importante para poder dan base, y además, fomentar la motivación de iniciar esta acción. Del mismo modo lo vemos en palabras del especialista: "La ganas de las que hablábamos antes serían suficiente si la formación además ha sido la correcta".

Es importante esta implicación docente, estas ganas de mejorar su acción educativa. La profesión de maestro atiende normalmente a motivos vocacionales y requiere un gran esfuerzo personal dedicar el tiempo y cariño diario al cuidado de personal en crecimiento que tienen un reclamo constante de atención, aprendizaje, desarrollo y observación. La motivación de los maestros suele ser elevada, y se confirma a través de la apreciación de estos especialistas que, recibiendo la formación adecuada; también sería alta en su intervención familiar. De hecho, no sólo recibirán la formación con entusiasmo, sino que en muchas ocasiones es una demanda directa y precisa: "Están demandando (…); se acercan constantemente (…)". (Directora).

Poniendo de relieve esa demanda vemos el testimonio del especialista, quien al preguntarle libremente si deseaba añadir algo al final de la entrevista, dijo: “tiene mucha importancia y que ojalá nos formaran de una manera que nos pudiera permitir desarrollarla de una manera correcta”. Se encuentra en sus palabras, y en todo lo apreciado previamente, una necesidad formativa, un interés por la temática y una demanda de ampliar su conocimiento para poder ejercer de una forma más completa su acción educativa; donde la formación que aquí se está proponiendo encuentra su lugar.

En resumen, constatando lo que hemos visto en los datos de los cuestionarios a maestros, estas entrevistas en profundidad nos devuelven que esta formación de los maestros es necesaria en contenidos de actualización y concreción sobre personalidad, conocimiento de estrategias de intervención familias; cambio en el planteamiento de la intervención para no entenderla como algo terapéutico en casos puntuales sino como acción educativa generalizada para la mejora del entorno familiar buscando el favorecimiento del desarrollo personal de los niños; cambiando también el planteamiento en términos de aprovechamiento de espacios de tiempo ya existentes sin necesidad de ampliar o modificar la jornada laboral de los maestros. Y finalmente, y quizá de lo más destacado de estas entrevistas, es que esta formación vienen demandada por los propios maestros y precisa se abordada.

PARTE III.

CONCLUSIONES Y

CONSIDERACIONES FINALES

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES SOBRE LA INFORMACIÓN OBTENIDA Y PROPUESTA FORMATIVA

7. 1. Valoraciones iniciales

A la hora de emprender un proyecto como este, uno mismo debe saber que cada investigación tiene sus limitaciones, y eso siempre abre una puerta para mejorar el proyecto y poder encontrar nuevas aplicaciones, usos o ideas para él.

En esta investigación, y tras valorar todos los avances, también nos hemos enfrentado antes ciertas limitaciones. Quizá la más destacada sea que la intención inicial para la muestra en el estudio de campo era obtener al menos 200 cuestionarios; pero dada la respuesta de los centros y las dificultades halladas, ha quedado en un número menor, aunque relevante. Como propuesta de mejora, tener en cuenta esta temática para futuras investigaciones donde pueda ampliarse la muestra y confirmar los resultados a mayor representación de la población.

Por otro lado vemos que según se van investigando algunos aspectos, van surgiendo nuevas dudas y nuevas ideas para otras investigaciones; pero ha sido preciso delimitar el campo de estudio y el objetivo de la investigación, dejando en el camino interesantes ideas que será interesante retomar más adelante en el tiempo.

El proceso que se ha podido ver hasta ahora, ha supuesto una profundización conocimientos ya abordados y el alcance a nuevos aprendizajes que aún desconocía, dando lugar a muchos tiempos de reflexión y análisis; donde el diálogo con otros profesionales ha enriquecido en gran manera mi proceso de reflexión sobre toda la información reunida.

Tras este proceso, se da origen a este nuevo capítulo, donde se da exposición a las conclusiones a las que se ha podido llegar y se plantea un diseño de formación docente pertinente para responder a la necesidad de intervención con las familias desde las escuelas en favor del desarrollo personal de sus alumnos.

7. 2. Conclusiones generales

Tras cuatro años de trabajo, estudio teórico y estudio de campo, se llega a este apartado con mucha información que se va a tratar de organizar, sintetizar y sobre todo atender a sus aportaciones para el objetivo que aquí nos comete.

A estas alturas del trabajo está de más decir, pero no puede olvidarse, que el objetivo es diseñar un plan de formación del profesorado que gire en torno a la intervención con las familias en los centros educativos; guiando esa intervención en el núcleo familiar en favor de algo tan complejo como el desarrollo de la personalidad en los primeros años de vida.

Para este proceso de aprendizaje y construcción de un conocimiento personal debemos tomar como punto de partida todos los factores que intervienen en ese proceso de formación, y sobretodo volver a preguntarnos las cosas que nos preguntamos cuando se comenzó esta investigación:

¿Por qué considerar la familia como el aspecto más influyente para el desarrollo y trabajar este a través del contexto familiar? ¿Por qué incidir en la franja de edad de 3 a 6 años? ¿Por qué tratar de intervenir en ese periodo de edad a través de la familia? ¿Por qué formar profesorado para intervenir con la familia y no con los niños directamente? Estas preguntas y todas aquellas que quedan enredadas de alguna manera entre esas líneas es a lo que nos vamos a dedicar en las siguientes páginas.

Aprender a reconocer el mundo y a nosotros mismos, desarrollar un conocimiento sobre la realidad; saber definirnos dentro ella, y poder significar ese mundo; es un proceso muy complejo que no finaliza nunca y que requiere un esfuerzo continuo, del que en ocasiones no nos damos cuenta.

La personalidad se construye a lo largo de toda la vida. Encontramos aspectos de la personalidad que están en posición de favorecerse desde las escuelas, en la intervención con las familias. Aspectos que pueden facilitarse desde los entornos familiares y favorecer el desarrollo de la personalidad en los niños. Para ello debemos entender que la intervención con las familias debe girar en torno a aspectos que implican procesos de desarrollo personal. Es conveniente favorecer en las familias los procesos para entender la vida; y también el modo en que lo hace el niño, su percepción de la realidad y el funcionamiento interno de su cerebro a lo largo del desarrollo, y aprender a descubrir los singulares significados que vaya adquiriendo sobre la vida. Debemos considerar a la familia como unos expertos en educación infantil, porque al final, eso determinará su intervención con sus propios hijos.

En pertinente fomentar en la familia el entendimiento sobre qué se está viviendo en ese núcleo familiar para poder llegar hasta las emociones generadas en ese proceso y poder viajar así hasta las emociones adecuadas para poder disfrutar de ese proceso, o sobrellevarlo del modo más adecuado posible, entrando en la base de cada comportamiento y no en el comportamiento únicamente. Es preciso mostrar a las familias esas partes del cerebro que cambian cuando desarrollamos un aprendizaje, cuando un proceso educativo se da en la cabeza de un niño, cuando un conocimiento personal pasa a formar parte de la personalidad de sus hijos.

Podemos encontrar en la educación de la familia una fuente infinita de procesos educativos para los niños, porque a lo largo del tiempo pasarán distintos maestros por la vida de los niños, pero la constante a lo largo de toda la vida va a ser su familia; por ello, si preparamos a la familia para los procesos de construcción del conocimiento personal de sus hijos, estos se verán beneficiados de ese aprendizaje toda la vida, desde sus primeros minutos de vida.

Ese proceso de generar conocimiento en la construcción personal ha sido un tema, y es, muy importante para psicólogos, neurólogos, sociólogos y cualquier persona cercana al deseo del conocimiento sobre el ser humano.

A lo largo del tiempo han cambiado las concepciones de personalidad humana, a día de hoy no entendemos la personalidad como el comportamiento de una persona a lo largo de su vida, pero tampoco creemos que sea el ajuste de ese comportamiento en sí, en su adaptación a cada situación concreta; sino que la personalidad se acerca del todo a la causa de ese comportamiento: el significado que una persona concede al mundo y así mismo a través de sus experiencias. Es digno de destacar que esa causa tomará como punto de partida el desarrollo del conocimiento que cada persona haga del entorno, de sí mismo y de la relación que establece con ese entorno; con el objetivo de alcanzar la felicidad dentro de él.

Este conocimiento personal toma como referencia al aprendizaje que uno haga sobre sí mismo, sobre los demás, sobre el entorno más cercano y sobre el entorno más lejano. En base a ello establecerá la definición del mundo, lo que ya hemos tratado como construcción de la realidad, y a través del conocimiento que genere sobre esa definición del mundo, se irá perfilando su personalidad. Vemos entonces que el acercamiento a la personalidad que se hace en este proyecto toma como referencia el conocimiento que una persona adquiere sobre sí mismo y sobre el mundo; no sólo la percepción que tiene de ello sino la asimilación y desarrollo de conocimiento propio, y único, que establecemos sobre lo aprendido.

Así la escuela y la familia son entornos de aprendizaje, donde su influencia lleva a las personas a una construcción de significados del mundo y de su propio ser; dando lugar a un modo directo de influir en el desarrollo de la personalidad de los niños sobre los que actúa.

Es por tanto imprescindible armonizar la función de la escuela con la de la familia, y generar una propuesta real y viable para que las familias puedan asumir y cumplir con una

continuidad en casa lo mostrado en la escuela; no sólo en aprendizajes escolares o acciones determinadas, sino desde un planteamiento ejemplificador en los actos cotidianos.

Es cierto que estas acciones de intervención del profesorado deben ser cuidadosas, puesto que la influencia que se plantea que ejerzan debe establecerse de tal modo que no coaccione la libertad natural de cada entorno familiar.

Llegamos así a la conclusión final más importante; y es que los adultos en torno a los niños no debemos guiarnos sólo por sus actos, y sus aprendizajes directos, sino que debemos tratar de llegar a su construcción del conocimiento personal más profundo, detenernos en lo que el niño va reflexionando sobre el mundo, el porqué de cada uno de esos actos. Es muy importante detenerse en observar y entender aquellos conocimientos y significados que va convirtiendo como parte de sí mismo. Hay aspectos propios en la personalidad de cada uno, y parte de esos aspectos vienen observados de otras personas de referencia, pero no se replican de un modo exacto, sino que a través de la integración personal, interpretación y asimilación propia de cada persona; cada aspecto de la personalidad es único e irrepetible. El ser humano tiene la gran singularidad de no ser nunca un modelo copiado, toma como inspiración personal las referencias del entorno y con todo ello crea una personalidad única que sólo uno mismo puede llegar a comprender del todo.

Cada una de las personas y acontecimientos en la vida de un ser humano son una pieza indispensable de un puzle total que se define como la historia y el mundo de esa persona. El conjunto de esas piezas deriva en un significado singular que crea un único puzle que da lugar a una personalidad exclusiva y extraordinaria que tan sólo la propia persona que la ha desarrollado puede entender en su totalidad si observa el global de todas las piezas.

A través de esta metáfora, es sencillo explicar que con las mismas piezas una persona diferente, dibujará los perfiles de cada pieza de un modo distinto, significándolas de otro

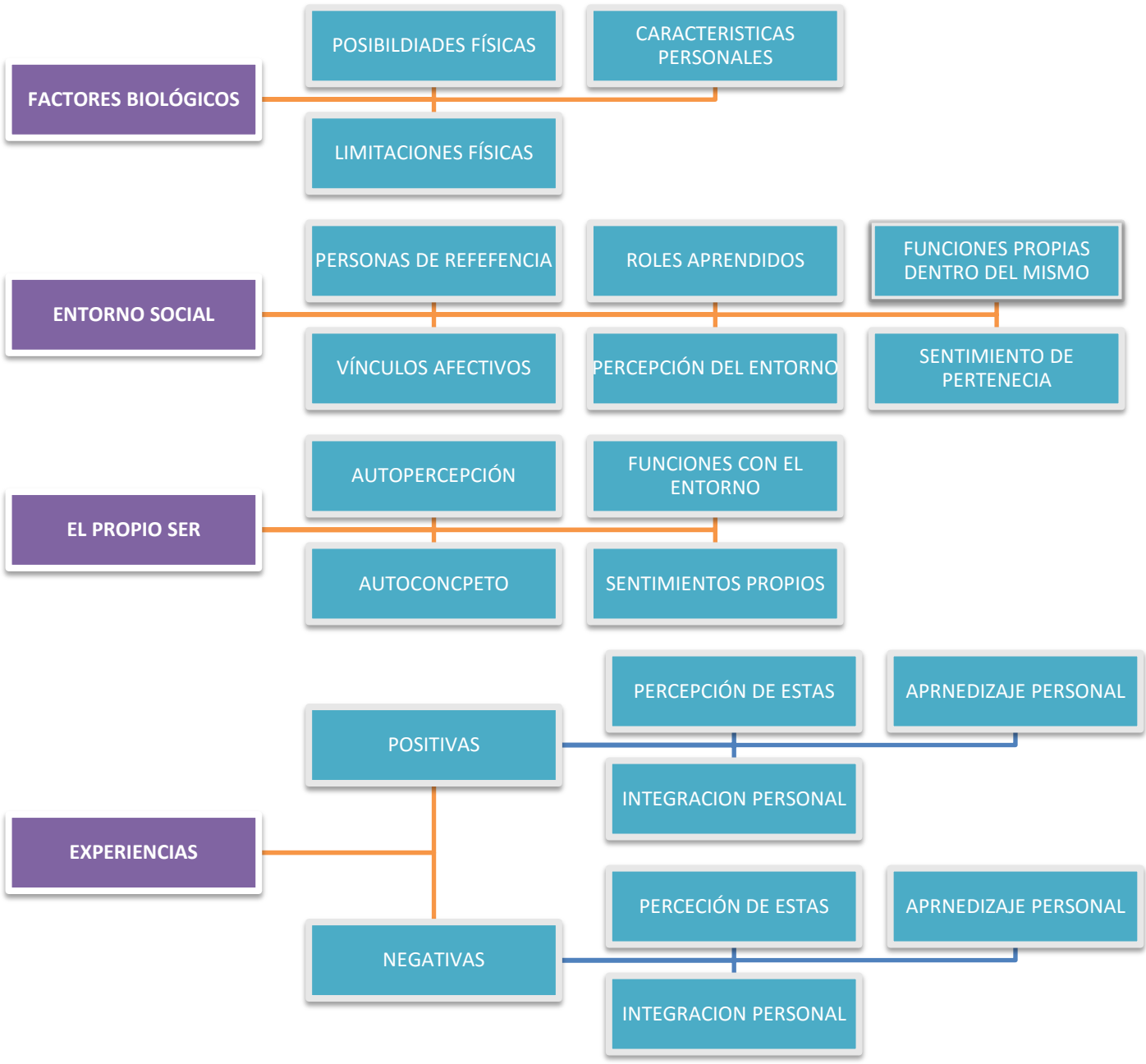
modo, y será capaz de crear un nuevo puzle, desarrollando así a una personalidad diferente de alguien que tuviese acceso a sus mismas piezas. Porque en ese proceso de formación de la personalidad cada uno dibuja de un modo diferente sus piezas según ha desarrollado un conocimiento interno sobre ellas y las ubica de un modo específico en su puzle final, generando un conocimiento especial y concreto del mundo, de las personas a su alrededor, de sus propias experiencias, y en definitiva: de sí mismo.

Cada personalidad tiene unas características únicas y singulares, resultantes de ese conocimiento, de esa construcción personal de la identidad personal. Nuestra comprensión del mundo condiciona la construcción del mundo para nosotros y la construcción de nuestra propia personalidad. Esta construcción está en continuo crecimiento a lo largo de todas las fases de la vida y puede, por tanto, ser modificada en cualquier momento a través de un proceso educativo.

Con ello resulta innegable decir que aquellos procesos que interfieran en un proceso de construcción son fundamentales a tener en cuenta en un futuro, y el primero de ellos es la educación; y todos los factores principales que intervengan en ella. Siendo así, fundamentales en los seis primeros años de vida, el entorno familiar y la escuela.

Para controlar ese entorno educativo, como con la familia y la escuela, es preciso tener muy claro cuales con los componentes fundamentales que interfieren en ese proceso de construcción de la personalidad. A través de todo lo analizado en este trabajo, se concluye que son (Figura 31 en la siguiente página):

FIGURA 31. FACTORES DEL PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL



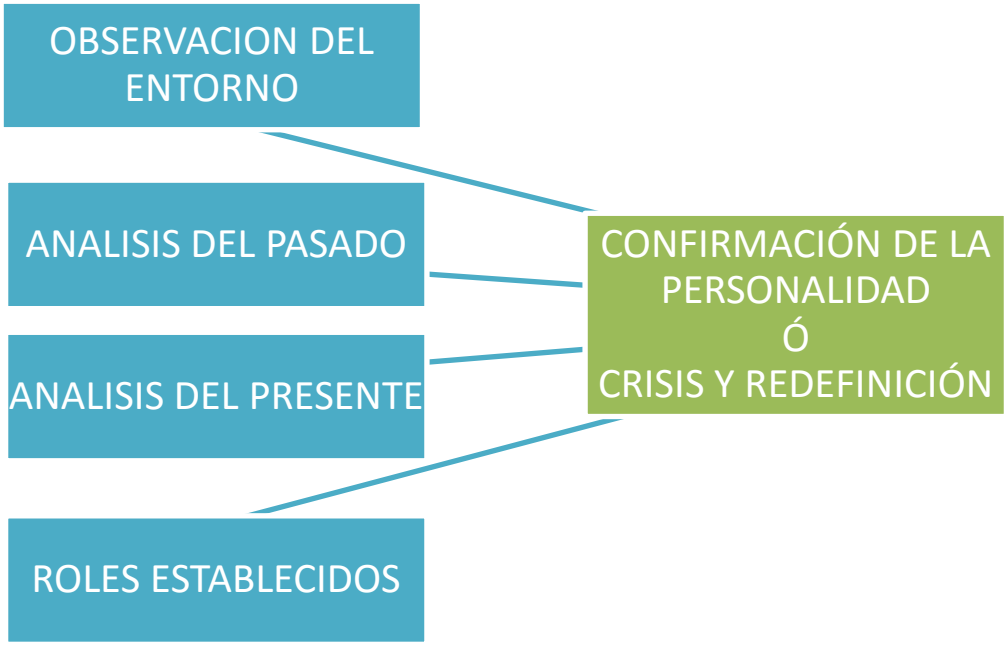
En suma de todos estos factores cada persona otorga unos significados singulares y específicos a su entorno, su realidad y a sí mismo. Esta significación, ese nuevo conocimiento que se va formando en cada uno deriva en un pensamiento único y personal que deriva en un forma de comportarse ante el mundo y enfrentarse a esa realidad y a sí mismo.

A través del componente biológico la persona establece unos sistemas de percepción del entorno y de sí mismo, y da lugar al nacimiento de los procesos de comprensión. Desde el componente social se abre una ventana al mundo, al funcionamiento de este y al lugar que yo ocupo en él. Desde ahí siguen avanzando los procesos de percepción, y de comprensión, dando lugar de un modo progresivo al de construcción de un conocimiento personal. De este modo llegamos al tercer componente: la definición de uno en el mundo y en relación con sí mismo.

La interacción de estos tres elementos, tomando el cuarto como uno transversal que atraviesa a todos, van produciendo cambios en cada persona y van dando lugar a la construcción del conocimiento que definirá la identidad personal de un ser humano.

Debemos dejar claro, sin ser objeto de este trabajo, que este proceso de construcción de la personalidad añade un componente reflexivo sobre ese aprendizaje que no se da de un modo tan profundo y analítico en los primeros años de vida, pero sí en las etapas más adultas (Figura en página siguiente):

FIGURA 32. PROCESO DE CONTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD



Es decir, el ser humano se va definiendo como persona en un proceso de construcción de un conocimiento personal a través de lo que percibe de sí mismo y del entorno; y de la interacción con éste. El ser humano va decidiendo en cada instante qué es lo que quieres hacer con lo que el mundo le ofrece, y desde ahí se define a sí mismo y su identidad personal.

Ponemos el punto de atención destacado sobre las cosas en las que más se fije cada uno, en la significación que un niño, y posteriormente un adulto, hace de su realidad, y las conclusiones que saca sobre cómo manejarse en ella. Así resultamos seres humanos diferentes, aunque hayamos estado expuestos a las mismas experiencias, porque lo que es diferente no tienen por qué ser las experiencias sólo, sino principalmente la significación que se hace de estas.

Por ello, debemos procurar que las experiencias a las que los niños se ven expuestos sean las adecuadas y las más indicadas posibles; pero el acento de atención final debe estar en la significación que observemos que el niño está haciendo de esos sucesos.

Debemos ser capaces de discernir si ante determinada situación se está dando o no una significación acorde a esa experiencia; porque exponerles a experiencias que favorezcan el desarrollo no va a garantizar su adecuada significación, sino que debemos procurar favorecer ese conocimiento. Por ello, ¿hasta dónde debe llegar la acción de un docente para guiar a las familias?

No hablamos solo de pauta familiares en cuanto a convivencia o clima familiar; sino que se busca promover la capacidad de entendimiento sobre el mundo que están concibiendo sus hijos y la posibilidad que ellos tienen de favorecer esa significación de la realidad.

> "El vínculo intimo existente entre la realidad y su percepción (o entre la percepción y la realidad que genera y/o sostiene) no es un postulado, sino un atributo inseparable de la condición existencial del hombre (una modalidad específicamente humana de estar en el mundo, si prefiere utilizar el vocabulario de Heidegger)" (Bauman, 2014:137).

En definitiva; se ha podido ver la importancia del desarrollo de la personalidad en los primeros años de vida para poder definirse uno mismo como persona. Hemos podido analizar la complejidad de dicho proceso entendiendo que la clave fundamental son los significados que cada persona otorgue al mundo y a sí mismo a través de su comprensión y desarrollo de conocimiento acerca de la vida.

Se ha profundizado en la familia y su incidencia en el desarrollo personal al ser el primer referente sobre el que un niño va a ir construyendo el mundo. Se ha tratado de dibujar qué es una familia y el modo en que esta crea un dibujo inicial del mundo para sus hijos.

También se ha dado referencia legal sobre dónde se enmarca la acción docente en relación con la familia y hacia donde se puede orientar su formación en base a lo ya existente, creando un mapa de las posibilidades formativas de los maestros en la Comunidad de Madrid.

Finalmente hemos acudido a esos maestros para tratar de conocer su realidad en la práctica educativa y valorar sus necesidades formativas al respecto de desarrollo infantil e intervención familiar. Hemos podido ver que la necesidad más elevada está en relación a su gestión educativa con las familias y se haya aquí un pilar clave para la temática de la formación de los maestros.

El objetivo principal de la recogida de datos sobre la realidad de los maestros residía en poder constatar una necesidad formativa en los términos que hemos venido explicando.

Queda patente la necesidad de formación en cuanto a la familia y su relación con el desarrollo personal de los niños, y destaca sobre esto la necesidad de formación en estrategias de intervención directas con la familia. En base los avances que se han desarrollado en el campo de la neurociencia y dada la gran variedad de los años de experiencia que tienen los profesores, respondiendo así en algunas ocasiones y una proceso de formación alejado en el tiempo; se indica importante una actualización en estos términos también.

Como hemos comentado previamente, el aprovechamiento que los maestros hacen de los espacios de tiempo no está orientado hacia una intervención en términos de desarrollo personal de los niños, y esta va a ser la herramienta principal para sus intervenciones tras la formación: aprovechar los espacios de tiempo de un modo diferente.

Finalmente concluir que, esta propuesta formativa da respuesta a una necesidad de formación en los maestros; pero también parte de la importancia que los propios maestros otorgan a la intervención con las familias. Del mismo modo, da repuesta a una línea prioritaria de la Comunidad de Madrid sobre el proceso educativo y por tanto de aprendizaje de los niños en la escuela, para que este proceso sea más completo y facilite su proceso de desarrollo personal.

7. 3. Propuesta de formación del profesorado

El proyecto de formación del profesorado ha sido el objetivo principal de todo este proceso de búsqueda de información, investigación y análisis que hemos visto a lo largo de todas las páginas anteriores.

La formación docente es aquella dedicada a dar una formación, de diferente carácter, a personas que van a dedicar su actividad laboral a los procesos de enseñanza- aprendizaje en diferentes niveles y etapas educativas.

La formación permanente es aquella dedicada al reciclaje, actualización, seguimiento de avances científicos y tecnológicos, adaptación a nuevos descubrimientos sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de nuevas estrategias ante un cambio en la realidad social (cambio generacional, necesidades de los alumnos, etc), adaptación de sus estrategias a unas necesidades del alumnado determinadas, cambio de intereses en el proceso de aprendizaje por parte del profesorado (desear dar clase en otra etapa educativa, o a otro sector de la población, por ejemplo.), etc.

La comunidad educativa es la primera interesada y la primera beneficiada del adecuado desarrollo de la formación docente; pero no sólo se beneficia ella. Todas las personas que componen una sociedad se ven afectadas de un modo positivo si la formación docente es adecuada a las necesidades y perfil de esa sociedad; puesto que así su acción docente estará respondiendo a esas necesidades y adaptándose a esa sociedad.

De este modo emprendemos en este apartado el dibujo estructural de un proyecto de formación docente permanente, planteado en el contexto de la Comunidad de Madrid en respuesta a una doble necesidad detectada: sus procesos de aprendizaje previos en la formación universitaria y en las intervenciones familiares con niños pequeños. Queda

diseñado para encajar en un marco legislativo y estructural ya existente donde su implantación fuese sencilla y perfectamente viable.

7.3.1. Introducción a la propuesta de formación de los maestros.

El análisis del desarrollo de la identidad en la infancia, la relación con la familia y las disposiciones legales al respecto de la formación docente; visto en el marco teórico; junto con el estudio de campo sobre la realidad educativa de los maestros; nos dan el soporte preciso para diseñar un plan de formación docente para los maestros de segundo ciclo de infantil

Esta formación está orientada fundamentalmente hacia la intervención de estos maestros con las familias de sus alumnos buscando crear espacios que favorezcan el desarrollo personal de estos.

Esta necesidad que se pretende cubrir viene definida por varios frentes. Uno de ellos atiende a las áreas que deben abordarse en el segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Madrid según lo regulado en el Real Decreto 1630/2006; donde se definen 3 áreas, una de ellas está destinada al desarrollo integral de los niños y otra está destinada a la relación del entorno con los niños, donde la familia es el principal elemento presente. Por ello vemos que desde las instituciones educativas se promueve la creación de proyectos que favorezcan el desarrollo personal e impliquen a las familias en estos procesos.

Otro de ellos que la necesidad formativa que se ha visto patente en los maestros con respecto a la intervención con las familias. A través de los datos recogidos en los cuestionarios hemos visto esa necesidad de adquirir conocimiento sobre como intervenir con los entornos familiares, apechando los recursos temporales y físicos ya existentes. De este modo se define el fin principal de la propuesta formativa.

Otro de los elementos que hemos visto es que los maestros dan gran importancia a la necesidad de presencia de la familia en la escuela, al considerar importante que la creación de entornos favorables para los niños venga de la mano, coordinada, de ambos contextos.

Es también una necesidad importante abordarlo desde la perspectiva de adaptación a las nuevas necesidades. Del mismo modo que avanzan las tecnologías, o se detectan necesidades educativas a nivel cognitivo nuevas gracias a los avances en diagnóstico infantil, también debemos poner un punto de atención e importancia a los avances y descubrimientos por parte de las ciencias sociales. Se detecta una necesidad en los niños de poder conocer el mundo a través de sus familias de la manera más óptima posible; y contamos con una maravillosa y muy profesional herramienta para facilitar que las familias favorezcan ese conocimiento, a través de la intervención de las escuelas.

Finalmente podemos esclarecer que ya existen plataformas para la intervención con las familias como son las escuelas de padres; que facilitan a muchas de ellas esos procesos de intercambio de conocimiento con sus hijos y construcción de un mundo juntos. El planteamiento aquí reside en aprovechar herramientas que ya existen en los centros educativos como son los espacios de tiempo con las familias por parte de los maestros; para darles una aplicación diferente. De este modo, se puede desarrollar una intervención diaria con todas aquellas familias con las que se mantenga un contacto, complementando así todas las acciones formativas que ya estén desarrollando algunas familias; o iniciando un proceso de intervención con aquellas que hasta ahora no lo hayan hecho.

Y finalmente establecer que en cuanto a formación personal, que los maestros han mostrado mayor confianza en sus conocimientos y estrategias, se abordará de tal modo que

complete esa formación ya adquirida, la actualice y se pueda presentar en términos de acciones concretas.

No podemos perder de vista que la formación docente debe atender a las necesidades educativas de los niños, sin olvidar que están interviniendo directamente en el desarrollo personal de esos niños. Al tener en su mano el acceso a las familias y la posibilidad de intervenir con ellas a diario, encontramos en el profesorado una fuente de capital humano para intervenir en las familias desde un plano profesional, muy potente. Y es que todo conocimiento debe quedar vinculado a la realidad donde se adscribe, y debe partir y terminar en el día a día de cada una de nuestras vidas.

> El conocimiento no puede separarse de la práctica social ya que se aprende a conocer a partir de la experiencia y de los procedimientos desarrollados cultural y socialmente para resolver los problemas cotidianos que depende del grado de adaptabilidad implícitos en la realidad (López,2003, p. 209).

Tenemos que tener como finalidad clara, siempre dentro de nuestro marco de visión, que la misión de esta formación es hacer llegar a las familias un aprendizaje sobre el desarrollo personal de sus hijos y unas estrategias de intervención en el hogar para el día, obtenidas a través del profesorado de infantil que educa a sus hijos en las escuelas.

> Debemos tener en cuenta que el punto de partida para esta intervención familiar es que la familia en sí misma encuentre un sentido a su proceso de aprendizaje para poder llegar hasta sus hijos. “no tiene sentido dar a los padres pautas consistentes en hacer esta actividad o la otra sin que entiendan su sentido y su significado (Rodrigo y Palacios, 2002: 275).

Es por ello que desde esa finalidad primordial para esta formación, cada una de las sesiones, evaluación y propuesta en general, van a centrarse en la identidad personal, los núcleos familiares y la intervención docente desde las escuelas.

A continuación, y sin perder de vista este elemento como estructura vertebral, se establecen las claves generales y podemos afirmar que este plan de formación docente tiene como punto de partida siete elementos fundamentales:

a. Diseño dentro del marco legislativo para la formación docente permanente en la CAM y su sencilla implantación en los centros que la soliciten.

b. Adaptación de los tiempos de formación a los tiempos de los centros educativos para evitar la sobrecarga en tareas del profesorado.

c. Toma como referencia central el desarrollo de la identidad personal en los seis primeros años de vida; en relación con el núcleo familiar.

d. Trabajo de los contenidos centrados en el desarrollo infantil y la intervención familiar.

e. Trabajo de los aprendizajes en estrategias de intervención familiar y adecuación de esa intervención con los niños de forma más destacada.

f. Ofrecer una mejora en su acción docente y completa su Figura ante las familias; suponiendo una mejora en su trabajo y una satisfacción personal con ello.

g. Búsqueda de la motivación, implicación y aprendizaje de las familias sobre el desarrollo de sus hijos y las intervenciones familiares, de un modo profesionalmente orientado.

7.3.2. Estructura legal que da base a esta programación.

Este programa formativo busca establecerse legalmente en los marcos definidos por la Comunidad de Madrid en el vigente año escolar, planteado para el próximo año (2017/18).

Se ha tenido comunicación telefónica y vía e mail con dos centros que tiene firmado un convenio vigente con la CAM para ofrecer formación docente de forma oficial.

Desde el Colegio Oficial de doctores nos informan de sus planes de estudio, sus líneas temáticas generales, y el sistema que ha llevado a cabo para establecerse como centro oficial de formación docente con convenio.

Más adelante, desde el centro de formación docente de la Universidad Politécnica de Madrid , la profesional Begoña Castro, vía telefónica se nos ofrece la siguiente información:

> Se debe establecer un proceso de constitución del centro docente, y cumplir una serie de requisitos, para posteriormente solicitar el convenio con la CAM. Para ello deben cumplir una serie de normativas, requisitos legales, aspectos administrativos, etc que son revisados en inspecciones periódicas. Para acceder a esta acreditación se puede ver el pliego de condiciones, requisitos, obligaciones, tramitación de la solicitud, etc… (Castro, 2017, s/f).

A través del portal de empleo de la Comunidad de Madrid (http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142339873023&pagename=Empleo%2FPage%2FEMPL_pintarContenidoFinal) , podemos encontrar las opciones para llevar a cabo el proceso de acreditación de un centro, en donde se van estableciendo condiciones y necesidades que los centros deben cubrir.

Como podemos ver, es un proceso altamente regulado, asegurando así la calidad de la oferta formativa oficial, y garantizando una red de acceso público a esta formación.

Una vez creado el convenio y ser un centro inscrito de forma oficial, deben presentarse a las diferentes convocatorias que ofrece la CAM cada año. Los temas en concreto y los contenidos son creados por los centros formativos, y todo lo referente al contenido de la formación.

Quedan definidas por la comunidad de Madrid unas líneas generales de temas que deben incluirse en los cursos formativos, y aspectos de carácter administrativo y normativo principalmente. Por todo esto, se establece que el programa de formación del profesorado deberá:

- Establecerse dentro de las líneas temáticas que define la CAM

- Ofertarse como plan de formación docente permanente

- Realizar la oferta del programa a los centros oficiales, para que sea a través alguno de ellos desde donde pueda ofertarse en la red de cursos de la CAM.

Esta recogida de información legislativa y de gestión nos ha dado la líneas base para poder hacer viable esta propuesta y diseñarla de tal modo que se ajuste a las exigencias de la Comunidad de Madrid, en tal manera que pudiera implantarse si algún centro manifestase interés sobre ella.

A continuación procedemos a dar paso al dibujo del programa de formación docente que ha sido objeto y fin de esta investigación desde el principio.

7.3.3.Diseño del programa de formación permanente: “Formación en estrategias de intervención familiar en infantil en beneficio el desarrollo personal de los niños”.

7.3.3.1 Personas a las que se ofrece.

Este programa de formación docente permanente está diseñado para maestros en activo de segundo ciclo de educación infantil, sea cual sea su especialidad, de la Comunidad de Madrid, para ser impartida dentro de su horario laboral en la parte presencial, y algunas horas a distancia en el horario extra-laboral.

7.3.3.2. Introducción y enfoque.

En este programa de formación docente tiene una visión global de la función docente en infantil tratando de llegar a todas las áreas de su actividad educativa en el aula en relación al desarrollo infantil y sus implicaciones con la familia.

Tiene por objetivo principal formar a los maestros de educación infantil en la intervención con las familias de sus alumnos, organizando en beneficio del desarrollo de la identidad personal de los niños.

No tiene una función terapéutica de intervención en caso de situación desestructurada, sino que tiene una visión preventiva de estas situaciones; y globalizadas, enfocadas hacia el cuidado del desarrollo de todos los niños.

La actualización de información en cuanto a desarrollo neuro-científico, determina la necesidad de incluir estas innovaciones en la temática de la propuesta al abordar el desarrollo personal de los niños.

Tras valorar la demanda que puede entenderse de las inquietudes analizadas por los maestros a través de las respuestas de los cuestionarios, podemos ver que es importante que se dé una profundización en conocimientos sobre desarrollo personal en la infancia. Incluyendo las innovaciones que los avances científicos han aportado en cuanto a nuero-ciencia y conocimiento profundo de desarrollo humano.

Del mismo modo se observa una necesidad en la especialización en estrategias de intervención familiar.

Se concluye que es preciso abordar las dimensiones destacadas de la famililla y desarrollar estrategias para favorecer entornos de influencia que faciliten el proceso de identificación personal de los niños.

En esta línea podemos ver que los maestros tienen mayor interés en acceder a familias con poca motivación o tiempo para implicarse en la vida escolar de sus hijos. Esto se vincula a la necesidad de aprovechamiento de los espacios de tiempo ya disponibles para desarrollar estas intervenciones con la familias, independientemente de las características de esta: reuniones y tutorías, actividades de aula o centro, intercambio diario.

Finalmente se ha consolidado la idea de que es conveniente concienciar a los maestros de que los aspectos académicos no son los más relevantes para este periodo y que el centro de su acción docente y su intervención familiar debe recuperar la importancia existente en los procesos de formación personal de cada niño.

7.3.3.3. Características y objetivos generales.

Este curso es de carácter semi-presencial, ubicando las sesiones en el centro educativo donde se encuentre el profesorado planteado para un grupo de todo el personal docente que intervenga en el periodo de infantil. Será impartido por la pedagoga Mónica Méndez de la Calle, formada en la Universidad Complutense de Madrid.

Consta de nueve sesiones distribuidas a lo largo de todo el curso escolar, dando lugar a un curso de 20 horas (ocho horas on-line, nueve sesiones presenciales de dos horas).

Las competencias a desarrollar en los maestros son:

1. Conocimientos ampliados sobre el desarrollo personal en la infancia
2. Estrategias de intervención familiar en su puesto de trabajo
3. Habilidades sociales para la intervención familiar
4. Reflexión acerca de la influencia de los entornos en la infancia

Los objetivos específicos del programa formativo son:

1. Adquirir conocimientos suficientes sobre el desarrollo de la personalidad en la infancia
2. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje que supone el desarrollo personal
3. Reconocer las necesidades personales de sus alumnos
4. Conocer estrategias de intervención familiar con las familias de sus alumnos
5. Aprovechar los espacios de tiempo existentes con las familias para trabajar nuevos objetivos enfocados al desarrollo personal
6. Identificar las necesidades de los núcleos familiares e intervenir en ellos, en la medida de lo posible para cada caso
7. Coordinar la acción docente con el desarrollo de los núcleos familiares en beneficio del desarrollo personal de los niños.

7.3.3.4. Recursos metodológicos.

La metodología formativa se basará en la distribución de un dossier teóricos (por sesiones) para la lectura previa de los maestros y su posterior trabajo en la sesión presencial. Los pilares fundamentales de la metodología llevada a cabo será:

8. Difusión del dossier teórico
9. Exposición oral de los temas
10. Debate y reflexión conjunta para cada uno de los temas
11. Establecimiento conjunto de las conclusiones para cada sesión: orientado por el formador pero completado con el feedback del profesorado.
12. Ejercicios de debate, mesa redonda y reflexión profunda.
13. Establecimiento de pautas de intervención específicas
14. Fomento de la interacción oral y rol playing en cada sesión.

Da lugar así a una metodología que considera fundamental es aprendizaje de una base teórica sobre cada uno de los termas en cuestión, pero dando vital importancia a su aplicación práctica en su acción docente en el centro escolar.

Se procurará que sean los maestros quienes vayan construyendo el campo de conocimiento y se facilitarán los espacios para el intercambio de experiencias y la resolución de dudas a raíz de la práctica educativa en la que están inmersos cada día.

7. 3.3.5. Temas: epígrafes.

A continuación se procede a la mención de los temas que se van a tratar a lo largo del curso escolar, siendo la columna estructural de los conocimientos que se pretenden desarrollar durante las sesiones:

1. Introducción general: presentación de la formación, justificación y descripción de los objetivos. Espacio para la demanda de temas vinculados a este que no aparezcan en la programación.

2. ¿Cuáles con las funciones del maestro de infantil?: límites y facilidades. Funciones delimitadas por las normativas vigentes para la comunidad de Madrid. Puntos de atención precisos sobre qué constituye el conocimiento infantil y hasta donde alcana este concepto.

3. ¿Qué es la identidad personal? Autores y teorías generales. Identidad para toda la vida. Entornos de influencia. ¿Qué quiere decir significar la realidad?

4. ¿Cómo influye la familia en el desarrollo personal? Autores y teorías generales. Situación actual en nuestra sociedad. Educación emocional y vínculos afectivos.

5. Estrategias de intervención con las familias:

   a. Acciones del día a día
   b. Reuniones y proposición de objetivos
   c. Limitaciones por tiempo o actitud: cómo abordarlas

2. Evaluación final. Encuesta de satisfacción de los maestros.

7.3.3.6. Evaluación.

La evaluación de los aprendizajes no está planteada para puntuar a cada maestro, sino para que cada uno sea consciente de los aprendizajes llevados a cabo y detección de las necesidades de futuros aprendizajes que quieran desarrollar. Será una evaluación tipo test de opción múltiple de 20 preguntas y un caso práctico por escrito.

Se hará una reflexión conjunta sobre el proceso de aprendizaje del grupo. Y se hará también una breve entrevista personal (alrededor de 5 minutos).

7.3.3.7 Temporalización.

SESION 1: Introducción general: presentación y conceptos básicos.

Cuales con las funciones del maestro de infantil: límites y facilidades.

SESIÓN 2: Cuales con las funciones del maestro de infantil: límites y Qué es la identidad personal I

SESION 3: Cuales con las funciones del maestro de infantil: límites y Qué es la identidad personal II

SESION 4: Cómo influye la familia en el desarrollo personal I

SESIÓN 5: Cómo influye la familia en el desarrollo personal II

SESIÓN 6: Intervención con las familias: Como generar el interés de las familias y acciones del día a día

SESIÓN 7: Intervención con las familias: Reuniones y objetivos

SESIÓN 8: Intervención con las familias: Dificultades de horario y actitud: cómo abordarlo

SESIÓN 9: Evaluación final: Valoraciones personales y nivel de satisfacción.

Cierre y valoración final del grupo

7.3.3.8. Revisión del programa: Mejora de futuro.

A través de la evaluación con el grupo de profesores, la demanda que puedan realizar, las necesidades detectadas y los fallos localizados, se hará un trabajo interno de mejora del programa de formación del profesorado para acciones futuras.

7.4. Alternativas formativas: planteamientos de mejora

Más allá de la estructura general del plan de formación docente presentado anteriormente, llega a nosotros una duda sobre la formación docente en las universidades y otras posibilidades de formación.

Hemos podido ver a través de la recogida de datos que muchos maestros reflejan interés por estas cuestiones pero afirman no tener formación en ellas o no saben dar un ejemplo de dicha formación. Eso nos lleva a su formación previa, en la universidad o sus estudios superiores. Encontramos una demanda formativa en los profesores de infantil de nuestra comunidad.

De un modo meramente consultivo, se ha tenido conversaciones con siete maestros diferentes al respecto de este tema y se ha podido observar que aquellos que están terminando su formación o se han formado en los últimos años, sí hacen referencia a signaturas sobre intervención con familias. Son aquellos titulados hace más de diez años quiénes nos devuelven de un modo más claro está necesidad.

Pero del mismo modo, en aquellos que nos han contado haber recibido dicha formación, esta no van vinculada al desarrollo personal de los niños; sino a acciones determinadas como la intervención en conflictos, la atención de necesidades concretas de la familia, el análisis de la familia según tipología en clasificaciones clásicas (monoparentales, etc), la ayuda asistencialista en caso de necesidades graves para protocolos de intervención con servicios sociales, etc.

Pero no hemos podido hallar una formación docente como la que planteamos en este trabajo. Por ello encontramos como necesidad y lanzamos al aire diversas ideas para proyectar un futuro de mejora en la oferta formativa de los maestros:

- Formación universitaria: alguna materia en las universidades de magisterio y educación de la Comunidad de Madrid que aborden el tema que planteamos en esta tesis.

- Una formación inicial en los centros educativos cuando un maestro se incorpora a la plantilla, al respecto del tema que planteamos en esta tesis.

- Una implicación por parte de los profesiones que intervienen con los maestros en los centros educativos: departamentos de orientación, trabajadores sociales, educadores sociales, integradores sociales, pedagogos terapeutas, etc para valorar la necesidad en su centro al respecto de esta formación y hacer una demanda de esta.

- Continuar con el trabajo de las escuelas de padres e incluir esta intervención docente en las sesiones de las escuelas de padres.

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES PERSONALES

8.1. Experiencia personal

A lo largo de mi formación académica en la universidad y tras descubrir los procesos de investigación humanista y educativa, siempre he tenido en mí la necesidad de seguir descubriendo más cosas sobre nuestra realidad educativa.

Son muchos los temas que suscitan en mí dudas y necesidad de seguir aprendiendo, y por suerte para mí estoy rodeada de un entorno profesional de múltiples especialistas de la educación con altos niveles de interés y motivación que me llevan a largos debates sobre nuestra educación. Esto no genera sino más dudas y más deseos de seguir descubriendo cosas.

Para mí, desarrollar una investigación sobre un tema que es de mi absoluto interés es un privilegio que pocas personas pueden desarrollar. He tenido la libertad de poder reflexionar sobre un tema que me interesase y el cual tengo realmente arraigado en mi pensamiento. Así por mi trayectoria vital como la personal, he pasado mucho tiempo observando y pensando sobre las familias y como nuestras familias influyen en nuestra definición como persona a lo largo del tiempo, y sobre todo, en esos primeros años de vida. Poder dedicar cuatro años de mi vida a leer, estudiar, aprender, reflexionar, investigar, comentar, debatir, errar, descubrir y escribir; sobre este tema, ha sido realmente apasionante.

Me quedo con la sensación de tener un millón de cosas más que decir, pero realmente no ha lugar a ello y en algún momento hay que detener este proceso. Para cerrarlo y poder emprender uno nuevo o ampliar este mismo.

No voy a decir que todo ha sido un camino de rosas. Los diferentes momentos personales por los que he pasado a lo largo de este tiempo no siempre han facilitado el desarrollo de este trabajo, su extensión en el tiempo lo hace duro y en ocasiones poco llevadero.

Creo que todo aquel que haya pasado por una experiencia similar es conocedor de estas sensaciones negativas, que no son el peso mayor de esta experiencia, pero también han formado parte.

Uno de los elementos que me ha acompañado durante todos estos años ha sido la siguiente Tabla, presente en mi cabeza más tiempo del que he sido consciente y más difícil de cumplir de lo que me imaginaba:

TABLA 45. CRONOGRAMA DE LA TESIS

ACCIÓN A DESEMPAÑAR	FECHA PROGRAMADA	FECHA REALIZACIÓN
Planteamiento del problema	Diciembre 2012	Enero 2013
Búsqueda de bibliografía	Enero- junio 2013	Enero 2013- Junio 2014
Lectura y análisis de la bibliografía	Junio- Diciembre 2013	Febrero 2013 – Diciembre 2014
Elaboración marco teórico	Enero- Diciembre 2014	Septiembre 2014 – Abril 2015
Planteamiento investigación	Enero 2015	Mayo 2015
Diseño final de la investigación	Febrero 2015	Julio 2015
Diseño del instrumento de medida	Mayo 2015	Diciembre 2015
Recogida de información (medida)	Noviembre 2015	Diciembre 2015- mayo 2016
Análisis de los resultados	Enero 2016	Septiembre 2016
Conclusiones y propuesta	Febrero 2016	Septiembre- Octubre 2016
Finalización del trabajo	Abril 2016	Enero 2017
Entrega trabajo	Junio 2016	Febrero 2017
Presentación en registro	Octubre 2016	Marzo 2017

La planificación ha servido durante todo el proceso como guía, para ser consciente del punto en qué estaba trabajando y cuál tenía que ser la siguiente acción. Sin perder de vista la temporalidad, a pesar de haber realizado muchas de las tareas fuera de plazo autodefinido, ha sido muy útil durante todo el proceso.

8.2. Límites y aportaciones del trabajo

Este proyecto de investigación es para mí muy importante, y creo que especialmente ambicioso con relación a la posibilidad real que he tenido para desarrollarlo.

Opino que de un modo fundamental invita a los profesionales de la educación a cuestionarnos el alcance de nuestra acción diaria y tomar conciencia del nivel de influencia que podemos llegar a tener en la vida de los demás: abarcando el desarrollo personal de los niños y llegando hasta familias enteras que nos recordarán toda la vida.

Creo que las aportaciones son varias, pero no soy yo quien puede establecerlas en realidad, ya que al estar dentro de él no puedo ser objetiva, pero espero de mi entorno profesional una reflexión al respecto.

Pero sí soy más consciente de las limitaciones concretas a las que este proyecto se ha visto obligado.

La recogida de datos en los cuestionarios fue realmente compleja. Tras la creación del cuestionario en googleforms para facilitar el acceso y el llamamiento vía mail a los centros, no se obtuvo gran resultado. De hecho, la relación entre los mails enviados y los centros que contestaron es realmente un fracaso. Así que tras el contacto telefónico y sobre todo el contacto presencial se fue conformando la muestra. Pero ha sido sin duda la gran tarea de la tesis. Muchos centros se negaban a colaborar o no devolvían los cuestionarios una vez ya entregados.

Desde los centros destacaron una creciente demanda de gente pidiendo colaboración para investigaciones y teniendo que tomar la decisión de no colaborar en ninguna por ser demasiadas. Esta ha sido para mí la gran limitación de mi trabajo y lo que más a disgusto me ha dejado: la muestra no es todo lo grande, y por tanto, significativa, que me hubiese gustado obtener, y a nivel personal es lo que más me hubiese gustado cambiar.

8.3.Declaración de intenciones de futuro: ejecutar el proyecto

Todo proyecto de investigación que detecte una necesidad debe tener, en mi opinión, la intención de atender esa necesidad. Es por ello que el principal objetivo a medio plazo es desarrollar el programa de formación docente de un modo ampliado y completo.

Se ha contactado con un centro escolar de la zona de sur de Madrid (Getafe) y se han establecido negociaciones con él. Se plantea la posibilidad de llevar a cabo el proyecto formativo en su centro en el próximo año escolar como grupo piloto.

La idea es valorar las necesidades de estos profesores al respecto de este tema, evaluar de un modo inicial sus conocimientos al respecto, llevarlo a cabo durante el curso escolar, y realizar al final una encuesta de satisfacción y una evaluación completa sobre los contenidos. Así se vería si el programa ofrece una formación docente.

Para poder medir el impacto de esta formación en las familias, se llevaría a cabo una encuesta de satisfacción inicial en la intervención de los maestros con ellas, su interacción y la percepción que tienen del profesorado. Tras la formación docente, se esperaría un curso más a que esos aprendizajes en los maestros se llevasen a la práctica todo un curso escolar, y al final de este; se volvería a medir en las familias su nivel de satisfacción e interacción con los maestros. Para poder medir la eficacia práctica de esta formación.

El proceso se plantea así:

	PROFESORADO	FAMILIAS
SEPTIEMBRE 2017	Evaluación inicial maestros	Encuestas de satisfacción con la acción del profesorado I
CURSO 2017/18	Desarrollo del plan de formación de los maestros	
JUNIO 2018	Evaluación de los maestros	
SEPTIEMBRE 2018		Encuestas de satisfacción con la acción del profesorado II
CURSO 2018/19	Aplicación práctica por parte de los maestros	
JUNIO 2019		Encuestas de satisfacción con la acción del profesorado III

Cierro con esta declaración de intenciones futura, este proyecto de tesis. Quedo ahora llena de ganas y nervios para poder llevarlo a cabo y evaluar resultados. Y en mi mente me quedo con la esperanza de haber aportado algo nuevo y enriquecedor a la comunidad educativa y poder perfeccionarlo con el paso del tiempo y en su aplicación práctica.

"Una nueva pedagogía debe encarar el reto del cambio, pero también estar preparada para defender, o reconstruir en nuevas formas, los valores y las estructuras de valor que aparentemente se requieren para madurar"

(Van Manen, 1998, p. 20)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G (1965). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Antúnez, S. (1988). Las escuelas de padres. En Gairín, J. y otros: *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas* (1987). Barcelona : P.P.U.

Área e investigación y Documentación (2016). *Pobreza infantil en la Comunidad de Madrid.* Consejería de políticas sociales y familia. ISBN 978-84-451-3548-8. Recuperado en Diciembre 2016, de Madrid.org: http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013968.pdf

Ausubel, D; Novak, J.D; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México : Trillas.

Bandura, A; Walters R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza Universidad.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social.* Madrid : Espasa universitaria.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Bilbao : Desclée De Brouwer.

Bauman, Z (2014). *¿Para qué sire realmente un sociólogo?* Barcelona :Paidós.

Becerra, S.JA; Fernández, S.I (2013) El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primeria por parte del profesorado novel / The use of ICT across the English área curriculum for Primary Education by novice teacher. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, pág 315-331.

Bertalanffy, LV. (1976) *Teoría general de sistemas.* México: Fondo de cultura económica.

Bertalanffy, L.V (1979) *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid:Alianza editorial.

Bisquerra, R. (2004) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: Ceac Educacion. Manuales..

Blakemore, S-J; Frith U. (2007) *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación.* Barcelona : Editorial Ariel.

Borrel, R.S; Artal, C.U. (2014) Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela/Teacher Training and a Participative Culture in Schools: Keys for Encouraging Family-School Partnership. *Estudios sobre Educación*, 27, pág 153-168. Recuperado en Junio 2015, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1657285009?accountid=14514

Bowlby, J (1980) *El apego y la pérdida – 3*. Barcelona: Paidós Ibérica

Bruner, J. (1963) El *proceso de la educación*. Mexico : Utela Mexico.

Bruner, J. (1973) *The relevance of education*. Canadá, Toronto: The norton Library.

Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza editorial.

Bunner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

Burgos, J.M. (2006) *Diagnóstico sobre la familia.* Madrid : Biblioteca palabra.

Cano, A.M. (2015) S*entido y fundamento de las escuelas de padres y madres: orientaciones para una responsabilidad compartida.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid.

Cárcamo, V. H; Rodríguez, G. C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educ. Educ*, 18 .3,Pág 456-470.

Recuperado en Diciembre 2016, de Psicodoc: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5187/4086

Carrasco, G,M. ; Prieto, U,M. (2016) Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Revista: Padres y Maestros*: nª 367. DOI: pym.i367.y2016.014. Recuperado en Diciembre 2016, de: http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7129/6962

Castorina, J. A. (1972). Biología y conocimiento de Jean Piaget. *En Memoria Académica*. Recuperado en Septiembre 2016, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1142/pr.1142.pdf

Castro, T; Meil, G. (2015). Nuevas familias para un nuevo siglo. *España 2015: Situación social.* Pp. 302-314. Recuperado en diciembre 2016, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5621587

Cea, A. MA. (2004) *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cejudo, J. L, ML. Rubio, MJ. Latorre, JM (2015) La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/ Training teachers in emotional education: a vision of future schoolteachers. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogia*, tomo 26, número 3. ISSN: 11397853. Recuperado en Septirmbre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1808004561?accountid=14514

Cervera, G.M; Cantabrana, L. JL. (2015) Professional development in theacher digital compentence and improving schoool quality from the treachr,s perspective: a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 4,2, pág 115-131A..

Recuperado en Septiembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1712280993?accountid=14514

Colmenero, R (2014) La formación en el siglo XXI: el saber conecta / Training in the 21st Century: connectingKnowledge. *Anuario Juridico y Económico Escurialense*, 47, pág 655-686. Recuperado en Septiembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1528550541?accountid=14514

Colmenero, R; Pérez, S. MC; Gutiérrez, c.r. (2016) El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las tic/the challenge of digital skill in would-be pre-school, primary and secondary teachers: degree and master education students' faced with ict. *Prisma Social*, 15, pág 254-295.Recuperado en Diciembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1759176482?accountid=14514

Corral, Y (2009) Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación. Segunda etapa. Vol 19. N 33.* Valencia. Venezuela. Recuperado el 20/02/2017, de: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf

Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza.* Barcelona: Ediciones Destino.

Damasio, A. (2006) *El cerebro creó al hombre.* Barcelona: Ediciones Destino.

Damasio, A. (2010) *El error de Descartes.* Barcelona : Ediciones Destino.

Davies, D., Johnson, V. (1996).Crossing Boundaries. Multi-National Action Research on Family-School Collaboration. Boston: Centre on Families, Communities, Schools & Children's Learning. Citado en: Martinez y Pérez (2006). Encontrado en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035596820441

De Castro, V,L. (2013) Una didáctica interdisciplicar de la literatura infantil en inglés / An interdisciplinary didactics for children,s literatura in English. *Didáctica: Lengua y Literatura,* 25, pág: 353-373. Recuperado en Spetiembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1494058019?accountid=14514

DRAE (2014). Diccionario de la Real Academia de la lengua española. Edición 23.

Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia.* Pamplona : Eunsa.

Erikson, E.H. (1950). *Infancia y sociedad.* Buenos Aires: Ediciones Hormé S.A.E..

Erikson, E.H. (1968). *Identidad, juventud y crisis.* Nueva York: W.W. Norton & Co.

Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Ed. Taurus.

Escobar-Perez, J; Cuervo-Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expetos: una aroximación a su utilización. *Avances en medición, 6.* Pp 27-36. Recuperado en Febrero de 2017, de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Espina, A; Pumar, B; Garrido, M. (1995) *Problematicas familiares actuales y terapia familiar.* Valencia: Editorial Promolibro.

Esquivel, C, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*: Recuperado en marzo 2015, de: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631/10028

Fermoso, E.P (1976) *Teoría de la educación.* Barcelona: Ediciones Agulló.

Freud, S. (1973) *El yo y el ello.* Madrid: Alianza Editorial.

Freud, S. (1987) *La interpretación de los sueños*. Madrid. Alianza Editorial.

Freud, S. (1909). Ensayo XL. Análisis de la fobia de un niño de cinco años (*C*aso "Juanito"). En *Obras Completas de Sigmund Freud.* Versión PDF, recuperado en enero 2014, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3674145.pdf

Fernández-Cruz, F; Fernández-Diaz, M. (2016) Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales / Generation Z,s techars and their digital Skills. Comunicar, 24.46, pág 97-105. *Editorial: Grupo comunicar*: Huelva. Recuperado en Diciembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1758639540?accountid=14514

Fromm, E. (1957). *Ética y psicoanálisis.* México: Breviarios. Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E; Horkheimer M; Parsons, T. et al (1970). *La familia.* Barcelona : Ediciones península.

Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía de lo real. La fe en el hombre.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gamo, J. (2012) La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. J. Navarro; Mª T. Fernández, FJ Soto, y F. Tortosa (coords.); *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.* Recuperado en enero de 2017, de: http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf.

García, E. (2012) Educar con inteligencia emocional en la familia. En Bisquerra, R (Coord.) et al. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Recuperado en Enero 2017, de: http://www.orientacionandujar.es/wp-

content/uploads/2016/03/%C2%BFC%C3%B3mo-educar-las-emociones-La-inteligencia-emocional-en-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf#page=18

Gervilla, C.E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.* Madrid: Narcea..

Gómez, O.I; González, C.M; Campos, S.JA. (2012) Las tic y la función tutorial en la etapa de educación infantil: la opinión del profesorado de centros públicos del sur de galicia/The ict and tutorial role in the stage of childhood education: the opinion of the faculty of public schools in the south of galicia**.** *Revista Española de vOrientacion y Psicopedagogía*, 23,2. Pág 60-78:. Recuperado en marzo 2015, de**:** http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1228019926?pq-origsite=summon

González, F. (2008) ¿Qué es y de qué se ocupa la didáctica? Sus fundamentos y métodos. En De la Herrán, A; Paredes, J (2009). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil;Primaria y Secundaria.* Madrid: Mc Graw Hill

Guillén, F.MT. (2016) El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodlogías de los docentes / Foreign lenguaje learning in the Early Years in the Madrid Region: teacher,s profile, percepcions and methodologies. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, pág 87-111. Recuperado en Diciembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1847476307?accountid=14514

Gutierrez, C, P; Fernandez, F. R. (2014) A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project1/Estudio sobre las necesidades de formación del profesorado del proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning; Bogota 7.2* . Pág 50-70. Recuperado en septiembre 2015, de: http://0-

search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1625463473/fulltext/A0C936267481475EPQ/1?accountid=14514

Guitierrez, C. R; Zalagaz, J; López, S.M. (2015) Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes/ Creating digital curricular contents of Social Sciences for Primary Education. A TPACK experience for future teachers. *Educatio Siglo XX*. 33,3, pág 147-167. Recuperado en Octubre 2016, en: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1765641769?accountid=14514

Gútiez, P; Sánchez, C. (2014) *Primera infancia y vulnerabilidad mental*. Madrid: Sanz y Torres

Harlow, H (1958) The nature of love. *American Pychologist*, Vol. 13 (12). P. 673-685. Recuperado en Junio 2015, de: http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1960-02805-001

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015) Citado en: Área de investigación y Documentación (2016).

Jaramillo, V.B; Quintero, A.SR; Ramírez, R. LE (2015) Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, *22*.. Recuperado en Septiembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1702132226?accountid=14514

Jensen, E (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Madrid: Editorial Narcea.

Kernberg, O (2001). Psicoanálisis, psicoterapia psicoanalítica y psicoterapia de fortalecimiento: Controversias Contemporáneas. *PsicoanálisisAPdeBa.* Vol. XXIII-

Nº1. Recuperado en septiembre 2014 de: http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/012001kernberg.pdf

Kvale, S (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Madrid : Morata.

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol 30. Recuperado en septiembre 2014, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100005

López, M, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesión docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo".* Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación: Madrid. Recuperada de: Tesis Doctorales en Red: http://hdl.handle.net/10803/9647

Manen, V.M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós educador.

Marceda, M.I. (2012) Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y educadores*, 15,3, pág 513-531. Recuperado en junio 2914, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1324444972?accountid=14514

Martín, F.E (1998) *Metodología de la investigación.* Caracas, Venezuela: Júpiter Ediciones:

Martín, Q.JC; Alemán, F. JA; Marchena, G.R; Santana, H.R (2015) Educación parental y competencias para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón: Revista de Pedagogía.* Recuperado a través de Psicodoc, en septiembre 2016, de: http://0-dx.doi.org.cisne.sim.ucm.es/10.13042/Bordon.2015.67402

Martínez, G.RA; Pérez, H.MH (2006) Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. Methodological proposals to achieve a quality education through relationships between the school, family and community. *Cultura y educación*, 18: 3-4. Pág 231-246. Recuperado de en junio 2014, de: hhttp://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564006779172957?needAccess=true

Maslow, A.H. (1954) *Motivación y personalidad.* Madrid : Ediciones Diaz de Santos.

MEC (2015) *Datos y cifras Curso escolar 2015/2016.* Ministerio de educación, cultura y deporte. Secretaría General Técnica. Imprenta Nacional e la AEBOE: Madrid, España. Recuperado en octubre 2016, de: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf

Meil, G; Ayuso, L. (2007). Sociología de la familia. En *La sociología de la familia.* Coord. Manuel Pérez Yruela. Pp. 73- 106. España: Centro de investigaciones Sociológicas: Federación Española de Sociología

Millán, M; Serrano, S (2002) *Psicología y familia.* Madrid: Cáritas Española Editores.

Mínguez, G. ML (2001). Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa: un profesorado en vías de adaptación. Re*vista Española de Educación Comparada*, 7, pág: 357-372: Madrid. Recuperado en septiembre 2015, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1114151476/fulltext/881CC7EC58E54F3EPQ/16?accountid=14514

Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente.*

Mora, F (2011). *El científico curioso.* Madrid: Ediciones Planeta.

Mora, F (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R (Coord.) et al. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Recuperado en Enero 2017, de: http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/%C2%BFC%C3%B3mo-educar-las-emociones-La-inteligencia-emocional-en-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf#page=18

Mora, F (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza editorial.

Mora, M.; Martín-Pulido, S. (2015) Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos digital*, 29, pág 1-20. Recuperado en septiembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1708167106?accountid=14514

Moviñas, A; San Carrión, C; Rodríguez Mº (2002). "Gennie: La niña salvaje. El experimento prohibido (Un caso de maltrato familiar y profesional). *Revistas Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 10*. (221-230) ISSN 1133-0473. Extraído en marzo 2013, de http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5666

Nardone, G. ; Giannoti, E. ; Rocci, R. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos.* Barcelona: Editorial Herder.

Navarro, J ; Rodriguez, J. (2002) *Latín. Bachilerato.* Grupo Anaya: España: Madrid

Olson D ; Cubbin H. ; Barnes H.; Larsen A.; Muxen M. y Wilson M.(1989). *Families: What makes them work*. Estados Unidos: Foreword by Reuben hill.

Papalia, E.D; Wendkos, O.S; Duskin, F.R. (2005). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia".* México: Editorial Mc Graw Hill: Ediciones Iberoamericanas:.

Pardo, M.A; Ruiz, D. MA (2010) *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid y Bogotá: Mc Graw Hill.

Pascual, B.B; Gomila, G. MA (2013). La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias. *Revista Témpora*, num 15, pág 93-106. Issn: 0211-8939. Recuperado en marzo 2014; de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477708

Pascualetto, G. (2015) Sujetos, trabajo grupal y convivencia escolar: una mirada desde la formación docente. *Anuario*, 12, pág 1-16. Editorial: Universidad Nacional de la Pampa: Santa Rosa. Recuperado en septiembre 2016, de: http://dx.doi.org/10.19137/an1209

Pérez, C.S; Cristobal, S. A; Varguez, F. R; Morales, M. E. (2011). Las WebQuest, una Propuesta de Formación Docente para Propiciar el Desarrollo de competencias en los Alumnos de Ingeniería. *Formación Universitaria*. ISSN-e 0718-5006, Vol 4, nª 3: pág 13-22. Recuperado en septiembre 2013, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717368

Pérez-González (s/f) Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En Bisquerra, R (Coord.) et al. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Recuperado en Enero 2017, de: http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/%C2%BFC%C3%B3mo-educar-las-emociones-La-inteligencia-emocional-en-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf#page=18

Piaget, J. (1984) *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación.* México DF : Editorial Fondo de Cultura Económica:

Piaget, J. (1985) Epistemología y piscología de la identidad. México: Editorial Paidos.

Piaget, J. (1993) La representación del mundo en el niño. Madrid: Editorial Morata.

Piaget, J. (2002) Piscología en el niño. Madrid: Editorial Morata.

Pineda, O.PA (2016) Ecosistemas bibliües de aprendizaje: innovación en el aprendizaje del inglés. *Revistas de Lenguas Modernas*, 24, pág 391-410. Recuperado en Diciembre 2016, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1806068865?accountid=14514

Quintana, J.M (1993) *Pedagogia familiar.* Madrid: Ediciones Narcea.

Quintanal, D. J.; García, D.B; Riesco, G. M; Fernández, M. E; Sánchez, H. JC. (2012) *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa.* Madrid :ditorial CCS.

Ramos, F. (2007). Fomentando el biligüismo en la escuela en dos contextos diferentes: los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada,* 13, pág 341-359. Recuperado en septiembre 2013, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1115582829?accountid=14514

Ramos, F.; Omeñaca, R.J. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con aible. *Revista Española de Lingüística Aplicada,* 24, págs. 153-170:. Recuperado en septimbre 2013, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1321675719?accountid=14514

Revista estudios interdisciplinares (2013). El doble sentido del reduccionismo científico. *Revista estudios interdisciplinares, Número 2.* ISSN: 2254-9668. Recuperado en marzo 2014, de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4831062.pdf

Robles, G.P; Rojas, MC (2015) La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija, n 18.*Madrid. ISSN 1699-6569. Recuperado el 21/02/2017, de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada

Rodríguez, S.R; Pedrajas, P.A. (2016) El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria/The development of the Teaching Professional Identity in the initial training of secondary teachers. *Enseñanza & Teaching*, 34.1, pág: 35-55. Recuperado en enero de 2017, de: http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1798379160?accountid=14514

Rodrigo, L. MJ; Palacios, J. (2002) *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza editorial.

Rogers, C.R. (1972) *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Romero, M (2005). *Las escuelas de madres y padres de Madrid Capital: Estudio comparado.* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Roncero, V,D. (2015) *Influencia de las distorsiones cognitivas y las tipologías funcionales de la agresión sobre la reiteración delictiva en menores infractores.* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

Ruiz de Miguel, C. (2009) *Apuntes y dossier para la asignatura: Análisis de datos para la investigación educativa.* Licenciatura pedagogía. Inédito.

Sánchez, J. M. R., & González, R. C. (2008). La formación de maestros en españa (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio (teacher training in spain (1838-2008): social needs, competences and subject studies framework. *Educación XX1, 11*, 73-101. Recuperado en septiembre de 2016, de:

http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1268721114?accountid=14514

Sescovich, R.S. (Sin fecha) *El proceso de socialización*. Recuperado en marzo 2016, de: http://www.conductahumana.com/articulos/ciencias-del-comportamiento/proceso-de-socializacion/ // https://es.scribd.com/document/136646167/PROCESO-DE-SOCIALIZACION

Sierra, B.R. (1999) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: ditorial Paraninfo.

Skiner, B.F. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Skiner, B.F. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Skiner, B.F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Torres, JM; Ranguel, A. (2009) La familia funcional como promotora del desarrollo humano e integral de la persona desde la perspectiva femenina. The family as promote of the human and integral development of person from the Female perspective. *Revista electrónica Nova Scientia.* N 3, vol 2 (1). P 151-166. Recuperado en Diciembre 2016, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293304

Tristán, L.A; Molgado, R.D. (2007) Tablas de validez de contenido (TVC). *Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S.C*. Recuperado en Noviembre 2016, de: http://www.itsescarcega.edu.mx/documentos/desacad/Curso%20Taller/TABLAS~1.PDF

Turnbull, P.A; Rutherford, T.H; Kyzar, K (2008) Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los estados Unidos

de América Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective. *Universidad de Kansas: Revista de Educación*, 349, pp. 69-99. Recuperado de Psicodoc en marzo 2015, de : http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_04.pdf

UNESCO (Sin fecha). *Educación para los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia, y la cultura: París. Recuperado en Diciembre 2016, de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf

Valdemoros M.E.; Ponce de León E.A ; Ramos, R y Sanz, E (2011) . Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology* , Vol. 4 (1), 33-49 Jun. Extraído en diciembre 2011 de PISCODOC, Recuperado de: http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/75/pdf

Valladares, A. (2008) La familia. Una mirada desde la Psicología. The family: an approach from psychological studies. *Revista electrónica de la ciencias médicas de Cienfiegos.* Medisur, volumen 6 (1). Recuperado en septiembre 2016, de: http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.

Zamorano, S. (2009) *Apuntes y dossier para la asignatura: Medición en educación*. Licenciatura en pedagogía. Inédito.

Zubizarreta, A.F. (1969) *¿Sabe usted estudiar e investigar? La aventura del trabajo intelectual.* Estados Unidos: Fondo educativo Interamericano.

WEBGRAFÍA

DUDH: (1948). Declaración universal de los derechos humanos, texto completo: www.dudh.es

Ayuntamiento de Madrid: Acreditación o inscripción de centros: http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142339873023&pagename=Empleo%2FPage%2FEMPL_pintarContenidoFinal

Ayuntamiento de Madrid: Formación del profesorado: Consultada en Noviembre 2016: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/

LEGISLACIÓN

Constitución Española (1978). BOE num. 311, 29 de Diciembre de 1978.

Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. Núm. 166: Madrid.

Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2016) *Convocatoria de grupos de trabajo 2016- 2017*. Consejería de Educación, juventud y Deporte. Comunidad de Madrid. Recuperado en Septiembre 2016, de: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/_documentos/2016-17/Convocatoria_PFC_2016-17_5991035.pdf

Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2016) *Convocatoria de proyectos de formación en el centro 2016-2017.* Consejería de Educación, juventud y Deporte. Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/_documentos/2016-17/Convocatoria_PFC_2016-17_5991035.pdf

Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2016) *Convocatoria de seminarios 2016-2017.* Consejería de Educación, juventud y Deporte. Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/_documentos/2016-17/Convocatoria%20de%20Seminarios_2016-2017_5990919.pdf

Ley Orgánica 12/ 1970 (1970) L.G.E. Ley General de Educación, 4 agosto 1970. BOE 187: España.

Ley Orgánica. 8/1985. (1985) L.O.D.E . Ley Orgánica de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE 157: España.

Ley Orgánica 1/1990. (1990) L.O.G.S.E. Ley Orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238: España.

Ley Orgánica 10/2002. (2002) L.O.C.E. Ley Orgánica, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307: España

Ley Orgánica 2/2006. (2006). L.O.E. Ley Orgánica, 3 de mayo, de Educación. BOE 106: España

Ley Orgánica 8/2013. (2013). L.O.M.C.E. Ley Orgánica, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE 295: España

Líneas Prioritarias CAM 2016-2017 (2016) LÍNEAS PRIORITARIAS DE FORMACIÓN PARA LA RED DE FORMACIÓN CURSO 2016-2017. Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación. Consejería de Educación, juventud y Deporte. Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/_documentos/2016-17/lineas_prioritarias_formacion_16-17.pdf

ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado. B.O.C.M. Núm. 149: Madrid.

ORDEN 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el ré- gimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. Núm. 200: Madrid.

Real Decreto 82/1996. (1996). ROC. Relgamento Orgánico de las Escuelas de Educación infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE 44, 20 febrero 1996. España.

Real Decreto 1630/2006 (2006). Por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE, 4 enero 2007. España: Madrid

ANEXOS

(ANEXO I)

JUICIO DE EXPERTOS DEL:

CUESTONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

A través de este cuestionario se pretende conocer los conocimientos y estrategias que tienen los profesores sobre el desarrollo de la identidad personal de los niños con relación al funcionamiento familiar y la intervención con las familias. Se les entrega el cuestionario con instrucciones para rellenarlo, garantizándoles el anonimato y ofreciéndoles contacto de cara a conocer los resultados. La primera parte a contestar del cuestionario son datos para caracterizar la muestra y del centros, si considera que falta o sobra alguno, le rogamos lo ponga al final del documento:

GÉNERO: ☐ Hombre ☐ Mujer

FRANJA DE EDAD: ☐ < 30 ☐ Entre 30 y 45 ☐ > 45 ☐ >60

TITULARIDAD DEL CENTRO: ☐ Público ☐ Privado concertado ☐ Privado

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO PROFESOR: ……..

AÑO DE TITULACIÓN PROFESIONAL:

CARGO: ☐ Tutor infantil ☐ Especialista infantil: ……

Nº DE ALUMNOS EN EL AULA: …….. CURSO DE INFANTIL:……

¿Tiene alumnos con NEES?…… En caso afirmativo: ¿Cuántos?.....

¿Con qué frecuencia atiende a las familias?

Semanal Mensual Trimestral Semestral Anual

Esta investigación pretende indagar sobre los conocimientos y acciones que llevan a cabo los profesores con relación a la intervención con las familias de sus alumnos en favor del desarrollo de la identidad personal de dichos alumnos. Se intenta obtener información sobre: el grado de formación de los profesores en este tema, la importancia que confieren a la finalidad dispuesta, las facilidades de los centros para su desarrollo de esta función.

OBJETIVOS ESPCÍFICOS:

1. Analizar los conocimientos que tienen los profesores sobre la intervención familiar en las escuelas en beneficio del desarrollo de la identidad personal

2. Valorar la importancia e implicación que le dan los profesores a la intervención familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal.

3. Valorar en qué medida la estructura del sistema educativo y el funcionamiento interno de los centros educativo facilitan a los profesores la intervención con las familias a favor del desarrollo de la identidad personal de los alumnos.

Se **pide valorar** para cada una de las preguntas a través de las diferentes columnas:

15. La claridad en la redacción de las preguntas, si se entiende lo que se pregunta.
16. La coherencia con el objetivo al que responde, la relación con él.
17. La tendenciosidad que conlleva, si tiende a sesgar la pregunta por deseabilidad social.
18. La pertinencia para el objetivo al que pertenece, es decir, que mide lo que pretende medir, adecuación al objetivo.

A los profesores se les planteará el cuestionario con la siguiente demanda: Responde a las preguntas que se plantean a continuación seleccionando la respuesta que se ajuste a la realidad, rodeando la respuesta que consideres; siendo 1 el niño grado de acuerdo con la afirmación leída y 5 el máximo.

OBJ	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO	EVALUACIÓN DE EXPERTO																				
		CLARIDAD					COHERENCIA					TENDENC					PERTINEN				
1	Considera que tiene un conocimiento claro sobre el significado de la identidad personal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Entiende que el desarrollo de la identidad personal es un propósito de especial interés en la etapa de Ed. infantil	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	El desarrollo de la identidad personal debe abordarse con especial interés en la escuela	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Es importante trabajar el desarrollo de la identidad personal en la escuela	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Me considero suficientemente preparado para trabajar la identidad personal en los niños	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Aplico frecuentemente estrategias de enseñanza en el aula que tienen en cuenta el trabajo por el desarrollo de la Identidad Personal de mis alumnos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Considero que la educación infantil no es el periodo más	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	adecuado para comenzar una a trabajar el desarrollo de la Id. Personal en los alumnos																				
1	Considero que la identidad personal de los niños está muy vincula a las características de la familia de la que forma parte	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Tengo una idea clara de las características que debe tener un núcleo familiar óptimo que favorezca el buen desarrollo de la identidad personal en los niños	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Considero que el trabajo y la intervención con las familias para el desarrollo de la identidad personal de los niños es un propósito de especial interés en el sistema educativo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Considero que el funcionamiento interno familiar debe depender de la familia únicamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	Considero que es importante para el funcionamiento interno familiar en beneficio de la identidad personal de los niños, la intervención de expertos profesionales: médicos, profesores,…	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	Considero que es importante que los maestros de educación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	infantil trabajen trabajar con el núcleo familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal de los niños																				
1	Me considero suficientemente preparado para trabajar con las familias para favorecer el buen desarrollo de la identidad personal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	Dedico en modo suficiente tiempo y estrategias de intervención familias para favorecer el buen desarrollo de la identidad personal a través de mis encuentros con las familias de mis alumnos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	Mantengo encuentros periódicos con las familias de mis alumnos en los que trabajo la identidad personal de sus hijos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	Considero que es posible trabajar con las familias, de todos los niños que asisten a mi aula, para favorecer el desarrollo de la identidad personal de sus hijos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Considero que desde las funciones docentes es necesario intervenir con todas las familias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3	Considero que es posible trabajar la identidad personal de los niños con familias que disponen de poco tiempo o poco interés de participación en el colegio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Considero que la escuela está preparada para que los maestros puedan intervenir con las familias en favor del desarrollo de la identidad personal de sus hijos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Conteste: ¿Considera que es función básica de las escuelas y los maestros intervenir con las familias, para favorecer el desarrollo de la identidad personal de sus hijos? ¿Por qué?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	¿Qué aspectos suele tratar y trabajar con las familias en sus encuentros?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2, 3	¿Qué tipo de encuentros y sesiones suele organizar con las familias? ☐ Tutorías individuales ☐ Reuniones grupales ☐ Participación de las familias en actividades de aula	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	☐ No suelo reunirme ☐ Otros: ……																				
1, 2	¿Establece objetivos o líneas de trabajo con las familias en relación al desarrollo personal en sus reuniones? En caso afirmativo, ¿las evalúan juntos a final de curso?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	¿Dónde cree que debe trabajarse más el desarrollo personal de los niños, en la familia o en la escuela? ¿Por qué?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	¿Conoce estrategias de intervención familiar? En caso afirmativo, cuente alguna de ellas o ponga un ejemplo. En caso negativo, exponga quién cree que debería de haber llevado a cabo esa formación para su posible intervención	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	¿Qué propósitos suele plantear con las familias, a nivel general?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Para finalizar el juicio de expertos, por favor a continuación conteste con sí o no:

El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario: Si No

Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación: Sí No

Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial: Sí No

El número de ítems es suficiente para recoger la información: Sí No

Considera usted aplicable el cuestionario: Sí No

VALIDADO POR:

FECHA:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

CUESTONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Este cuestionario permite conocer los conocimientos y estrategias que tienen los profesores sobre el desarrollo de la identidad personal de los niños con relación al funcionamiento familiar y de cara a la intervención con las familias. Se garantiza la confidencialidad dado que son cuestionarios anónimos y se agradece la sinceridad en sus respuestas. A través de un estudio pueden detectarse necesidades en un entorno y emprender acciones de mejora, por ello y gracias a su honestidad, esperamos obtener resultados relevantes en esta investigación. Una vez finalizada los resultados quedarán a disposición del centro. (para marcar las casillas: haga doble clik en la casilla deseada: valor predeterminado: activar)

GÉNERO: ☐Hombre ☐Mujer

FRANJA DE EDAD: ☐< 30 ☐ Entre 30 y 45 ☐> 45 ☐>60

TITULARIDAD DEL CENTRO: ☐ Público ☐ Privado concertado ☐Privado

AÑOS DE EXPERIENCIA: ……..

AÑO DE TITULACIÓN PROFESIONAL:

CARGO: ☐Tutor infantil ☐ Especialista. Especificar: ……..

Nº DE ALUMNOS EN EL AULA (en caso de ser especialista cita una media aproximada):

……..

CURSO/s DE INFANTIL:……

¿Tiene alumnos con NEES?…… En caso afirmativo: ¿Cuántos?.....

¿Con qué frecuencia atiende a las familias?

☐Semanal ☐Mensual ☐Trimestral ☐Semestral ☐ Anual

¿Qué formas de comunicación utiliza para contactar con las familias de sus alumnos?

☐Personalmente ☐Agenda escolar ☐Email ☐Teléfono ☐A través del tutor

(Especialista)

¿Quién va normalmente a recoger a los alumnos?

☐Padre ☐Madre ☐Abuelo/a ☐Cuidador/a ☐Otros

¿Quién o quiénes asisten a las reuniones familiares?

☐Padre ☐Madre ☐Abuelo/a ☐Cuidador/a ☐Otros

Responda a las preguntas que se plantean a continuación seleccionando la respuesta que se ajuste a la realidad, rodeando o destacando la respuesta que considere; siendo 1 el niño grado de acuerdo con la afirmación y 5 el máximo grado de acuerdo (marque el número subrayándolo o destacándolo en negrita):

1. Considera que tiene un conocimiento claro sobre el significado del concepto de identidad personal:

   1 2 3 4 5

2. Entiende que el desarrollo de la identidad personal es un propósito de especial interés en la etapa de educación infantil:

   1 2 3 4 5

3. El desarrollo de la identidad personal debe abordarse con especial interés en la escuela

   1 2 3 4 5

4. Es importante trabajar el desarrollo de la identidad personal en la escuela y en el aula

1 2 3 4 5

5. Me considero suficientemente preparado para trabajar la identidad personal en los niños:

1 2 3 4 5

6. Aplico frecuentemente estrategias de enseñanza en el aula para trabajar el desarrollo de la identidad personal de mis alumnos:

1 2 3 4 5

7. Considero que la educación infantil no es el periodo más adecuado para comenzar una a trabajar el desarrollo de la Identidad personal en los alumnos:

1 2 3 4 5

8. Considero que la identidad personal de los niños está muy vinculada a las características de la familia de la que forma parte

1 2 3 4 5

9. Tengo una idea clara de las características que debe tener un núcleo familiar óptimo que favorezca el buen desarrollo de la identidad personal en los niños:

1 2 3 4 5

10. Considero que el trabajo y la intervención con las familias para el desarrollo de la identidad personal de los niños es un propósito de especial interés en el sistema educativo:

1 2 3 4 5

11. Considero que el funcionamiento interno familiar debe depender de la familia únicamente:

1 2 3 4 5

12. Considero que es importante la intervención de expertos profesionales (médicos, profesores, asesores, etc) en el núcleo familiar en beneficio de la identidad personal de los niños:

1 2 3 4 5

13. Considero que es importante que los maestros de educación infantil trabajen trabajar con el núcleo familiar en beneficio del desarrollo de la identidad personal de los niños:

1 2 3 4 5

14. Me considero suficientemente preparado para trabajar con las familias para favorecer el buen desarrollo de la identidad personal:

1 2 3 4 5

15. Dedico en tiempo y estrategias suficientes de intervención familiares para favorecer el buen desarrollo de la identidad personal a través de mis encuentros con las familias de mis alumnos:

1 2 3 4 5

16. Mantengo encuentros periódicos con las familias de mis alumnos en los que trabajo la identidad personal de sus hijos:

1 2 3 4 5

17. Considero que es posible trabajar con las familias, de los niños que asisten a mi aula, para favorecer el desarrollo de la identidad personal de sus hijos:

1 2 3 4 5

18. Considero que desde las funciones docentes es necesario intervenir con todas las familias:

1 2 3 4 5

19. Considero que es posible trabajar la identidad personal de los niños con familias que disponen de poco tiempo de participación en el colegio:

1 2 3 4 5

20. Considero que es posible trabajar la identidad personal de los niños con familias que disponen de poco interés de participación en el colegio:

1 2 3 4 5

21. Considero que la escuela está preparada para que los maestros puedan intervenir con las familias a favor del desarrollo de la identidad personal de sus hijos:

1 2 3 4 5

Conteste brevemente:

1. ¿En qué período educativo cree sería más importante trabajar el desarrollo de la identidad personal? ¿Por qué?

2. ¿Considera que es función básica de las escuelas y los maestros intervenir con las familias, para favorecer el desarrollo de la identidad personal de sus hijos? ¿Por qué?

3. ¿Qué aspectos suele tratar y trabajar con las familias en sus encuentros?

4. ¿Qué tipo de encuentros y sesiones suele organizar con las familias?

☐ Tutorías individuales ☐ Reuniones grupales

☐ Participación de las familias en actividades de aula ☐ No suelo reunirme

☐ Otros: ……

5. ¿En sus reuniones establece objetivos o líneas de trabajo con las familias en relación al desarrollo personal? En caso afirmativo, ¿las evalúan juntos a final de curso?

6. ¿Dónde cree que debe trabajarse más el desarrollo personal de los niños, en la familia o en la escuela? ¿Por qué?

7. ¿Conoce estrategias de intervención familiar? En caso afirmativo, cuente alguna de ellas o ponga un ejemplo. En caso negativo, exponga quién cree que debería de haber llevado a cabo esa formación para su posible intervención.

8. ¿Qué propósitos suele plantear con las familias, a nivel general?

¿Estaría dispuesto a mantener una entrevista personal para ampliar lo investigado en este cuestionario? En caso afirmativo, por favor facilite un sistema de contacto:

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO III

ENTREVISTA PERSONAL

1. ¿QUÉ CREE QUE ES LO QUE MÁS INFLUYE EN EL DESARROLLO DE LA IP EN LOS NIÑOS DE ENTRE 3 A 6 AÑOS?

2. ¿CÓMO DEFINIRÍA LA IDENTIDAD PERSONAL?

3. QUÉ PAPEL TIENE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS NIÑOS?

4. ¿CREE QUE ALGUIEN DEBERIA INCIDICIR EN EL AMBITO FAMILIAR?¿QUÉ ESPECIALISTA Y CÓMO?

5. CONSIDERA IMPORTANTE EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO IP?

6. CONSIDERA IMPORTANTE EL PAPEL DEL PROFESOR EN SU INFLUENCIA EN EL ÁMBITO FAMILIAR?

7. CREE QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN SUFICIENTE PARA ENTENDER EL DESARROLLO HUMANO?

8. CREE QUE HA RECBIDIO FORMACIÓN SUFICIENTE PARA INTERVENIR CON LAS FAMILIA?

9. En caso de creer que es precisa más formación: EN QUÉ ÁMBITOS LE FALTARÍA MÁS FORMACIÓN? CUANDO CREE QUE DEBERÍA HABER RECIBIDO ESA FORMACIÓN?

10. ¿HAY ESPACIOS DE TIEMPO PARA QUE LOS PROFES TRABAJEN CON LAS FAMILIAS?

11. ¿CREE QUE EL PROFESORADO TIENE GANAS DE ELLO? QUÉ MEDIOS Y CONDICIONES NECESITARÍA EL PRFOESRADO PARA LLEVAR A CABO TAL INTERVNECIÓN CON LAS FAMILIAS SOBRE EL DESARROLLO IP DE SUS HIJOS?

12. QUÉ OPINA SOBRE EL TEMA, DATOS A DESTACAR SEGÚN SU PARECER.

ANEXO IV

CARTA PRESENTACION PROFESORES

Estimado profesor:

El cuestionario que se le pide completar pertenece a una investigación conducente a la elaboración de una tesis doctoral inscrita en el departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad Complutense de Madrid. Dicha investigación es dirigida por doctor profesor Jose Luis Aguilera.

A continuación se les presenta un cuestionario de veintiuna preguntas en escala de Likert y varias de respuesta abierta que pretende valorar el aprovechamiento que los maestros de segundo ciclo de infantil hacen del tiempo y las estrategias para intervenir con las familias de sus alumnos en beneficio del desarrollo de la identidad personal de estos.

Queda totalmente garantizado el anonimato de sus respuestas y por ello se ruega contestar con toda sinceridad. Se les plantea la posibilidad de concertar una entrevista para profundizar en alguno de los aspectos tratados, en caso de acceder a esto y entregar datos de contacto, queda igualmente garantizado el anonimato de su cuestionario y por su puesto de la encuesta a la que da acceso.

Una vez que la tesis sea publicada, se pondrá a disposición del centro educativo el acceso a los resultados de la investigación.

Queremos agradecer su colaboración y ofrecer nuestra disponibilidad en caso de alguna pregunta o duda a través del correo electrónico:

Mónica Méndez: mmcalle@ucm.es / m.m.calle@hotmail.com

Jose Luis Aguilera: joseluis.aguilera@edu.ucm.es

¡Muchas gracias! Atentamente, Mónica.

ANEXO V

Entrevista con maestro especialista

ENT: ¿Qué cree que es lo que más influye en el desarrollo de la ip en los niños de entre 3 a 6 años?

Especialista: Pienso que el desarrollo se veden influenciado de manera determinante sobre todo el entorno familiar

ENT: ¿Cómo definiría la identidad personal?

Especialista: para mí son los aspectos que hacen que la persona sea como es, la personalidad del niño o de la niña

ENT: ¿ Qué papel cree usted que tiene la familia en el desarrollo personal de los niños?

Especialista: Tal y como he dicho antes, es la familia la que tiene el papel fundamental en esta característica de los niños de la identidad personal. En el desarrollo personal la familia será la que condicione todo lo que ocurra en el futuro del niño y si el entorno familiar es más inestable pues el desarrollo personal no será correcto.

ENT: ¿Cree que alguna figura profesional debería intervenir en el ámbito familiar?

Especialista: Si creo que alguien debería incidir en el ámbito familiar. Pero es difícil decir qué especialista y cómo; esta es una pregunta complicada ya que introducirse dentro de la familia es muy complicado si no se tiene la suficiente confianza. Pero cualquier ayuda profesional es buena, y los psicólogos o Psicopedagogos del centro y de los colegios, pueden ayudar; así como trabajadores sociales a lo mejor.

ENT: Según si experiencia, considera importante el papel del profesor en el desarrollo identidad personal?

Especialista: Claro, también es muy importante. No tanto como la influencia de la familia pero también los profesores influyen en el desarrollo de la identidad personal. También es de una manera determinante y condicionan además, la visión que tienen los alumnos sobre la educación de cara al futuro; y si tienen malas experiencias pues también condicionará su visión de la educación en el futuro.

ENT: Para usted, ¿resulta importante el papel del profesor en su influencia en el ámbito familiar?

Especialista: Pues sí. Sobre todo porque a veces, en algunos casos, las familias tienen en alta consideración a los profesores y lo que ellos dicen o estipulan pues se lleva a cabo. Así que sí, el profesor influye mucho en el ámbito familiar si la familia se deja influenciar y ayudar.

ENT: ¿Usted cree que ha recibido formación suficiente para entender el desarrollo humano?

Especialista: Esto es muy subjetivo ya que, bueno, depende lo de que se mire, pero sí. Además en las carreras que estudiado, pues sí he tenido formación, aunque pienso que podía haber sido mejor y de hecho podría ser mejorable si siguiera formándome en estos aspectos

ENT: ¿Cree que ha recibido formación suficiente para intervenir con las familia?

Especialista: Pienso que la formación del profesorado en esto es más escasa, y podría haber sido mucho mejor, ya que la primera vez que te enfrentas con una tutoría familiar pues nadie te ha dicho muy bien cómo deberías hacerlo.

ENT: En caso de creer que es precisa más formación: ¿en qué ámbitos le faltaría más formación?¿cuándo cree que debería haber recibido esa formación?

Especialista: No solamente durante la carrera sino también durante el desempeño del trabajo como maestro, es necesario.

ENT: ¿Cree que hay espacios de tiempo para que los profes trabajen con las familias?

Especialista: Esto definitivamente es la peor parte de nuestro trabajo. Hay que hacer parte de nuestro trabajo fuera, ya que el tiempo para trabajar con la familia tiene que salir del tiempo libre de los maestros, de la maestra, ya que es muy poco tiempo el dedicado dentro del sueldo para trabajar con ellos.

ENT: ¿Cree que el profesorado tiene ganas de ello? qué medios y condiciones necesitaría el profesorado para llevar a cabo tal intervención con las familias sobre el desarrollo personal de sus hijos?

Especialista: bueno las ganas que tendrá cada uno es muy difícil de responder. Cada profesor tendrá más o menos ganas, además también el paso del tiempo, hará que se te quiten más las ganas, imagino. Y los medios y condiciones que necesita el profesorado para llevar a cabo esta intervención faltan, pero solamente con las ganas de las que hablamos sería suficiente si la formación además hubiese sido la correcta

ENT: Finalmente, ¿hay algo que quiera destacar sobre el tema? ¿Algo que no hayamos tratado o crea que merece especial interés?

Especialista: Pues no sé muy bien que destacar. Que tiene mucha importancia este tema y que ojalá nos formaran de una manera que nos pudiera permitir desarrollar la profesión de la manera correcta.

ANEXO VI

Entrevista con maestra tutora

ENT - ¿Qué cree que es lo que más influye en el desarrollo de la ip en los niños de entre 3 a 6 años?

Tutora- Pues yo creo que es la familia, principalmente, y después el entorno, ya sea escolar, de amigos, etc.

ENT - ¿Cómo definiría la identidad personal?

Tutora- El desarrollo del niño desde edad temprana, su propio yo, sus responsabilidades, la reacción frente a los demás; un poco todo eso.

ENT - ¿Qúe papel cree usted, que tiene la familia en el desarrollo personal de los niños en estos primeros años?

Tutora – Es principal, básica.

ENT - ¿Cree que debería existir alguna Figura de un profesional que interviniera en los entornos familiares?

Maestra – ehh..¿A nivel escolar?

ENT - Sí, pensando en este desarrollo personal de los alumnos. Si cree que es conveniente o no que se intervenga en los entornos familiares.

Maestra – Sí, claro. Es muy importante que se haga.

ENT – En esta línea, ¿cree que la Figura del profesor es importante en esta influencia del desarrollo personal en estos primeros años?

Maestra – Sí, mucho claro.

ENT – En relación a la familia, ¿cree que los profesores son un elemento de influencia en este entorno familiar?

Maestra – Sí, claro. Porque pasan muchas horas con los niños y también los conocen bien; así pueden ayudar a las familias a solucionar cualquier tipo de problema que tenga el niño.

ENT - ¿Cree usted que en su formación académica universitaria, ha recibido suficiente formación para entender el desarrollo humano?

Maestra – He recibido formación pero creo que al final se necesita poner en práctica para aprenderlo mejor.

ENT – En cuanto a la intervención con las familias, ¿cree que ha recibido suficiente formación?

Maestra – No creo que se tenga suficiente formación, porque cada familia es una historia.

ENT – ¿En qué ámbitos consideraría más importante haberse formado? Cosas que eche en falta.

Maestra – Sobre todo el trato con las familias: la empatía, recursos, habilidades; para poder darles soluciones acertadas y un poco eso, el trato día a día con ellos, que es difícil.

ENT – Siguiendo en esta línea, para poder plantear una formación e intervención también hay que ver qué estructuras encontramos en las escuelas. ¿Usted cree que desde su actividad profesional hay espacio de tiempo en el que los profesores podéis intervenir con las familias?

Maestra – Sí, claro. Sería sacarlos, pero si hay un contacto diario con las familias; de ahí y un poquito más se podría hacer, claro.

ENT – Del entorno que puede tener a su alrededor, ¿cree que si se les formase a los profesores, tendrían interés y ganas de hacer etsa intervención?

Maestra – Bueno, yo creo que eso ya depende de cada uno. Yo creo que si se diese una formación básica buena, y que motivase al profesorado, yo creo que sí que estarían dispuestos.

ENT – A nivel de medios e instalaciones, cree que las estructuras ofrecen la posibilidad de intervenir con las familias?

Maestra – Bueno, más que las estructuras, son las personas, ¿no? Da igual que tengas una pizarra digital o tengas lo que tengas; si luego no hay tiempo para tratar con las familias.

ENT – Muy bien, a nivel general, ¿quiere añadir alguna reflexión?

Maestra – Nada más

ANEXO VII

Entrevista con la directora de atención temprana

EN: ¿Podría definir de alguna manera la identidad personal? De las personas, no solo de los niños:

DI: Bueno yo creo que hay una carga genética, algo de inicio propio, que podríamos hablar físico, desde el punto de vista físico, hay un componente que es necesario reconocer. Luego, hay otro componente social, muy determinante a mi forma de ver, para favorecer los aspectos positivos de las personalidad de cada individuo, si? Y que es, como diría, está definiendo sus estrategias sociales, sus capacidades de aprendizaje, influye en todo lo que es el desarrollo de la persona.

EN: En niños de 3 a 6 años: ¿qué dirias que es lo que más influye en ese desarrollo de la personalidad, en ese momento educativo?

DI: Bueno, en ese momento educativo, es innegable la influencia de ese contexto social, es innegable. Nosotros que trabajamos con alumnado con necesidades educativas especiales que ya llegan con un informe médico de ese recorrido desde su nacimiento que te describen los antecedentes familiares, si hay alguna discapacidad o algún problema de personalidad. Luego es determinante la riqueza de ese contexto. No deja de ser, este, un elemento crucial para poder trabajar. Porque además de lo que se ve importante, es el contexto único y exclusivo para poder intervenir. En los físico y para comprenderlo y conocerlo, pero para poder actuar tienes ese contexto social, y si lo tienes visualizado puedes hacer muchos cambios. Yo más que nada pensaría en transformarlo, en un elemento favorecedor. Transformar ese contexto en elemento favorecedor que potencie el desarrollo de la personalidad, porque si estamos hablando de personalidad, estamos hablando de todo. Estamos hablando de todo ese descubrimiento integral.

EN: ¿Qué crees que papel tiene la familia en este desarrollo personal de los menores, en este periodo, en esta edad?

DI: Tengo que decir que es determinante. El papel de la familia es determinante. Y es que, si yo hablé hace un momento de contexto social, he incluido, como principal y primero ese contexto familiar. Yo hablaba un poco a nivel global, pero me enfoco precisamente en ese contexto familiar, es determinante. Por ello, nosotros siempre acompañamos a la familia y valoramos incluso cuando tenemos una primera entrevista con esa familia, valoramos incluso sus competencias educativas a nivel general y reforzamos esas competencias-. Y cuando vemos que hay carencias, las armamos más.

EN: ¿Tratáis de trabajar con las familias? ¿Tenéis esa posibilidad si detectáis una necesidad?

Sí tenemos la posibilidad. Te había comentado que tenemos el perfil del trabajador social, no es un ts social sólo, es un pedagogo, que tiene esa especialización del trabajo comunitario. Él tiene esa visión de apreciar las dificultades que tiene esa familia, en, pues, habilidades educativas y lo que tratamos es de ofrécele modelos, desde sus competencias. Cuando vemos que hay una familia con muchas dificultades por su situación socio-familiar, el que esté participando en la evaluación psicopedagogía ya le estamos ofreciendo ya esos modelos. A parte de que lo ve, ha apreciado como el niño está participando con el adulto, trabajando con puzles, con construcciones. Este, además les damos orientaciones verbales y por escrito, le comentamos de forma muy pormenorizada aquellos aspectos que podían trabajar.

Ahora, cuando apreciamos que la familia sí tiene estrategias favorecedoras por sus propias, por su propio recorrido personal, de formación o de habilidades culturales. Porquealgo que sí, nosotros sí creemos que todas las personas tienen esa inteligencia cultural, independientemente de su formación. Hay personas que aunque no tengan una formación académica, tienen una capacidad de saber y de favorecer el desarrollo.

EN: Gente más intuitiva

DI: Claro, y entonces hay familias que podemos atrvernos, y nos atrevemos, a ofrecer bibliografía. Decirles; mira vamos a trabajar con este libro. Y hacerles un seguimiento, le llamamos, ¿qué tal? ¿te ha parecido interesante? ¿quieres que hablemos de algo que te gustaría aondar? Y las familias nos lo avgrtadecen mucho, y nosotros estamos atendiéndoles desde todas las dimensiones.

Porque algo que sí he aprendido desde mi experiencia es que hay que reocnocer las capacidades de esas familias, de esos padres. No considerarles como que "tu no sabes, soy yo la experta". Yo es: ¿qué necesitas? Que te lo doy. Y además reconozcamos tamvbien que en nuestro trabajo psicopedagógico hay escalas de desarrollo que los padres participan en ellas, que les estamos preguntando, para que nos digan: Tu niño sube las escaleras, sin apoyo, o sea, vamos. Incluso nosotras les ofrecemos esos instrumentos de valoraicon en casa, se los llevan. Ya son diseñados para eso, cuestiona ps p que vienen de centro europa que estna diseñados para que la familia lo rellene y lo cumplimente. Que viene incluso con imágenes de un niño que suba y baja de una escalera, que hace una torre y no hace una torre, o sea, le da a los padres claves visuales, la información visual e información escrita. Por qué no dárselo a los padres? El reconocimiento de que el padre tiene capacidades y tiene habilidades educativas, solo hay que dirigirlas.

EN: Esa formación que vosotros estáis haciendo, por ejemplo, desde aquí a las familias, ¿quién crees que debería encargarse de toda esta formación? En este caso por ejemplo que son pequeños y que vosotros lo estáis haciendo, entiendo que un centro de atención temprana sería un ejemplo para ayudar a las familias.

DI: Por su puesto. Yo considero que nuestro equipo y todos los equipos de atención temprana de la Comunidad de Madrid, son equipos que ya están preparados, con objetivos que están recogidos en la legislación, en el ámbito educativo; que se detalla nuestra participación en esa formación de la familia. Somos desconocidos, la verdad.

Ahora, ya hay un perfil que se encarga de ello, que es el perfil del orientador. El orientador se encarga, tiene la tarea, de asesoramiento, de apoyo, a la familia y al centro educativo. De hrcho, entre nuestra tareas está la de dar formaciones, organizamos un pequeño curso, a mí me gusta más trabajar con talleres, porque les llevamos materiales para manipular. Les pido que pensando en su hijo, lo sitúen en el momento evolutivo que está…además de eso, en el taller, los padres comentan las experiencias que tienen en casa con sus hijos y se hace un pequeño grupo de discusión comunicativa. Es una forma de apoyar el centro y a las familias.

EN: ¿Suelen acudir las familias a estos talleres?

DI: Hasta ahora tenemos muy buena acogida, sobre todo en las casas de niños de localidades pequeñas. Quizá por ser la localidad más acotada, con mucho interés porque no tienen ese recurso ahí, con casi un 100% de participación.

Ahora, ¿qué pasa en las localidades más grandes? Nosotros tenemos Rivas Vacia-Madrid y Arganda del Rey, ¿qué pasa en estas? Quizá tienen acceso a otros recursos, y familias que quizá no ven tanto esta necesidad; baja la participación de las propuestas de formación de los centros. Pero sí hay participación de los padres, pero no puedo hablar de un 100% como en otras localidades.

Hasta ahora, con el modelo participativo que he llevado a cabo en una escuela infantil, que ha venido a colación de una investigación que hice el año pasado, te puedo contar que cuento con una participación amplísima, amplísima.

ENT: ¿Has tenido que trabajar mucho con el centro para que esa participación sea asi?

DI: No. Tan solo he tenido que abrir la participación a toda la comunidad; y abrirla no para una formación específica sino para una actividad de aprendizaje de sus hijos. Todo se transformó cuando la propuesta era que participaran en una actividad de aprendizaje. O sea, que no fuera una charla, donde ellos estuvieran…. Sino que entramos al aula; y antes de la participación en el aula sí que había esa pequeña formación. Era breve, pero era concentrada, muy directa a lo que íbamos a hacer. Al final, era una formación.

ENT: Planteada de una manera activa

DI: Exactamente. Estabas con tu hijo si quieres. Tuve que romper muchas barreras. El centro que deja entrar a las familias al aula; y luego…docente, vamos a romper la barrera de que no, aquí no entran los papás del niño, tienen que ser los papás de otro papá. Hubo que romper esas barreras, y cuando se rompen esas barreras, la participación es muy amplia. Hay padres que se piden esos días en el trabajo para poder venir

ENT – ¿Y los que no pueden? ¿Hay situaciones en las que no han podido acudir, o no tenían el interés?

DI: Sí, no han podido acudir. Interés ha habido mucho por eso situación de "yo voy a participar en la educación de mi hijo" O sea, cuando se convierten en ese objetivo, los papás se engrandecen. Porque incluso dicen, hoy con mi hijo pero mañana; porque era participar en una actividad de lectura de cuentos, pues mañana lo hago con otro niños. Entonces se sienten grandes porque sienten que están colaborando con el centro. Qué sucede con aquellas familias. A ver, es innegable que la escuela infantil es una etapa educativa que está cubriéndola conciliación familiar. Así que, no podemos perderlo de vista, nuestra etapa esta considerada como ese factor que apoya a las familias para conciliar. Entonces sí, hay familias

que no pueden, porque su puesto de trabajo no lo permite. ¿Y qué pasa con esto? Se superado todo esto, porque si bien la formación es para que los padres pueden intervenir en ese desarrollo infantil; pues con la propuesta de la actividad se cumple y con creces. Porque si yo me enfoco más en que el objetivo es el desarrollo del niño, y no la formación de la familia, sí, claro, si yo veo que en el aula todos los niños están haciendo la actividad apoyados por un adulto, aunque no sea su papá, estoy cumpliendo con el objetivo principal. Ahora, incuso más allá, porque aquella familia con pocas estrategias educativas o tras que síque tienen más habilidades, estamos creando una desigualdad a la hora de favorecer el desarrollo del niño. Bueno pues, si cambio el foco del objetivo, ese padre con esas habilidades educativas, está yendo al aula a ponerlas en práctica con todos los niños. Así sucede que todos los niños tienen las mismas oportunidades para participar en esa actividad, y para verse favorecidos en la intervención de un adulto. El objetivo ya no es que participen todos los padres, mi objetivo es entusiasmarles, y quien pueda venir, que venga. Se rompen esos mensajes negativos en contra de la familia, se ha vuelto más un apoyo a la familia, el poder cambiar el foco del objetivo, de tal manera que, yo hablaría de formación, pero más de metodología educativa, en la que se implica la familia.

ENT: En toda esta influencia que tiene la familia, ¿cree también que es importante la presencia del maestro para este desarrollo de la personalidad?

DI: Sí, influye en el desarrollo de la personalidad de cualquier persona; de hecho, nos ha influido, ¿no? Pero en esos primeros años de vida vuelvo a decir que es crucial, la participación de cualquier adulto; porque yo aprecio la participación del docente como un profesional que tiene unos objetivos, una mirada educativa más fina, quizá; con más detalle, para poder apreciar incluso dificultades en su desarrollo. Su participación es tan crucial como la de la familia. Cuando no puede estar un educador en el contexto del niño, la familia tiene

que estar reforzada; pero yo creo que se comparte. Para mi es compartir. Es importante, sí; pero es más relevante la familia.

ENT: Hablando de esto, ¿consideraría que es importante la relación que puede tener el profesor con la familia para ese desarrollo de los menores y que el profesor puede influir en el contexto familiar?

DI: Totalmente. Para bien y para mal, ¿eh? Es importante reconocer la influencia que se tiene para poder ser un elemento favorecer, potenciador y de apoyo. Es que hay que reconocer esa influencia que tenemos y que tienen las educadoras y profesores en las familias. Pero sin olvidar que es la familia el primer agente educativo, que yo no voy a sustituir ese aspecto de las familias. Yo no soy el que va a cambiar el mundo, yo voy a colaborar. Desde esa postura de colaboración.

ENT: Yéndonos un poco a la formación, desde tu experiencia personal, ¿crees que has recibido suficiente formación en relación el desarrollo de la personalidad, desarrollo humano?

DI: A ver. Es que yo tengo una peculiar forma de considerar nuestra formación universitaria. Yo creo que la formación universitaria nos da las herramientas, y nos da las habilidades en la búsqueda de la información. Y que la formación en sí, viene después, cuando tú estas in situ, con esas herramientas, y te pones en marcha. Entonces, si en ese momento ves la necesidad de formarte en esto de forma específica, vas, lo buscar, ya sea de forma con una formación especializada o bien, nosotros ahora que trabajar en equipo ayuda mucho, pues tenemos nuestros momentos de intercambio de información. Pero yo eso lo he vivido desde el punto cero. Cuando yo he estado en aula y he visto que hay a nivel psicomotriz, falta una formación y veía una necesidad de favorecer el desarrollo psicomotor que esas etapas va aunado con todo el desarrollo de la persona; pues busqué esta formación.

ENT: Estas formaciones que buscas, ¿Quién las ofrece o quien crees que las debería ofrecer?

DI: La universidad, totalmente. Porque es el contexto académico más idóneo. Tendría que rescatar propiamente toda la formación. No para un título, hay títulos de expertos con menos…Yo creo que tendría que valorar la universidad toda esa formación que requerimos. Sobre todo en el ámbito educativo, y que es mucho. Porque si no, bueno, lo bueno de todo esto es que nosotros los docentes tenemos como un intercambio continuo. Cuando oyes hablar de la psicomotricidad de Acouturier, tú dices: ¡Ay, quiero saber de eso! Entonces tu vas y lo buscas. Pero es que no tendría que ser así, sino que la misma universidad nos pudiera ofrecer. Además, yo iría a lo más último e innovador.

ENT: Que se fuese actualizando

DI: Sí.

ENT: Y desde esta experiencia personal tuya, ¿crees que los maestros disponen de espacios de tiempo para poder intervenir con las familias?

DI: Sí, pero muy poco. A mí, esto es opinión personal, tienen espacios porque hay espacios de tutoría, sí, incluso los espacios puntuales de entrada y salida con los niños. Pero para ese desarrollo de la personalidad, es muy poco.

ENT: ¿Cree que el profesorado, si se le diese esos espacios y la formación, estarían interesados en aprender más sobre estos temas? ¿Cree que la impicación del profesorado es alta?

DI: Desde mi experiencia los docentes están demandando, este nuestro servicio. De hecho se acercan constantemente, yo que estoy en el centro, van al pasillo, y empiezan a preguntar sobre los niños, y dicen mira: este se encuentra así…Yo lo que hago es ofrecer información. Después de esto, me siento con ellos, y si es precisa una formación para explicarles, sobre todo si hay aspectos del vínculo emocional, de desarrollo…y darle herramientas y

orientaciones para que lo trabajen con la familia. Si es una situación que va más allá de un desarrollo normalizado, se hace una evaluación psicopedagógica.

ENT: Como última pregunta, ¿cree que a día de hoy, el profesorado que está ejerciendo a día de hoy, sería interesante una formación en estos temas? O cree, a lo mejor, ¿qué ya están formados en ello?

DI: No están formados del todo. Estamos en constante formación. Me incluyo yo. Y para mi ver, este, todos necesitamos y ellos más que están en contacto con el alumnado. Demandarlo, yo creo que lo demandan. De otra manera, no están pidiendo formación pero te dicen: necesito atender esta situación en el momento. Porque lo que necesitan son situaciones prácticas, el bagaje teórico lo tenemos que tener los que estamos apoyándoles, para dar respuesta en su práctica. Pero sí demandan, más dirigida a la práctica y la situación de ese momento.

ENT: Finalmente, si hay algo que quieras añadir.

DI: Pues, quizá si me gustaría rescatar la importancia de lo que es el primer ciclo de educación infantil Que no está ni mucho menos reconocido y no tiene el, no hay un conocimiento del valor que puede tener. Hay una confusión sobre si es una guardería o una ludoteca, y está muy lejos de la verdad. Porque desde el momento en que nosotros como un equipo de la red de orientación, si existimos como atención temprana, es precisamente para la cobertura de esa etapa. Somos un factor de calidad educativa y este es el primer tramo de todo el sistema educativo. Porque aquí hacemos, nuestro objetivo más allá de una detección, es de una prevención de dificultades en el desarrollo de la personalidad de los niños. Porque en ese momento puedes atender, en el momento mismo en que pueda parecer esa dificultad en el desarrollo, estamos ya actuando. Pero actúa el centro educativo y un equipo especializado, esto no es una guardería donde lo dejas y el niño va solo a jugar. Estamos

nosotros en esa actividad de juego, asamblea, interacción con el adulto, todo planificado. Los patios infantiles también tienen una planificación, juegos de patio muy apropiados para el desarrollo psicomotriz; y estamos apreciando al niño como hace uso de un corre-pasillos, un triciclo, como mueve, si tiene un buen movimiento de sus pies, el arrastre, si hay problemas de cadera, y entonces decimos “Papa por favor, hazle una revisión médica”. Porque a partir de allí, en el colegio, cuando ya una situación está instalada, es más complicado intervenir. Esto es lo más importante, en otras partes de Europa el primer ciclo, está clara la intervención de los equipo de atención temprana

ENT: No, aquí no. Aunque yo creo que bastante se ha avanzado, porque antes no se le daba ni la más mínima importancia.

DI: Hay algunas situaciones que no se han trabajado, sobre todo en aquellos niños que no tienen tantas habilidades. Y ahí sí estamos ahondando en la desigualdad de oportunidades educativas. Porque puede darse otra cara de la moneda de aquella familias muy estimuladoras, incluso sin estar escolarizado y llega a 5 años y está cubierto en todo. Más que nada, escolarizar a los niños en el primer ciclo de infantil, estamos trabajando a favor de una igualdad de oportunidades educativas. Y nada más.