



INFANTIL

Colaboración de
los Padres



Ministerio de Educación y Ciencia



Colaboración de los padres

Autores: Jesús Palacios
Gema Paniagua



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-104-7

I. S. B. N.: 84-369-2145-3

Depósito legal: M-11365-1992

Realización: MARIN ÁLVAREZ HIJOS

Índice

	<u>Páginas</u>
¿POR QUÉ SE PLANTEA EL PROBLEMA DE LA COLABORACION DE LOS PADRES EN LA ESCUELA INFANTIL?	7
¿POR QUÉ ES TAN INFRECIENTE LA COLABORACIÓN DE LOS PADRES?.....	11
Algunos datos.....	11
Algunas interpretaciones.....	12
LA COLABORACIÓN DE LOS PADRES ES POSIBLE.....	15
LO QUE NO SE DEBE ESPERAR DE LA COLABORACIÓN DE LOS PADRES	19
LO QUE SÍ SE PUEDE ESPERAR DE LA COLABORACIÓN DE LOS PADRES	23
ANTES DE EMPEZAR	25

	<i>Páginas</i>
INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN	29
Información: qué, cómo, dónde y cuándo ..	30
El contenido de la información	31
Cómo transmitir la información	33
Dónde y cuándo	34
Información en torno al niño.....	35
Contacto informal diario	35
La entrevista	40
Los cuestionarios	45
Informes individuales	48
Notas informativas	50
Información de carácter general	51
Reuniones.....	51
Información escrita	57
IMPPLICACIÓN DE LOS PADRES	61
Implicación sistemática.....	64
Implicación en tareas de apoyo.....	66
Implicación en talleres	66
Implicación esporádica.....	68
Período de adaptación	69
Presentación de actividades y profesiones.....	71
Actividades extraescolares.....	72
Fiestas	73
Otras formas de implicación.....	74
EVALUACIÓN	75
Necesidad de la evaluación	75
La evaluación como tarea de equipo	76

	<u>Páginas</u>
Qué evaluar y cuándo hacerlo	76
La situación de partida	76
Los instrumentos y materiales disponibles.....	77
El desarrollo del proyecto de colaboración	78
Algunos indicadores	79
 BIBLIOGRAFÍA.....	 81

¿Por qué se plantea el problema de la colaboración de los padres en la Escuela Infantil?

La colaboración de los padres en la Escuela Infantil cuenta con tradiciones muy diferentes en distintos países. En algunos, existen prácticas muy asentadas y experimentadas de participación. En otros, por el contrario, apenas existen algunos casos aislados de colaboración. Y sin embargo, cualesquiera que sean las tradiciones particulares, en unos países y otros se reconoce la importancia de la participación de los padres en la educación de los más pequeños: se postula un contacto estrecho entre padres y educadores, se buscan formas de cooperación, se ensayan estrategias que la hagan posible y eficaz, se toma la participación de los padres como uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa de un determinado centro, etc. ¿A qué se debe esta diferencia? Hay al menos tres razones que la explican:

a) Especificidad de los aprendizajes antes de los seis años: una vez que ingresa en la escuela obligatoria, el niño ve cómo en ella se trasciende su experiencia individual, su mundo y sus rutinas cotidianas; la escuela enfrenta a quienes a ella asisten con realidades que no están presentes, con conceptos complejos que no derivan ya de la experiencia vivida, sino del saber culturalmente organizado. El aprendizaje de los más pequeños está muy enraizado en su vida cotidiana, en sus experiencias y vivencias. Durante los años previos a la escolaridad obligatoria los aprendizajes de niñas y niños se entremezclan y se confunden con sus vivencias, por lo que todo lo que hacen y viven fuera del centro escolar tiene tanta importancia educativa como lo que hacen en su interior. Los maestros son sin duda conscientes de este hecho y tratan de que su trabajo educativo tenga continuidad, para lo que la colaboración y participación de los padres parece imprescindible.

b) Necesidad de complementar la acción educativa sobre el niño: tanto padres como profesores son conscientes de la necesidad de complementar mutuamente su acción educativa. Frecuentemente, madres y padres se sienten incompetentes para aportar al niño los aprendizajes y las vivencias que le son necesarias antes de su incorporación a la escolaridad obligatoria. Por su parte, maestras y maestros conocen sobradamente que su actuación con los niños debe estar conectada con sus experiencias fuera del recinto del centro educativo para poder mejor asegurar la personalización que en la educación de los más pequeños es tan importante y también para que las experiencias educativas de la Escuela Infantil tengan apoyo y continuidad en las experiencias familiares.

c) Los datos de la investigación sobre la educación preescolar y su impacto sobre el niño: las investigaciones ligadas al desarrollo de programas de educación infantil concebidos con fines compensatorios para niños cuya cultura familiar es muy diferente de la escolar han demostrado que en general son todos eficaces a corto plazo, mientras que sólo algunos consiguen que los efectos positivos permanezcan varios años después. Uno de los rasgos comunes de todos los programas de efectos más duraderos es la implicación de los padres en el proyecto educativo desarrollado en torno al niño en el centro educativo. Y cuanto más estrecha y activa es esa implicación, mejores y más satisfactorios resultan ser los efectos sobre el niño. Parece que la implicación de los padres les da otra perspectiva sobre el niño y su educación, les aporta nuevas actitudes y nuevos estilos de relación, ideas y prácticas más estimulantes. Además, esas actitudes y esas prácticas se aproximan más a las que los educadores desarrollan en el centro educativo, por lo que se asegura una mayor continuidad familia-escuela, que resulta beneficiosa para niñas y niños.

Por todo ello, la participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro infantil se ha tomado y se sigue tomando como un criterio de calidad y como una garantía de eficacia de la acción educativa. No el único criterio, desde luego, pero sí uno de los más importantes.

Los educadores españoles de niños menores de seis años parecen ser conscientes de la importancia que la relación con los padres tiene. De hecho, en una investigación a cuyos datos nos referiremos con más detalle en el apartado siguiente, el 92% de los educadores entrevistados conceden una gran importancia a las relaciones con los padres.

Dos aclaraciones terminológicas son necesarias antes de continuar. La primera se refiere al hecho de que la colaboración de los padres tiene dos vertientes diferenciadas: una de ellas, regulada por la LODE, se refiere a su participación en el funcionamiento y la gestión de los centros educativos; la otra, recogida en el artículo 7 de la LOGSE, se relaciona con la importancia de la participación de los padres en la educación infantil en el centro. El presente documento sólo aborda la segunda de estas dos cuestiones, por más que se reconozca sin ninguna duda la importancia de la primera.

La otra aclaración terminológica se refiere al uso de las palabras *colaboración* e *implicación* tal como aparecen en este documento. En castellano, se trata de términos frecuentemente intercambiables, pero para mayor claridad expositiva, en el texto que sigue se utilizará la palabra *implicación* para referirse a las formas de participación que suponen una mayor presencia y actividad en el centro. Se utiliza la palabra *colaboración* en sentido más genérico y también referida a las otras formas de participación.

¿Por qué es tan infrecuente la colaboración de los padres?

Algunos datos

La investigación a que nos referimos (Palacios y Oliva, 1991) se llevó a cabo en toda la España peninsular con una amplia muestra de madres y educadores de niños entre dos y seis años. Se entrevistaron alrededor de 800 madres y otros tantos educadores (la mayor parte de los cuales eran maestras), a los que se interrogó por las edades en que creían que los niños eran capaces de diferentes habilidades, por sus valores y actitudes educativas, por sus prácticas disciplinarias y por las relaciones mutuas (madres-maestros).

La inmensa mayoría de los contactos madres-profesores son de tipo informal, como lo muestra la siguiente tabla:

¿Ha tenido contactos informales con la maestra o el maestro en los últimos tres meses?	
Sí	85,9%
No	14,1%

El porcentaje de contactos informales es, por tanto, muy alto, pero no es difícil imaginar que tales contactos consisten en encuentros fugaces con motivo del acompañamiento del niño al centro edu-

cativo. De hecho, esos contactos informales van disminuyendo a medida que el niño crece (y, por tanto, a medida que puede desplazarse sin necesidad de ir acompañado): el 51% de las madres de niños de dos años tienen contactos diarios con el educador, frente al 23% de las madres de niños de cuatro y cinco años.

¿Qué ocurre con los contactos no informales? Si tomamos como criterio las entrevistas que madres y maestros han tenido previa cita (es decir, con la intención clara de verse y de pasar juntos un cierto rato), nos encontramos con una realidad bastante diferente a la de la tabla anterior:

¿Ha tenido contactos con el maestro o la maestra con cita previa en los últimos tres meses?	
Sí	38,3%
No	61,7%

Los contactos telefónicos o por escrito son también muy infrecuentes (el 80% de las madres afirman no haberlos tenido en los últimos tres meses). Los porcentajes de implicación, ya sea en clase, ya con ocasión de alguna actividad extraescolar, son de nuevo muy infrecuentes:

Implicación de las madres en actividades escolares o extraescolares	
Sí	20,8%
No	79,2%

Algunas interpretaciones

Los datos anteriores no deben interpretarse como muestra de desinterés por parte de las madres respecto a lo que es la educación de los pequeños en el centro educativo. De hecho, un 74% de ellas

afirman ayudar al niño en casa en la realización de actividades escolares. Si no es, por consiguiente, un problema de falta de interés, ¿cómo interpretar la escasísima conexión madres-educadores más allá de los contactos informales?

Difícilmente las realidades complejas tienen una causa única. Al menos dos factores pueden ser puestos en relación con el hecho que nos ocupa:

- **La educación preescolar se ha implantado en España como una extensión hacia abajo de la educación obligatoria, y con ese modelo se ha desarrollado en muchos aspectos.** Facilitado, sin duda, por el hecho de que se utilizan los mismos edificios y frecuentemente los mismos maestros (formados inicialmente más como profesores de educación básica que como profesores de educación preescolar), este hecho puede haber condicionado fuertemente la desvinculación familia-escuela. Lamentablemente, como se señaló más arriba, no es eso lo que más conviene a la educación de los más pequeños, cuyos aprendizajes tienen diferentes contenidos y se adquieren por distintos procedimientos de los que aparecerán más adelante. Lamentablemente también, mientras que en otros aspectos la “egebización” de la educación preescolar parece haberse ido corrigiendo a medida que esta última ha ido adquiriendo perfiles propios con sentido en sí mismos, con cierta independencia de su carácter de preparación, en el aspecto que nos ocupa (colaboración de los padres) se detectan muy pocos cambios con el paso del tiempo. Al contrario de lo ocurrido en España, en otros países la educación de los más pequeños se ha desarrollado no como una extensión hacia abajo de la educación formal, sino como una extensión hacia arriba de la educación familiar. La participación e implicación de los padres constituye en algunos países un hecho cultural; otro tanto, pero en sentido contrario, ocurre en nuestra realidad: también es un hecho cultural la consideración de los distintos espacios en que el niño se educa como espacios compartimentados, en cada uno de los cuales el adulto responsable se considera el único con derecho a decidir y hacer.
- **La participación de los padres es más deseable que su desconexión de la escuela, pero también más complicada.** Implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de accio-

nes frecuentemente trabajosas y de rendimiento no siempre inmediato. En cierto sentido, tanto padres como educadores y maestros (pero no el niño) se benefician de la existencia de dos mundos separados: los unos porque trabajan sin la "interferencia" de los padres, seguros en su espacio y sus funciones, y los otros pueden desempeñar sus tareas sin la sensación de que alguien está inmiscuyéndose en sus cosas, o supervisándolas, etc. Lo que para unos y otros puede ser comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, falta de convergencia y congruencia, descoordinación. El hecho de que maestras y maestros no se hayan socializado en una cultura profesional que da importancia real a la participación de los padres (y no sólo importancia retórica), no hayan recibido en su formación herramientas y estrategias que permiten llevar a cabo la colaboración mutua, contribuye sin duda a mantener el estado de cosas habitual, que es la falta de acción mancomunada.

La colaboración de los padres es posible

La realidad que describimos no es, sin embargo, inmodificable. Durante los últimos años se ha asistido en España a una serie de importantes cambios en la forma de llevar a cabo la educación de los más pequeños en centros educativos y no hay razones para pensar que el movimiento renovador no va a afectar también a la participación de los padres. Pensemos, por ejemplo, en lo que ha ocurrido con la utilización de la metodología de rincones en la educación infantil: habiendo sido durante décadas un fenómeno prácticamente desconocido entre nosotros, en los últimos años se ha afianzado y su práctica se ha ido generalizando más y más. Ciertamente es que la utilización de rincones no es *per se* una garantía de calidad educativa, pero no es menos cierto que se trata de una forma de organizar el trabajo con niños que implica una mentalidad diferente, una concepción de la utilización del espacio-clase renovada.

Convencidos como están de la importancia de la participación de los padres, lo que probablemente falta a los educadores son vías concretas a través de las cuales articular esa colaboración, formas de acción que vayan gradualmente salvando la separación que actualmente marca las relaciones con los padres. Como ocurre en otros ámbitos, en éste el cambio de mentalidad y el cambio en la práctica ocurrirán simultáneamente e irán el uno de la mano del otro.

Las circunstancias son ahora mucho más favorables para la cooperación de lo que eran hace unos cuantos años. Si volvemos a los datos de la investigación sobre madres y educadores que antes hemos citado y analizamos las ideas que ambos colectivos tienen sobre las funciones de la educación preescolar, nos encontramos con diferencias significativas entre ambos colectivos, pero también con algunas convergencias que merecen ser destacadas:

- madres y profesores coinciden en elegir como misión primera de la educación infantil la estimulación de las relaciones sociales y la socialización,

¿Para qué sirve que los niños acudan a centros de Educación Preescolar?		
<i>Funciones</i>	<i>Madres</i>	<i>Profesores</i>
1. Para prepararlos para la escuela	47,3%	20,4%
2. Para cuidarlos mientras los padres trabajan	10,8%	1,8%
3. Para estimular su creatividad e imaginación	46,6%	69,5%
4. Para que se relacionen y se socialicen	69,2%	81,4%
5. Para estimular su inteligencia	24,3%	30,4%
6. Para su desarrollo motor	34,3%	60,3%
7. Para que se disciplinen	27,6%	17,9%
8. Para que aprendan a leer y escribir	12,0%	2,5%

- la estimulación de la imaginación y la creatividad es también un valor en el que coinciden las preferencias de maestros y madres, y algo parecido puede decirse respecto al desarrollo motor, aunque los porcentajes de profesores que eligen estas opciones son significativamente superiores a los porcentajes de madres,
- la valoración del aprendizaje de la disciplina es baja en los dos grupos,
- aunque las madres valoran más que los educadores el papel de la educación infantil como preparación para la escolaridad posterior, ambos grupos coinciden en asignar una baja valoración al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La situación que estos datos reflejan permite abrigar un cierto optimismo con respecto a las posibilidades de cooperación. Las cosas serían muy diferentes si —como ocurría hace años— los padres valorasen muy alto el aprendizaje de la lecto-escritura, mientras los profesores asignasen una escasa prioridad a esta función. En la situación actual, parece como si la valoración que madres y educadores hacen de las funciones que debe cumplir la educación infantil fuera una valoración diferente, pero no dispar, con un amplio margen para las coincidencias en algunas cuestiones muy importantes.

Lo anterior es cierto sobre todo por lo que se refiere a las madres de niveles educativos alto y medio, mientras que en el caso de las madres de nivel bajo, las disparidades con los educadores son más frecuentes. En estos casos, los educadores necesitan ser conscientes de esa disparidad y tratar por todos los medios de acortarla, pues sin duda es un obstáculo para la colaboración mutua.

La colaboración de los padres es, pues, posible porque hay un cierto nivel de consenso entre ellos y los maestros por lo que se refiere a algunos de los valores que defienden como ideales durante la etapa de educación infantil. Pero es además posible porque existen formas prácticas de llevarla a cabo, vías a través de las cuales lograrla a diferentes niveles y para distintas funciones. A ello se dedica la última parte de este documento.

Lo que no se debe esperar de la colaboración de los padres

Antes de analizar qué es razonable esperar de la colaboración de los padres y cómo es posible llevar a cabo esa participación, conviene quizá reflexionar brevemente sobre qué expectativas es bueno no tener en relación con los padres y qué ilusiones se deben evitar.

Debe, en primer lugar, tenerse en cuenta que **existen muchas formas diferentes de educar y estimular bien a un niño**. Nuestras ideas sobre el niño y su educación, nuestras actitudes educativas, *nuestra forma de intentar lograr cosas del niño, no son las únicas ideas, actitudes o formas posibles*. Además, los niños probablemente se benefician de un cierto grado de discrepancia. No, ciertamente, tanta discrepancia como para provocar desajustes o incompatibilidades en el niño, pero sí la suficiente como para estimular ajustes y adaptaciones a las características y exigencias peculiares de cada contexto. Además, los padres tienen derecho a tanta autonomía como padres, como la que los educadores reclaman para sí mismos.

Lo anterior significa que la colaboración de los padres no tiene por qué identificarse con el deseo de cambiar su comportamiento o sus estilos de relación con el niño o la niña. Ése debe ser el objetivo cuando se hayan detectado aspectos que son susceptibles de perjudicar a los niños, su educación y su desarrollo. Pero en principio la idea es que, por lo que se refiere a un niño determinado, los educadores pueden aprender tanto de los padres, como los padres de los educadores.

Los padres tienen su autoestima como padres y tienden a pensar que en la educación de sus hijos hacen lo mejor que saben y lo más que pueden. No les resulta agradable sentirse atacados, enjuiciados y condenados. Cuando perciben que eso es lo que está ocurriendo,

levantan barreras defensivas ante aquellos a los que captan como enemigos hostiles. En ocasiones los educadores pueden sentirse en la necesidad de llamar la atención de los padres sobre ciertas prácticas educativas que consideran poco adecuadas. Deben entonces tratar de ponerse en el lugar de los padres y plantearles la situación de modo tal que su sentimiento de competencia como padres no se vea amenazado.

Quienes han pasado tanto tiempo de su vida en instituciones educativas como fuera de ellas tienen una cierta tendencia a representarse el aprendizaje a la manera del aprendizaje escolar tradicional: alguien que sabe explica cosas a alguien que ignora, que las aprende como consecuencia de la enseñanza recibida. Y si de cosas relacionadas con la conducta se trata, se tiende a pensar que primero hay que cambiar lo que una persona piensa antes de que se puedan esperar cambios en su comportamiento. Pero los adultos no siempre aprenden de esta forma: no siempre se sienten atraídos por largas explicaciones, y a veces los cambios en el comportamiento anteceden a los cambios de mentalidad. Además, se aprende mucho a través de la observación, tendiendo a repetir conductas que se sabe dan resultado en otras personas.

Existen, pues, **distintas formas de acercarse a los padres** y, eventualmente, tratar de ejercer alguna influencia sobre ellos, y las formas más tradicionales de dar explicaciones o esperar cambios de mentalidad no siempre dan buenos resultados, aunque tampoco haya que descartarlas de entrada.

No se puede perder de vista que la conducta de las personas es difícil de cambiar. No es inamovible, pero es bastante resistente al cambio. Las personas necesitan buenas razones para cambiar (buenas para quien tiene que cambiar, no para quien cree que el cambio es necesario), necesitan tener alternativas en las que confiar, necesitan sentirse seguras de que pueden realizar los cambios y mantenerlos. No es, pues, razonable esperar que la conducta de alguien cambie radicalmente de la noche a la mañana y que lo haga como consecuencia de una conversación. Hace falta tiempo, persistencia, persuasión, mostrar que el cambio es posible y que merece la pena.

Un último aspecto que se debe resaltar tiene que ver con las **diferencias que existen entre unas personas y otras**, tanto si se piensa en los maestros como si se piensa en los padres. No se puede esperar que todos los maestros lleven a cabo la colaboración de los padres de la misma manera: algunos se sentirán más cómodos


que otros organizando reuniones o proponiendo fiestas; otros, por el contrario, se sentirán más relajados en la relación personal y directa. Y, por supuesto, algo similar ocurre con madres y padres: mientras que para unos será cómodo y agradable mantener contactos frecuentes, implicarse en actividades, participar en la organización o la realización de cosas, para otros será preferible una conversación tranquila en la que puedan sentirse a gusto o una reunión de pequeño grupo. No es, pues, razonable esperar que la participación tome la misma forma o se manifieste con la misma intensidad en unos casos que en otros. *La colaboración de los padres es en la educación infantil tan importante como el principio de actividad en el aprendizaje de niños y niñas. Pero al igual que hay muchas formas de llevar a la práctica ese principio de actividad, **existen muchas formas de organizar y llevar a la práctica la participación de los padres.*** Lo importante es que ésta exista y responda no a un hecho anecdótico y casual, sino a una planificación deliberada que la garantice y la desarrolle.

Lo que sí se puede esperar de la colaboración de los padres

Es, sin duda, mucho lo que se puede esperar de la participación de los padres, aunque es importante subrayar que no es prudente aspirar a que todo lo que de ella puede esperarse se ponga de manifiesto desde el primer momento. En un contexto en el que no hay mucha tradición de participación de los padres es razonable plantearse una estrategia de colaboración progresiva, en la que los padres se impliquen al principio en aquello que más fácil les puede resultar y vayan encontrando poco a poco formas de profundizar en esa colaboración. En la medida en que se encuentren cómodos, respetados, animados a participar y convencidos de que esa participación redundará en beneficio del niño o la niña, ese progreso se dará y los padres irán respondiendo a las iniciativas del maestro o grupo de maestros.

La colaboración de los padres debe, por consiguiente, plantearse como un **proceso gradual**, en el que cada avance debe consolidarse y evaluarse antes de pasar al siguiente. Lo que se puede esperar de la participación de padres y madres varía, pues, enormemente según el momento en que se encuentre el proceso de colaboración.

En ese proceso se pueden diferenciar dos aspectos en los que deseablemente los padres pueden colaborar, en cada uno de los cuales con contenidos y actividades muy diferentes: **el intercambio de información y la implicación directa**. Estos dos aspectos pueden a la vez ser considerados como dos niveles de participación: ciertos intercambios de información se encontrarán entre los ejemplos más elementales de colaboración (informar al educador de cómo ha dormido el bebé la noche anterior), mientras que ciertas formas de implicación directa (por ejemplo, la permanencia de la madre o el padre en el aula durante las horas en que el niño permanece en ella) se encontrarán entre los ejemplos de participación más comprometida.



El apartado “Antes de empezar” entra en detalles respecto a toda la problemática del intercambio de información, abordando cuestiones que se relacionan con el contenido y la forma que tal intercambio puede adoptar.

El apartado “Intercambio de información” entra en detalles en relación con toda la problemática de la implicación de los padres, desarrollando las formas y procedimientos de implicación y algunas estrategias concretas para llevar la colaboración a la práctica.

Antes de empezar

Algunas consideraciones deben ser tenidas especialmente en cuenta antes de entrar en el detalle de las distintas formas de participación que se han enunciado más arriba. Se refieren a aspectos esenciales de la puesta en funcionamiento del proceso de colaboración de los padres, a la necesidad de clarificar los roles y responsabilidades mutuas, así como a algunas precauciones a tomar cuando hay implicados niños con necesidades educativas especiales. Por lo demás, tratar esos temas en este momento es adecuado porque son contenidos que no necesariamente deben ser abordados en un momento o situación específica, sino que deben formar parte de la mentalidad con que maestros y padres establezcan sus relaciones de colaboración y constituyen un conjunto de aspectos que muchas veces se comunican más a nivel implícito que de forma explícita.

El tema de la colaboración de los padres, como muchos otros de los que se plantean en la educación infantil, es un tema de **equipo de maestros** y, en su caso, de educadores. Dificilmente puede tratarse de un compromiso sólo personal. En efecto, es importante que exista una línea común y consensuada sobre cómo se van a establecer las relaciones con los padres por parte de un determinado equipo. Esto supone decisiones sobre qué tipo de actividades desarrollar con los padres, qué tiempos dedicar, qué instrumentos utilizar, etc. Será imprescindible en este sentido un **proceso de reflexión y puesta en común** sobre el papel que los distintos profesionales consideran que juegan los padres, las dificultades y logros en sus experiencias anteriores, la revisión de la tradición de la escuela en esta cuestión, la clarificación de las distintas funciones, las posibilidades de progreso en la relación, etc. Sin pretender llegar a un punto de vista único y uniforme, debe alcanzarse un cierto nivel de acuerdo

que permita dar una respuesta coherente como centro. La relación con los padres es sin duda uno de los apartados fundamentales del proyecto de la etapa.

En el supuesto de que las cosas estén claras para el equipo educativo, es preciso que sus miembros sepan clarificar con los padres la complementariedad y diferenciación de los roles respectivos. Tal clarificación es de la mayor utilidad para evitar malentendidos y consiste en delimitar lo más precisamente posible los campos de actuación de cada uno, poniendo límites tanto a las actitudes de injerencia de los padres en el trabajo de los maestros, como a la tentación que éstos puedan sentir de dictar a los padres cómo deben relacionarse con su hijo en casa. En este sentido, tener claro y hacer explícito a los padres que en ningún momento se pretende sustituirles en su papel de padres es un buen punto de partida para establecer relaciones de colaboración y evitar los sentimientos de rivalidad que a veces surgen entre padres y educadores, en especial con los más pequeños.

A toda costa se debe **evitar la competición con los padres**, como ocurre cuando se les recuerda constantemente que hay cosas que se han conseguido en la escuela (que el niño o la niña coma solo, por ejemplo) y que aún no se ha conseguido en la casa. Conductas de ese tipo y otras como reprocharles algunas actuaciones con sus hijos sólo sirven para generar en los padres una escalada similar de reproches y descalificaciones.

Las relaciones entre padres y educadores pueden ser especialmente gratificantes en estas edades tempranas, pero pueden también resultar emocionalmente tensas y dolorosas si no se cuida conscientemente no sólo la relación con los adultos, sino también la propia implicación personal con los niños. Educadores y maestros de niños pequeños tienen que poner en juego en torno al niño sentimientos y emociones que, aunque imprescindibles para una buena relación, pueden imperceptiblemente llevar a vínculos que no corresponden al medio escolar. En este sentido, no es infrecuente ver a algún educador que se preocupa por los niños "como si fuera su madre", con la consiguiente sobrecarga personal y la tendencia a establecer relaciones competitivas con los propios padres.

Finalmente, **cuando los niños presentan necesidades educativas especiales**, alrededor del niño y su familia se hallan trabajando varios profesionales, a veces del propio centro (departamento de orientación) y otras veces externos al mismo (equipos psicopeda-

gógicos de sector). Es importante coordinar y esclarecer la función de cada uno respecto a la familia, de cara a una colaboración más eficaz.

Por lo demás, el hecho de tener un hijo con alguna dificultad en su desarrollo no debe suponer para los padres recibir un trato muy distinto al de los otros padres, por lo que se debe tender a que participen siguiendo los cauces establecidos para todas las familias. Pero, por otra parte, probablemente haya que adaptar algunos de los contenidos de las distintas actividades. Así, por ejemplo, en una entrevista inicial con la familia de un niño que presenta dificultades de tipo motriz se deberán recabar más datos que con la generalidad de los niños sobre las posturas que le resultan cómodas y las que hay que evitar, las formas de desplazamiento, las ayudas que hay que brindarle, etc. Tener en cuenta los informes psicopedagógicos del niño, así como una coordinación eficaz con los profesionales que lo atienden desde distintos ámbitos, puede evitar a las familias tener que repetir.

Intercambio de información

En primer lugar, los padres deben aportar información sobre el niño. Es el nivel más básico y sencillo de colaboración, pero no el menos importante. Cuando el niño accede a la Escuela Infantil, son su madre y su padre los que mejor le conocen, los que más saben sobre sus capacidades y problemas, sobre sus gustos y preferencias. Esto es cierto para el momento de acceso del niño al centro, pero es también verdad para el día a día de la vida escolar del niño, tanto más cuanto más pequeño éste sea. Así, en el caso de los bebés, por ejemplo, es fundamental la información sobre cómo el niño ha dormido o ha comido, sobre su estado de humor o de excitación. A medida que niños y niñas van creciendo, la información que los padres aportan deja de tener quizá un carácter tan inmediato y cotidiano, pero sigue siendo muy importante tener abierta permanentemente una puerta al intercambio de información y utilizarla de vez en cuando, no sólo cuando algún problema obliga a hacerlo.

Considerar a los padres como una privilegiada fuente de información sobre sus hijos es importante por muchas razones. Entre otras, porque les da un protagonismo que se merecen. Además, porque les muestra la confianza que la maestra o el maestro tienen en ellos, la importancia que en la escuela se da a su conocimiento del niño. También, porque manifiesta a los padres la preocupación que el niño o la niña les merecen. Todo ello estimula en los padres la percepción de su propia capacidad y competencia como padres, lo que además de ser bueno en sí mismo, les da confianza y seguridad en la relación con el maestro.

Claro que el intercambio de información a propósito del niño o la niña no tiene que ser sólo de los padres hacia el maestro. Es también necesario que éste aporte a los padres aquellas informaciones que

puedan ser relevantes, ya en un sentido más cotidiano (un pequeño problema que le ha surgido al niño), ya en un sentido más de fondo (los progresos educativos del niño, aspectos sobre los que es importante que los padres incidan en la relación con el niño, etc.).

Los intercambios de información de los maestros hacia los padres no siempre adoptan la forma de intercambios individuales a propósito de un niño o una niña concretos. Hay informaciones que conciernen a todo un centro, otras que valen para todo un ciclo educativo y, finalmente, otras que afectan a un grupo de niños. Para todas ellas debe haber cauce y es preciso que existan procedimientos e instrumentos para canalizar las distintas necesidades surgidas a raíz de los intercambios de información.

El contenido de este apartado se desglosa como sigue:

- Introducción: qué, cómo, dónde y cuándo.
- Información en torno al niño:
 - Contacto informal diario.
 - Entrevista.
 - Cuestionario.
 - Informe.
 - Notas informativas.
- Información de carácter general:
 - Reuniones.
 - Información escrita.

Información: qué, cómo, dónde y cuándo

A la hora de elegir las actividades y sistemas de información entre padres y educadores hay que tener en cuenta varios aspectos: qué tipo de información se quiere recibir y transmitir, cómo se va a hacer, dónde y cuándo se va a realizar el intercambio de informaciones. La primera (¿qué se va a transmitir?) es la más importante de estas preguntas, debiendo subordinarse las otras al aspecto fundamental de la comunicación: los contenidos que se quieren transmitir.

El contenido de la información

Por lo que a esa primera pregunta se refiere, es evidente que para ajustar la acción educativa a cada niño concreto es preciso recabar una serie de informaciones sobre el niño y su entorno familiar. Para ello es necesario decidir qué tipo de datos se necesitan para desarrollar la actividad educativa, pues probablemente no tiene sentido limitarse a copiar modelos de entrevista o encuesta que muchas veces se han elaborado en otros ámbitos (médico, psicológico...) y para otras finalidades. A continuación se van a señalar algunas **consideraciones** que hay que tener en cuenta en este intercambio de información:

- En primer lugar, los datos en torno a su hijo y su vida familiar no son para los padres datos asépticos. Cualquier pregunta aparentemente sencilla (por ejemplo, la edad en que el niño controló esfínteres), puede llevar implícita para la persona que la recibe una serie de cuestiones que remiten a su papel como padres (“¿lo hice bien?”, “¿lo exigí demasiado pronto?”).
- Por otra parte, se debe ser particularmente cuidadoso en no invadir innecesariamente el ámbito de lo privado. Lamentablemente, en algunas entrevistas, e incluso en algunos cuestionarios escritos escolares, figuran preguntas como “¿Fue su hijo deseado?”, lo que supone incidir en un aspecto estrictamente privado, que evidentemente no compete a la escuela conocer, y cuya relevancia para el trabajo educativo con el niño o la niña es más que discutible.
- Como principio general, se trata de no recabar informaciones que, aunque sean importantes en la vida de la familia y el niño, no son relevantes para la actividad educativa con el niño en la Escuela Infantil. Por ejemplo, en algunas entrevistas con madres se constata que gran parte del tiempo se ha dedicado a hablar del embarazo y parto del niño, incluso cuando éste tiene ya 4 años. Evidentemente, para las madres se trata de aspectos muy importantes en su vida y puede gustarles conversar sobre ellos. Pero, ¿qué puede el maestro hacer con ese tema?, ¿es éste el espacio para tener una conversación sobre esos detalles y sobre otros problemas personales?, ¿acaso no es incluso una sobrecarga para el maestro que puede llegar a verse implicado en una situación de escucha terapéutica, o sentirse obligado a opinar sobre temas que están alejados de sus competencias?

- Otro aspecto sobre el que merece la pena tomar precauciones tiene que ver con la natural tendencia a hacer inferencias y atribuciones que van más allá de la información que se nos proporciona. Por ejemplo, saber que la familia de un niño está atravesando una situación difícil por las desavenencias entre los padres puede ser importante para la atención al niño en el marco escolar. Pero también puede llegar a ser perjudicial conocer esta información, si el adulto que la recibe infiere automáticamente que esta situación va a provocar un grave trastorno en el niño, o que todas las dificultades escolares que estén presentes tienen su origen exclusivamente en el ámbito familiar.
- Por todo lo anterior, con respecto a cualquier dato que se desee recabar de la familia, hay que preguntarse para qué se necesita, si puede influir en la acción educativa, y en qué sentido. Esto hará que la búsqueda de información se centre en los aspectos más compartidos entre la familia y la escuela, en la situación actual del niño, y en las posibilidades de actuación desde el ámbito escolar.
- Por último, no se debe perder de vista que cuando una maestra o un maestro hace determinadas preguntas a los padres, les está implícitamente transmitiendo qué información considera valiosa, ya que se pregunta sobre aquello que se cree relevante en el planteamiento pedagógico del maestro o del centro. Por ejemplo, un cuestionario cuyos datos se centran en aspectos de comida, medicamentos, enfermedades y cuidados físicos, refleja un enfoque muy distinto al de un cuestionario donde la mayoría de las preguntas se refieren a la actividad y juego del niño, a sus relaciones con adultos e iguales, a sus intereses, etc.

El intercambio de información que resulta necesario en la Escuela Infantil debe tener un carácter bidireccional, por lo que además de la pregunta sobre qué información recabar de los padres, es necesario plantearse qué información hay que transmitirles. En este sentido, **¿qué contenidos pueden interesar a los padres?**

Es evidente que lo que más les interesa es la información sobre sus hijos. Se trata de algo natural, pero que a veces da lugar a un cierto malestar: en ocasiones, los maestros reprochan a los padres su exclusivo interés por el niño y su desinterés por todo lo que afecte al centro educativo o al grupo de niños (incluyendo metodología de

trabajo, fundamentación psicopedagógica, etc.). Por su parte, a los padres les sorprende a veces que sólo se les hable de "generalidades" y que no se pueda hablar de su hijo. Es lógico y saludable que aunque tanto padres como maestros y educadores se relacionen con los mismos niños, sus intereses sean distintos, pues diferentes son sus funciones y papeles. En este sentido, no puede esperarse que los padres se comporten como profesores, ni que éstos se preocupen por cada niño como si fueran sus padres. Con todo, tanto unos como otros deben entender que han de existir diferentes niveles de comunicación y diálogo, unos de carácter más general (informaciones sobre el grupo, sobre la clase...) y otros más específicos (informaciones relativas a niños y niñas concretos).

Las informaciones de tipo general (metodología, proceso evolutivo, etc...) suelen tener eco en los padres si se consigue mostrar muy claramente la conexión que tienen en la práctica con las actividades de sus hijos y sus procesos de aprendizaje. Para establecer esta conexión se puede recurrir a ejemplos que se dan en la vida cotidiana del aula, partir de las preguntas de los padres, etc. Como principio general, deben evitarse los mensajes descontextualizados, las charlas "en el aire", que se pueden recibir como discursos absolutamente teóricos y que van a provocar un alejamiento de los padres.

Cómo transmitir la información

En la comunicación con los padres, el cómo se realiza es casi tan importante como el qué se intenta transmitir. Todos los profesionales tienden a dar por supuesto que su jerga profesional —con la que están tan familiarizados— es conocida y compartida por todo el mundo. Por ejemplo, un término tan frecuente como *psicomotricidad* no deja de ser un tecnicismo adecuado para hablar entre profesionales, pero desconocido o sólo superficialmente conocido por la mayoría de los padres. En general, un lenguaje de experto puede servir más para crear distancia con los interlocutores que para comunicar.

En la comunicación hay además importantes aspectos no verbales que deben ser tenidos en cuenta. En efecto, la comunicación no se limita tan sólo a lo que se dice, sino que muchas veces se basa fundamentalmente en lo que se hace, los gestos, el espacio en el que se desarrolla, la atención que se presta al interlocutor, etc. Todos estos elementos pueden ser congruentes con los mensajes verbales o estar en franca contradicción. Por ejemplo, un maestro puede

comenzar una reunión de padres comentando lo importante que es para él ese encuentro, cuando lo cierto es que empieza la reunión con mucho retraso, la ha organizado en un espacio inadecuado, no se muestra receptivo a los comentarios de los padres, etc. Todos estos indicadores muestran que no se ha dado a esa reunión la relevancia pretendida a través de las palabras.

A lo largo de los distintos contactos con padres, es importante situarse en una distancia profesional que permita una interacción agradable y eficaz. Con esta distancia no se hace referencia a un modelo ideal y único en la relación maestros-padres, pues el estilo de comunicación se establece en gran parte en función de la forma de ser de cada uno y del papel profesional que se ocupa, así como de las características de los distintos interlocutores. El tono de las conversaciones de las maestras y maestros con madres y padres no debe ser tan distante como para suponer un trato frío e impersonal. Una actitud excesivamente defensiva sólo sirve para transmitir desconfianza y rechazo. En el otro extremo, manejarse con una distancia excesivamente corta, intentando establecer relaciones de amistad con los padres, lleva a una confusión entre el nivel profesional y el personal que suele producir a la larga el malestar que genera poner excesivamente en juego los propios afectos y emociones. Salir de un plano estrictamente personal y tender a establecer relaciones de tipo profesional, no exentas, por supuesto, de cordialidad y empatía, ayuda a evitar muchos de los problemas que surgen en la relación padres-educadores.

Dónde y cuándo

Finalmente, es también importante que esté claro para todos dónde y cuándo se puede obtener información. El equipo de maestros debe decidir cuáles son los canales que se van a utilizar para los diferentes intercambios de información con los padres. Naturalmente, los padres deben saber cuándo y en qué lugar pueden obtener los diferentes tipos de información. Así, éstos podrán plantear sus dudas, recabar información, etc., de la forma más adecuada. Una vez establecidas las vías de contacto e información, es importante respetarlas en la práctica lo más fielmente posible, de forma que para todos estén claras las cosas y todos se sientan obligados a respetarlas. No se trata, naturalmente, de ser inflexibles, sino de establecer un marco general de relación y respetarlo y hacerlo respetar al máximo.

Información en torno al niño

Contacto informal diario

Mientras que los niños mayores frecuentemente acuden solos a la escuela, los más pequeños requieren de la compañía de los adultos. Este hecho propicia un contacto potencialmente diario entre el padre o la madre que acompaña al niño o acude a recogerle y el maestro o la maestra. Esta situación suele ser aprovechada para intercambios de información de tipo informal que son de la mayor utilidad e importancia. Tales intercambios informales no deben ser el único punto de encuentro entre maestros y padres (como ocurre con bastante frecuencia), pero son un contexto adecuado para compartir una serie de cuestiones en torno al niño, como se analiza con cierta profundidad a continuación. Por lo demás, no es razonable pensar que todos los días el contacto informal va a tener las mismas características y la misma profundidad: habrá ocasiones en las que el contacto se limite a poco más que un saludo, pero habrá otros en los que se aproveche para muy valiosos intercambios de información.

Llegadas y salidas

En toda la etapa de Educación Infantil, dos momentos privilegiados de relación entre la familia y la escuela son la llegada del niño al centro y la salida para su casa. Según cómo se planteen estos momentos, el niño puede conectar los dos mundos en los que vive, o sentirlos irremediabilmente distantes. La forma en que se recibe a los niños y se les despide no es una mera cuestión organizativa, sino que es un reflejo de la actitud del centro hacia los niños y sus familias. Cualquier idea de participación y colaboración de los padres es absolutamente incompatible con la imagen de los familiares tras la verja o la puerta del colegio, como si se tratara de una frontera infranqueable. Sin embargo, favorecer el contacto cotidiano no consiste tan sólo en permitir que los padres dejen o recojan a sus hijos en sus respectivas aulas, pues limitarse a cambiar el punto de encuentro entre padres y niños, sin tener ningún planteamiento metodológico al respecto, puede llevar a una situación confusa.

Para un adecuado diseño de estos encuentros cotidianos entre padres, educadores y niños, lo primero que hay que clarificar es qué se pretende. Un primer objetivo es la transmisión de información de padres a educadores y viceversa. El contacto cotidiano favorece el

intercambio sobre hechos concretos y actuales de gran relevancia para comprender al niño. Por ejemplo, la información de que el niño ha pasado una mala noche ayuda al maestro a comprender su actitud apagada y a adecuar el nivel de exigencia que le va a plantear. Asimismo, tener algún dato sobre lo que ha hecho el niño durante su jornada escolar permite a los padres representarse más acertadamente la realidad de su hijo en la escuela, poder conversar con él sobre el tema en cuestión, etc. Además, el hecho de que el educador relate a los padres de vez en cuando alguna anécdota relativa a su hijo, refleja que el educador no se limita a tratar a los niños como un grupo uniforme, sino que puede reparar en las peculiaridades de cada niño.

Si esta información puntual y cotidiana sobre el niño es importante en toda la etapa, es absolutamente imprescindible con los más pequeños. Hay que tener en cuenta que en el ciclo de cero a tres años, los niños no pueden expresar gran parte de la información que tanto padres como educadores necesitan para que exista una continuidad y coherencia entre la casa y la escuela. ¿Cuál ha sido el estado de ánimo del niño?, ¿cómo ha comido?, ¿ha habido algún incidente importante?, ¿con qué ha disfrutado?, ¿ha descubierto algo nuevo?, ¿se ha disgustado con algo?, ¿cómo ha dormido?, ¿con quién ha jugado?, ¿nos ha sorprendido con una nueva habilidad? Todas éstas son cuestiones importantes que suelen surgir en los contactos informales y que nos permiten conocer mejor al niño, seguir más de cerca su desarrollo, así como compartir las alegrías y las preocupaciones en torno a su crecimiento.

Algunas precauciones

Es necesario tener presente que el contacto informal diario es muy adecuado para transmitir un cierto tipo de información (hechos anecdóticos, informaciones del día...), pero no es el marco adecuado para la transmisión de información que requiere más tiempo. El contacto informal cotidiano no puede ni debe sustituir a otros encuentros en un marco más formal (entrevistas, reuniones, etc.). Así, por ejemplo, ante las preguntas de unos padres en el momento de recoger a su hijo, se puede tener la tentación de intentar explicarle el planteamiento metodológico del aula, mientras simultáneamente se está atendiendo a algunos niños, recibiendo a otros padres, etc. En este contexto, el intento va a quedar necesariamente incompleto y resultará frustrante tanto para el educador como para los padres.

Otro tipo de cuestiones que no se pueden tratar en esta situación informal son los temas que suponen un cierto grado de conflicto entre padres y educadores. Por ejemplo, unas diferencias importantes de criterio sobre el tipo de castigo que el niño recibe deben dialogarse en un contexto más privado y relajado que la entrada en la clase. En este sentido, es importante saber aplazar ciertos temas para abordarlos en las condiciones óptimas. Para realizar este aplazamiento —que por supuesto no puede ser indefinido— es necesario explicitar a los padres, negociándolo siempre que se pueda, cómo y cuándo pueden recibir esa información, o cómo y cuándo se puede discutir un tema relativo al niño. En el primer caso citado como ejemplo, en que unos padres requerían información sobre el planteamiento metodológico, el maestro —sin dejar de valorar su interés por el tema— podría remitir a una próxima reunión de grupo, a alguna información escrita que exista en el centro y/o asegurar que en la próxima entrevista individual se dedicará un espacio a las cuestiones metodológicas por las que se han interesado. En el ejemplo referido a una situación conflictiva, sería conveniente fijar una entrevista individual en una fecha lo más cercana posible, para no dar lugar a que se deteriore la relación o a que se interprete que no se quiere abordar el problema.

La presencia de los niños

Otro aspecto importante que se debe cuidar en estos encuentros de carácter más cotidiano e informal son los comentarios sobre los niños —sobre todo si tienen un carácter peyorativo—, ya que habitualmente, o bien el niño implicado o bien sus compañeros, están presentes. Se tiende frecuentemente a infravalorar la capacidad de comprensión de los pequeños. Niños de dos años, o incluso más jovencitos, saben cuándo se está hablando de ellos y comprenden parte de la información de forma más o menos sesgada. No se trata de no hablar jamás de los niños delante de ellos, sino de que se cuiden determinadas expresiones que son lógicas en un diálogo de adultos, pero que pueden ser interpretados por los niños de forma muy diferente. Por ejemplo, comentarios de los padres del tipo “este niño me puede”, o “no hay quién le aguante”, son recibidos de forma mucho más relativa por un adulto que por el niño implicado.

En general hay que tener en cuenta que el contenido de la conversación que presencia el niño es importante para él, puesto que él es el centro de la conversación. ¿Se habla de él ignorándolo, como si no estuviera presente, o se le incluye en la conversación?, ¿se le

valora?, ¿se habla sólo de lo que hace mal?, ¿se le compara con otros? Participando directa o indirectamente en esta conversación, el niño o la niña tiene una fuente de información sobre lo que valoran tanto sus padres como sus educadores. Así, por ejemplo, hay padres que sistemáticamente se centran en preguntar y comentar cuestiones sobre la comida (“¿Qué tal ha comido?”, “¿Se ha tomado la merienda?”, “Hoy casi no ha desayunado”). El mensaje que de este modo transmiten al niño será totalmente distinto que si preguntaran y comentaran cuestiones como: “¿Qué tal se lo ha pasado hoy?”, “¿Con quién le gusta jugar?”, “Ayer se pasó toda la tarde pintando”.

Los padres suelen preguntar en función de las expectativas que ellos tienen respecto a la escuela, lo que lleva a veces a los maestros a protestar, pues les parece que los padres sólo se interesan por los cuidados físicos o —sobre todo en los más mayores— por los aprendizajes que el niño hace. Es fundamental considerar y partir de los intereses de los padres, contestando a sus inquietudes, pero también yendo más allá, ampliando la información y haciéndoles interesarse por otras cosas. Preguntas a los padres, anécdotas, comentarios de la maestra o el maestro planteados en el día a día, transmiten la importancia que la escuela da a otras experiencias, con lo que de paso se ayuda a los padres a ampliar el campo de observación respecto al niño.

Retomando de nuevo el tema antes analizado de las conversaciones que afectan al niño, es importante que tanto padres y educadores no cometan el error de comentar delante del niño los aspectos que más les preocupan sobre su desarrollo y su comportamiento, ya que muchas veces esto sólo sirve para reforzar la situación problemática. Por ejemplo, resulta difícil que un niño con problemas respecto a la comida cambie de actitud mientras perciba que es el tema con el que “trae de cabeza” a los adultos de su entorno. Una buena estrategia ante las situaciones problemáticas suele ser desdramatizarlas, no agravarlas transmitiendo a los niños nuestras propias angustias. En este sentido, de mutuo acuerdo entre padres y maestro, a veces se deben evitar consciente y sistemáticamente algunos temas delante del niño, y tratarlos exclusivamente entre los adultos (notas, entrevistas, etc.).

Contactos en el aula

Gran parte de la información que reciben los padres al entrar en el aula es de naturaleza no verbal. En efecto, la distribución de los

espacios, los objetos y juguetes que en ella hay, incluso la decoración, proporcionan a veces más indicios que las palabras sobre cómo se entiende la educación. Si, por ejemplo, en un grupo de tres años, los padres al llegar al aula ven que las perchas para los abrigos están a la altura de los niños y con alguna señal para que cada uno pueda identificar la suya, percibirán más los esfuerzos por desarrollar la autonomía del niño que si las perchas están a una altura inalcanzable para los pequeños. Asimismo, en el ciclo de tres a seis años, si los trabajos gráficos que se exponen son siempre fichas con unos objetivos muy determinados y nunca dibujos libres, se está comunicando que en el fondo no se concede mucha importancia al dibujo espontáneo del niño.

Entrando en las clases, padres y madres tienen una oportunidad única de conocer y valorar de primera mano lo que hace el niño en la escuela. La mayoría de las producciones de los niños en la etapa infantil son difícilmente observables si no se tiene un contacto relativamente frecuente con el centro. De hecho, los niños suelen limitarse a llevar a casa algún trabajo plástico y los trabajos gráficos, que no reflejan más que una mínima parte de su actividad. Dentro del aula, los padres tienen una percepción más completa de lo que el niño hace y de las actividades educativas que allí se desarrollan, a la vez que el niño tiene muchas más oportunidades de contar a sus padres con quién ha jugado, qué construcciones le gustan más, cómo se cuidan las plantas, cuál es su trabajo en barro, etc.

Además, el contacto diario proporciona a los adultos, tanto a maestros como a padres, la oportunidad de conocer cómo es el estilo de relación que ambos mantienen con el niño. La actitud respecto a los niños (más o menos cariñosa, más o menos tolerante, más o menos comunicativa, etc.) es algo más fácil de observar que de analizar con palabras. Siendo el estilo de interacción un componente tan sumamente relevante en la educación infantil, es importante no sólo conocerlo a nivel teórico (por ejemplo: "Mantenemos una actitud atenta a las demandas del niño"), sino comprobarlo en la concreción de estos planteamientos en la práctica.

Con los niños más pequeños es fundamental observar a qué tipo de trato están acostumbrados para intentar hacer una transición suave, sobre todo en los primeros momentos de incorporación al centro, aunque al cabo del tiempo sea positivo que se acostumbren a distintos estilos personales. Piénsese en lo fundamental que es saber cómo cogen el padre o la madre a un bebé, cómo le dan de comer, cómo le tranquilizan, cómo juegan con él, etc.

La entrevista

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

Es un instrumento prácticamente imprescindible al comienzo de la escolarización del niño, cuando la familia y la escuela se desconocen. En estas entrevistas iniciales es importante recabar información sobre el niño: datos relevantes de cara a la escuela sobre su evolución, sus características actuales (hábitos, juego, relaciones, preferencias...) y algunas cuestiones sobre su entorno familiar. Estos contenidos se desarrollarán más detenidamente en el siguiente apartado referido a los cuestionarios, ya que en estas entrevistas iniciales suele ser interesante seguir un cierto guión o incluso un cuestionario, por la cantidad y variedad de información que hay que recoger.

También es especialmente útil la entrevista al final de curso, para transmitir la evolución que se ha observado en el niño a lo largo de todo el año. En este tipo de entrevistas, centradas en la evaluación del niño, habrá que tener en cuenta algunas de las consideraciones que se comentarán al tratar el punto referido a los informes (evitar las calificaciones y las comparaciones, subrayar los aspectos positivos...).

Es importante recurrir en cualquier momento del curso a estos encuentros cuando surja, tanto por parte de los padres como por parte de los educadores o maestros, alguna preocupación seria en torno al niño. Asimismo, la entrevista es probablemente el mejor contexto para abordar las situaciones conflictivas que a veces surgen entre padres y maestros.

Por lo demás, las entrevistas en torno al niño y su educación son uno de los momentos en los que merece la pena insistir en la necesidad de que participen tanto la madre como el padre, como una forma más de transmitir la importancia que para el maestro tienen este tipo de contactos, como un intento de implicar a ambos progenitores en la educación del niño, y como una forma de intentar garantizar al máximo la continuidad entre la escuela y la familia.

Cómo y cuándo

Existe una gran variabilidad entre los maestros a la hora de abordar estos encuentros con padres. Para unos se trata de contactos

agradables, mientras que a otros les supone una gran tensión y un importante esfuerzo personal. Esto tiene mucho que ver con variables personales, grado de extraversión, habilidades interpersonales, etc., pero evidentemente también tiene que ver con el entrenamiento y la experiencia que se tenga en este campo. Muchos profesionales señalan que en sus primeras entrevistas preferían atenerse a guiones más o menos rígidos y a situaciones muy estructuradas, y que en la medida en que la práctica ha convertido las entrevistas en una actividad profesional habitual, la situación se ha ido haciendo para ellos más relajada y también menos formalizada.

Una variable importante para el éxito de una entrevista es el cuidado de las condiciones en que se desarrolla. El horario, en primer lugar, va a determinar en gran medida si la mayoría de los padres pueden asistir a las entrevistas, o si en la práctica éstas van a ser irrealizables. Por ejemplo, horarios de entrevista a media mañana resultan discriminatorios para aquellos padres y madres que trabajan. A la hora de organizar los horarios más idóneos para estos contactos, se deben tener en cuenta cuestiones tales como las condiciones laborales de las madres y los padres, la proximidad entre la escuela y los domicilios, etc.

Igualmente importante es dónde se desarrollan las entrevistas. En general, hay que tender a realizarlas en espacios acogedores y cómodos y, según los objetivos que se planteen, unos espacios serán más adecuados que otros. Por ejemplo, en una entrevista inicial, donde en parte interesa que los nuevos padres conozcan el espacio y los objetos que van a rodear a su hijo, puede ser conveniente que la entrevista se desarrolle en el propio aula. Por el contrario, para tratar una situación conflictiva puede resultar más adecuado un espacio más neutro, como es un despacho.

Debe siempre tenerse presente que hay muchos aspectos de la situación de entrevista que tienen una serie de connotaciones importantes: no es lo mismo desarrollar una entrevista sentados en sillas de niños —con cierta incomodidad—, que hacerlo en sillas de adultos; tampoco es lo mismo tener la entrevista con una mesa de despacho por medio, que tenerla sentados frente a frente. En general, no se puede afirmar que unas condiciones sean objetivamente mejores que otras, sino más bien que unas condiciones transmitirán una imagen más formal o más informal. Lo determinante es saber en qué clima se desea que se desarrolle cada entrevista.

Sea cual sea el espacio y las condiciones ambientales, es importante asegurarse de que no haya interrupciones. Personas entrando

y saliendo continuamente del lugar donde se desarrolla la entrevista, no sólo cortan el hilo de la conversación, sino que restan privacidad, valor e importancia al encuentro.

La presencia del niño

Otro aspecto sobre el que hay que tomar una decisión es si se considera oportuno que el niño esté o no esté presente en la entrevista. De nuevo, lo que con ella se pretenda es lo que debe ayudar a tomar una decisión u otra. Antes de acudir a la cita, los padres deben saber a qué atenerse al respecto.

En la entrevista inicial, muchos maestros consideran imprescindible la presencia del niño, para conocerse mutuamente, mostrarle los juguetes y espacios, etc., convirtiéndose este encuentro en una situación informal de primera toma de contacto. Es importante que, si el niño está presente, esté de alguna forma integrado en la conversación, y hay que contar con que será inevitablemente el centro de atención de la reunión. Por ello, en muchas ocasiones es recomendable que la entrevista se desarrolle exclusivamente entre adultos, lo que permitirá hablar más libremente de algunas situaciones que preocupan a los padres o a los educadores, tratar algunos temas más a fondo, etc. En estas ocasiones, la presencia del niño implicado o de un hermano, suele ser altamente distorsionante y, las más de las veces, muy poco recomendable.

Convocatoria y objetivos

Para que la familia pueda organizarse —asistencia de ambos padres, poder dejar a los hijos con algún familiar, etc.—, hay que convocar las entrevistas con un cierto margen de tiempo. La convocatoria puede ser verbal, pero nunca está de más apoyarla con una nota que recuerde a la familia la fecha y la hora.

En el momento de la convocatoria, es conveniente comunicar a los padres el objetivo general que se pretende cubrir. Lo mismo sucede cuando son los padres los que solicitan el encuentro. Tener una idea, por aproximada que sea, de los temas que se van a tratar, evita el desconcierto y la improvisación que suponen los contactos cuyos objetivos se desconocen.

La concreción de los contenidos de la entrevista ayuda además a planificarla e impide que se caiga en encuentros rutinarios, muy

poco ajustados a cada niño, que giran en torno a una pregunta genérica del tipo "¿qué tal va el niño?". Para evitar esto, es muy conveniente que la maestra o el maestro cuente con un guión de los temas que quiere tratar. Es conveniente iniciar las reuniones explicitando estos temas, preguntando también a los padres si ellos quieren abordar alguna otra cuestión, y organizando una especie de "orden del día" que recoja los intereses de todos. Esto ayuda a ajustar los tiempos y a no irse por las ramas. Naturalmente, hay que tener también la flexibilidad suficiente para abordar algún tema que, aunque no estuviera previsto por ninguna de las partes, surge y se revela como especialmente importante.

Tener claros los objetivos de la entrevista facilita enormemente la evaluación posterior de lo que se ha conseguido con ella: en qué medida se han cumplido, qué lecciones se sacan para una entrevista posterior, etc.

Anotaciones

Otro aspecto práctico que conviene tener en cuenta en relación con las entrevistas se refiere al interés de conservar anotaciones de su contenido. A algunos maestros les resulta útil tomar notas durante la realización de la entrevista, mientras que otros prefieren esperar a estar solos para realizar sus anotaciones, y aún otros toman algunas notas durante la entrevista y después las elaboran con más detalle. Cualquiera de esas formas de actuar es correcta, aunque muchos padres se sienten probablemente más cómodos si no ven al maestro o maestra tomando continuamente notas de lo que se dice. Sea como quiera, lo que sí es importante es que una vez terminada la entrevista se traslade al papel lo más relevante de su contenido. Cosas que al terminar de hablar están perfectamente claras y parece innecesario anotar, se irán haciendo más y más borrosas en la memoria a medida que el tiempo pase y que otras entrevistas con otros padres tengan lugar. Cuando se tiene responsabilidad sobre bastantes niños, y ello da lugar a buen número de entrevistas con sus padres, no se puede confiar tan sólo en la memoria.

Las anotaciones hechas a raíz de una entrevista tienen además una gran utilidad para el futuro, pues permitirán establecer continuidad con otras entrevistas. Si de cada niño se tiene un pequeño archivo en el que se recogen datos de este tipo, cuando haya un encuentro posterior con los padres el maestro o la maestra podrán, tras revisar sus notas de conversaciones previas, evitar repeticiones, inci-

dir en temas que quedaron pendientes, comprobar si se han cumplido los acuerdos que se adoptaron, etc.

Actitudes durante la entrevista

Algunas entrevistas tendrán como objetivo fundamental la recogida de información del contexto familiar, mientras que otras, por el contrario, se centrarán en la transmisión de información por parte de la escuela. En ningún caso debe esto llevar a cortar la iniciativa del interlocutor. Por ejemplo, en una entrevista de recogida de información sobre el niño, si un maestro se limita a aplicar un cuestionario en el que las únicas respuestas posibles son "Sí", "No", "A tal edad", está cerrando las puertas a la posibilidad de que los padres comenten algo que consideren importante, o pregunten por algo que les interese. Igualmente, si en una entrevista para transmitir la valoración que hace del niño, el maestro ocupa todo el tiempo con sus propios datos y reflexiones, sin dar a los padres oportunidad de opinar, estará también poniendo en práctica formas de actuación que en nada favorecen la participación de los padres. Los anteriores son dos ejemplos extremos en los que se pierde la esencia de la entrevista (la reciprocidad en la comunicación) y en los que sería más adecuado limitarse a dar un cuestionario para que lo rellenen los padres, o pasarles un informe escrito.

Estas reflexiones llevan a considerar el tema de la actitud del maestro o la maestra durante la entrevista, que es tal vez la variable más importante a la hora de crear un buen clima de relación y una comunicación eficaz.

En primer lugar hay que mantener una actitud de escucha, actitud que sólo se da si se considera que el interlocutor tiene algo importante que decir. Si, por el contrario, el maestro o la maestra se sitúa en el papel de experto —considerando que conoce mejor que nadie al niño, y que los padres son ignorantes en lo tocante a cuáles son las características del niño o cómo conviene llevar adelante su educación— la escucha será prácticamente imposible. Los padres percibirán esa actitud y se sentirán poco animados a desarrollar futuros encuentros.

Por otra parte, hay que mantener una actitud neutral. Es relativamente frecuente que en entrevistas en que padre y madre están presentes, al tocar algún aspecto educativo en el que no están de acuerdo entre ellos, cada uno intente que el maestro tome partido por su

posición. En estas situaciones, a veces resulta difícil no aliarse con uno de ellos, dándole la razón. Esta situación no se evita, sino que a veces se agrava, cuando sólo está presente uno de los padres, siendo fácil echarle las culpas al ausente. La actitud neutral debe traducirse en no tomar partido en los conflictos familiares y, más en general, en no hacer juicios de valor sobre las conductas de los padres.

En su comunicación con los padres, el maestro o la maestra deben poner un especial cuidado en transmitir una imagen del niño lo más positiva posible. Incluso cuando se trata de comentar problemas o dificultades que el niño pueda tener, el tono del comentario no debe ser destructivo (ni para los padres, ni para el niño). Por problemático que un niño sea, siempre será posible encontrar en él aspectos positivos a los que hacer referencia. No se trata, naturalmente, de dar a los padres una imagen distorsionada de la realidad, sino de no limitarse a destacar sólo los problemas y limitaciones. Los padres deben tener motivos para percibir que, incluso cuando de hablar sobre problemas se trate, el maestro tiene esperanza en el niño y cree que todavía es mucho lo que va a poder lograr con el concurso de unos y otros. Este mensaje es importante porque las esperanzas aún puestas en el niño pueden ser percibidas por los padres como muestra también de confianza en ellos. En sentido contrario, una imagen del niño cargada sólo de aspectos negativos y en la que hay poco lugar para el optimismo, no sólo transmite una visión negativa del niño, sino que también comporta implícitamente una cierta desconfianza con respecto a la competencia de los padres como educadores.

Los cuestionarios

Los cuestionarios pueden aportar de forma sistemática bastante información en torno al niño. Son especialmente útiles al comienzo de la escolarización para la recogida inicial de información, y en otros momentos para conocer datos sobre situaciones concretas (inicio del control de esfínteres, por ejemplo).

Probablemente, la principal ventaja de los cuestionarios (frente a lo que ocurre por ejemplo con las entrevistas), es que permiten unificar el tipo de información que se demanda a los padres. Tienen también el inconveniente de que habitualmente proporcionan una información demasiado escueta y parcializada. Probablemente una combinación de distintos sistemas (utilizar el cuestionario a lo largo de

una entrevista personal, por ejemplo) permita dar una visión más completa del niño y su situación.

Tipos de cuestionarios

Los cuestionarios se pueden plantear con formatos más o menos abiertos. Los que se basan en preguntas cerradas a las que se contesta eligiendo una opción, con una puntuación, etc., tienen la ventaja de la comodidad de su uso para el maestro, pero cuentan con dos desventajas: por un lado, suelen simplificar excesivamente las respuestas, dejando poco margen a la expresión de lo más característico del niño; y por otro lado, son mucho más fáciles de rellenar para padres de elevado nivel de estudios, más acostumbrados a ese tipo de ejercicio escrito, mientras que son un obstáculo para padres de niveles más bajos.

Hay también cuestionarios basados en preguntas muy abiertas (“¿A qué juega su hijo?”), que, aunque dan en principio más posibilidad a los padres para expresar lo que consideran relevante, pueden llevar a que cada uno conteste haciendo referencia a aspectos muy distintos, por lo que se perdería una de las ventajas que se buscan con los cuestionarios: tener información homóloga sobre todos los niños y niñas.

En cualquiera de los casos, siempre que el equipo de maestros haya tomado la decisión de recabar algunas informaciones a través de un cuestionario, quien lo pase a los padres debe asegurar su grado de familiaridad con ese tipo de instrumento y con la lectura y escritura. En los casos en que haya dudas sobre su soltura en estas circunstancias (y eso puede ser lo que ocurra en la mayor parte de los casos), se utilizará el cuestionario, pero quien lo aplique leerá las preguntas y anotará las respuestas proporcionadas por los padres.

Contenidos

Por lo que al contenido de los cuestionarios se refiere, es preciso evitar un error al que ya se ha hecho referencia anteriormente: el de utilizar modelos clínicos (sean médicos o psicológicos) que son los más conocidos y extendidos. Esto puede llevar a recabar gran cantidad de información no pertinente, como hacer un registro exhaustivo de enfermedades, o conocer pormenorizadamente la historia prenatal. En el ámbito de la educación infantil será desde luego necesario incluir algunas preguntas sobre la historia clínica del niño, sobre

si ha padecido alguna enfermedad relevante, etc., pero sólo en la medida en que eso permita conocer datos que puedan tener incidencia en la intervención educativa.

En este sentido, lo que más puede interesar a maestras y maestros son datos sobre la evolución general del niño hasta ese momento, sobre su historia educativa (por quién ha sido el niño cuidado además de por sus padres, por ejemplo) y sobre las características actuales del niño y su entorno familiar:

- **El medio en el que se desarrolla la vida del niño:** con quién vive, quién se suele encargar de su atención, con quién suele jugar, etc.
- **Sus hábitos:** horarios de sueño, ritmos de actividad, costumbres y gustos en torno a la comida, control de esfínteres, etc. Cuanto más pequeños sean los niños, más necesario será conocer estos aspectos, para evitar así que el niño sufra cambios bruscos al incorporarse al centro. En el grupo de bebés puede ser necesario un cuestionario específico donde se recojan con detalle muchos de estos aspectos.
- **Su estilo de juego:** preferencias (centrado en los objetos o social, juguetes preferidos), estilo de juego (variado, movido, tranquilo), tiempo que dedica al juego, etc.
- **Su estilo de relación:** cómo es la interacción con sus padres, con otros familiares, con hermanos, con otros niños, reacciones con los desconocidos, actitud comunicativa, formas concretas de comunicarse, etc.

En cada uno de estos aspectos es importante recoger las particularidades, gustos y preferencias de cada niño, de cara a identificar sus características más propias. Sería también conveniente recoger las expectativas de los padres, a qué aspectos dan más importancia, así como las pautas educativas concretas que utilizan en la relación con sus hijos ante determinadas situaciones tipo (cómo muestran al niño su alegría por los avances que realiza, cómo reaccionan ante la transgresión de normas...).

No es necesario decir que los cuestionarios ya cumplimentados deben guardarse para su uso posterior. Cuando el niño se incorpora por primera vez a un grupo, el maestro o la maestra harán bien en repasar con alguna frecuencia esta información, que probablemente irá adquiriendo más sentido a medida que van ganando en conocimiento del niño y de la familia de la que procede.

Se decía al principio de este apartado que la principal ventaja de los cuestionarios es que permiten uniformizar la información que se obtiene en torno a un niño. Mientras que las entrevistas son altamente personales, los cuestionarios son uniformes, estándares. Parece razonable, por tanto, que los cuestionarios sean obra no de un determinado maestro o maestra, sino del conjunto de los que trabajan en la etapa de Educación Infantil, de tal modo que todos utilicen los mismos instrumentos y planteen las mismas preguntas, lo que puede reportar muchas ventajas de tipo práctico (información homogénea sobre todos los niños de un centro, información útil para otro maestro en el caso de que el que un grupo de niños tiene tenga que ser reemplazado por otro, etc.). Para el grupo de maestros, la elaboración de este tipo de instrumento es una ocasión más para profundizar en su trabajo en equipo y para explicitar y coordinar sus opciones y prioridades educativas, pues no cabe duda de que la preparación de un cuestionario suscita discusiones en las que se reflejan las opciones o preferencias de cada uno.

Informes individuales

Los informes sobre la evolución del niño en la escuela se hacen periódicamente y suelen adoptar la forma de una evaluación de los progresos efectuados. Al abarcar distintos aspectos, estos informes suelen implicar un cierto seguimiento de la evolución de cada niño en el aula. Pueden ser además un método eficaz para transmitir información a los padres, sobre todo cuando no se pueden utilizar otros canales.

Reconocidas sus ventajas, es preciso sin embargo señalar que los informes escritos tienen algunos inconvenientes que hay que tomar en consideración. El riesgo mayor se refiere a la posibilidad que tienen las evaluaciones escritas de “etiquetar” al niño. Si este riesgo existe a lo largo de toda la escolarización, es especialmente grave en Educación Infantil. Encasillar dentro de unas características a un niño en unas edades en que las posibilidades de cambio son inmensas, puede condicionar negativamente su desarrollo. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los informes reflejan el estado del niño en un momento muy determinado, estado que —sobre todo en los más pequeños— puede quedar radicalmente modificado al cabo de unos pocos meses.

Estos inconvenientes no son insalvables y hay formas de retener las principales ventajas de los informes escritos. En primer lugar, hay

que procurar hacer descripciones que no entren en valoraciones. Esto supone no clasificar las conductas del niño como "alto", "medio" o "bajo", o cualquier otro tipo de calificación, evitando cuidadosamente las valoraciones negativas. Por otra parte, es conveniente constatar los avances de un niño respecto a su propia evolución, y no en comparación con una determinada media o con su grupo. En este sentido, son positivos los informes y registros que sitúan la conducta de cada niño en su propio continuo, subrayando más los avances producidos que el camino que queda por recorrer. Para evitar los informes referidos a un momento muy concreto del desarrollo, es conveniente que los informes vayan incluyendo la evolución de los distintos aspectos, los momentos más significativos a lo largo del curso, etc.

En la educación del niño, la **evaluación** debe servir no tanto para constatar hasta dónde se ha llegado, cuanto para tomar las medidas más adecuadas para ayudar al niño en su proceso de crecimiento, para lo que es primordial apoyarse en sus capacidades, sean cuales sean sus dificultades. Esto implica que los informes deben hacer hincapié en estas capacidades y en las acciones que se suponen necesarias para sustentar el progreso del niño, por lo que no procede hablar en términos de aspectos en los que el niño "debe mejorar", sino de aspectos en los que hay que ayudarle para estimular su desarrollo.

Los informes en Educación Infantil a veces han sido elaborados extrapolando los de otros niveles educativos o las escalas de desarrollo psicológico de las primeras edades. Hay que buscar modelos alternativos que se basen en el tipo de evaluación que debe desarrollarse en Educación Infantil y, en general, en el planteamiento curricular de esta etapa. Lo importante es tener siempre en mente que un informe escrito no debe tener el sentido de diagnóstico de lo que el niño ha alcanzado en comparación con un determinado promedio, sino de reconocimiento de los progresos que ha experimentado y de reflexión sobre el tipo de apoyo educativo que le es necesario para continuar su progreso.

Qué tipo de informe utilizar es algo en lo que cada maestro y cada maestra tienen estilos y preferencias individuales, pero es una decisión que afecta al equipo de educadores que trabajan en toda la etapa de Educación Infantil. La coordinación, el acuerdo entre todos y los compromisos con las preferencias de cada uno, son en este

asunto tan importantes como en otros muchos de los que se plantean en la escuela en torno a la educación del niño.

Notas informativas

Con los más pequeños del ciclo de cero a tres años es importante asegurar la comunicación en torno a algunos aspectos cotidianos muy vinculados a los cuidados fisiológicos del niño. El realizar esta información a diario no se debe a que se considere la más importante en la educación infantil, sino a que los padres deben conocerla de forma inmediata para tomar medidas en su casa, mientras que otros aspectos (juego, relaciones, actitudes, etc.), pueden esperar a ser comentadas con mayor profundidad en un marco más tranquilo. El conocimiento por parte de los padres del estado general del niño durante su jornada en la escuela, así como los datos significativos sobre las comidas, sueño y deposiciones, les permite ajustar la actuación en su casa, modificando horarios, dietas, actitudes, etc.

Estos **intercambios de información** se puede dar en muchas ocasiones a través de los contactos con la familia a la hora de recoger al niño, como se ha señalado más arriba. Pero, incluso cuando se da este contacto, suele ser conveniente reseñar por escrito los aspectos a que se hace ahora referencia, tanto para que les queden claros a los padres, como para evitar olvidos por parte de los educadores y maestros.

Muchos maestros encuentran muy útil contar con un sistema de registro de este tipo de incidencias, sistema que se hace imprescindible cuando los niños pasan por varios educadores, cuando no son los padres quienes recogen al niño, etc.

Para este tipo de información hay que buscar una vía que no suponga una sobrecarga al educador, ya que en muchas ocasiones tiene que hacer este registro mientras está atendiendo a su grupo. Una de las formas más eficaces consiste en un pequeño impreso, simplificado al máximo para que se pueda rellenar rápidamente, con los pocos aspectos que se considere imprescindible transmitir a diario. Ese impreso en el que se han anotado las incidencias que los padres deben conocer, les es entregado cuando van a recoger al niño. Otra forma de hacerlo es tener dentro del aula un cuadro en el que se recojan estos datos para cada uno de los niños del grupo,

cuadro que debe estar visible para los padres y al que deben acostumbrarse a mirar todos los días.

Información de carácter general

Reuniones

Las reuniones informativas con grupos de padres, ya sean por niveles, ciclos o etapa, constituyen un momento importante de encuentro entre el equipo educativo y las familias. Se emplean para transmitir información de orden general (metodología, organización del centro, etc.), no centrada en un niño concreto.

A la hora de planificar, organizar y convocar reuniones hay un cierto número de **consideraciones prácticas** que deben tenerse presentes:

- Las reuniones deben convocarse en *horarios asequibles* para los padres.
- Para reuniones generales, es imprescindible prever que de forma simultánea a la reunión se haya organizado una actividad alternativa o un *servicio de atención a los niños*. Cuando los niños están presentes, es imposible mantener un encuentro tranquilo entre adultos y tratar todos los temas con libertad. Incluso si sólo hay unos pocos niños presentes en una reunión, acabarán acaparando la atención de todos los adultos, surgirán conflictos porque se aburren, etc.
- La *preparación del espacio* donde se va a desarrollar el encuentro es también importante. Las sillas dispuestas en círculo, por ejemplo, invitan más a la participación que la disposición tradicional de un aula con una silla tras otra. Utilizar salas con buena acústica, prever un número suficiente de asientos, etc., son detalles insignificantes que pueden mejorar las condiciones de la reunión.
- En cualquier reunión es importante una *cuidadosa preparación* tanto de los contenidos que se van a tratar como de la propia metodología de la reunión: ¿quién va a hablar?, ¿en qué orden?, ¿cuáles van a ser los espacios de intervención de padres? La espontaneidad no debe ser confundida con la

improvisación, y un marco claro sobre quién y cómo intervenir puede dar más oportunidades a padres y educadores para expresar cuestiones relacionadas con los objetivos del encuentro. La improvisación suele llevar a que unas pocas personas acaparen la reunión, a que no se cumplan los objetivos, etc., con la consiguiente insatisfacción de la mayoría de los participantes.

- Una última cuestión se refiere a *ajustar el grupo a los objetivos* que se pretenden, siendo crucial en este sentido el tamaño del grupo. A continuación se examinan con algún detalle dos tipos de reuniones (generales y por grupos), debiendo tenerse en cuenta que es perfectamente posible combinar ambos tipos de encuentro en una misma convocatoria (por ejemplo, en una primera parte se transmite una información general a todos los padres de la etapa y, a continuación, familias y maestros tienen reuniones por aulas para tratar temas más concretos).

Reuniones generales

Aunque es un tipo de reunión que por el número de los asistentes no favorece una participación muy activa, los encuentros con los padres de un ciclo, de la etapa o incluso de todo el centro, pueden ser convenientes y rentables para algunos temas en los que lo fundamental es la transmisión de información del centro hacia los padres. Estas reuniones de tipo general son adecuadas para tratar, entre otros, los siguientes **temas**:

- *Presentación del equipo del centro*: los padres, aunque hayan tenido algún contacto con el centro o algún maestro, suelen desconocer la composición del equipo educativo. Aunque no se puede pretender que de una primera presentación en una reunión recuerden a todos los profesionales, es positivo que se queden con una primera impresión (hay un equipo numeroso o reducido; hay distintos papeles o todos los profesionales cumplen la misma función; hay profesionales de apoyo o no, etc...).
- *Proyecto del centro*: los padres deben conocer las líneas generales del proyecto educativo y curricular, los objetivos generales que se plantean en la educación infantil, la metodología por la que se ha optado, etc. Hablar de estos temas de forma asequible para los padres suele ser difícil, pero el

esfuerzo merece la pena. Es especialmente importante *cuidar el lenguaje que se utiliza*. Términos como “objetivos y contenidos” o “globalización” son expresiones totalmente opacas para los padres. En este sentido, es preciso hacer un esfuerzo de traducción o, al menos, de ejemplificación para que se puedan entender los conceptos que se están barajando. En último término, hay que contar con que los padres no asimilen en profundidad toda esta información a través de una charla, pero es imprescindible que tengan una primera impresión de cómo se enfoca la educación en el centro, impresión que se irá completando por otras vías (reuniones de aula, información escrita, trabajos que realizan sus hijos, etc.).

- *Organización y normas: suele ser conveniente explicitar desde el comienzo del curso el marco organizativo y las normas que más directamente atañen a las familias*. En este punto, la enumeración de toda una serie de normas puede dar lugar a reuniones en las que predominen las imposiciones y el tono imperativo. Esto es evitable si se da ese tipo de información por escrito, limitándose entonces la exposición oral a unos pocos aspectos que el equipo educativo considera fundamentales. Por lo demás, cuidar la forma de expresión y justificar la necesidad de una serie de normas en beneficio de todos aligera la carga imperativa de este tipo de mensajes.

Por la importancia que el tema de las **normas** tiene, merece la pena detenerse brevemente en él antes de abordar otros aspectos a tener en cuenta en las reuniones generales. Uno de los indicadores que mejor reflejan en qué punto se hallan las relaciones de los centros con los padres se refiere a la normativa que existe de cara a las familias. Hay toda una serie de aspectos que evidentemente es necesario regular en cada centro: cuándo no puede asistir un niño por motivos de salud (por el riesgo de contagiar a otros niños), el cumplimiento de los horarios, ropas de cambio que deben traer los niños más pequeños, etc. Cuanto más explícitas y claras estén estas cuestiones, más fácil para todos resultará la interacción.

La claridad en la normativa interna es una condición necesaria, pero no suficiente para un buen funcionamiento. Existen otros factores condicionantes del estilo de las relaciones y la forma en que se viven. Con cierta frecuencia, los padres viven ciertas normas como arbitrarias. Por ejemplo, insistir en el planteamiento pedagógico de que en el aula de bebés se van a respetar los ritmos individuales de cada niño, y plantear simultáneamente un horario muy estricto de

entrada al centro para estos niños, sería incurrir en una seria contradicción. Otra fuente de arbitrariedad consiste en centrarse en aspectos muy secundarios o plantear exigencias desproporcionadas (por ejemplo, exigir a los padres que aporten un informe médico cada vez que el niño se ausente). Por último, medidas nada arbitrarias pueden ser vividas como tales si se imponen sin dar una explicación del porqué de su necesidad.

Existen aún otras variables que también condicionan la aceptación de las normas: ¿se trata de reglas totalmente impuestas, o han sido en parte consensuadas con los padres?, ¿se establecen como una serie de obligaciones para las familias, o como una serie de compromisos tanto por parte del centro como por los padres? No obstante, la variable que más suele afectar la aceptación de una cierta regulación de carácter interno suele ser cómo se hace cumplir. En este sentido, tan peligroso es el extremo de una rigidez ciega que no permita comprender que hay situaciones excepcionales en las que lógicamente se debe ser más flexible, como el otro extremo, en el que la práctica habitual es que no se cumplen ninguno de los acuerdos de funcionamiento previamente establecidos.

En las reuniones generales, como ocurre en todo encuentro entre personas, parte de los mensajes se transmiten de forma no verbal. Por ejemplo, que todas las personas del equipo se sienten juntas cerca de quien está dirigiéndose a los padres puede dar más impresión de cohesión y apoyo al mensaje que se está transmitiendo que la situación en que el equipo está desperdigado por toda la sala. Quién se dirige a los padres también es un indicador del estilo del centro: si lo hace exclusivamente el director, si intervienen varios maestros para exponer distintos aspectos, etc.

Aunque esté prevista la intervención de varios miembros del equipo, conviene que uno asuma la coordinación de la reunión para asegurar que se cumplen los objetivos, los tiempos programados, etc. Recordar al comienzo de la reunión cuáles son esos objetivos y esos tiempos evita en gran medida las dispersiones y las intervenciones fuera de lugar. Será también función del coordinador remitir al espacio correspondiente aquellos temas que surjan y no sean pertinentes en ese momento.

Reuniones por grupos

Las reuniones de grupos más reducidos (padres de los niños de un aula o de los niños nuevos, etc.) permiten un mayor diálogo que

las reuniones generales, posibilitando que los padres aclaren sus dudas y favoreciendo objetivos que van más allá de la mera información (por ejemplo, que los padres se conozcan).

En las reuniones por niveles es donde más interés suelen mostrar los padres, ya que en ellas —sin llegar a hablar de cada niño— se suelen tratar temas muy cercanos a sus hijos. Algunos de los temas que con seguridad despiertan el interés de la mayor parte de los padres son:

- Características evolutivas de la edad: desarrollo motor, cognitivo, emocional, niveles de autonomía...
- Cómo aprenden los niños pequeños.
- Algunos momentos importantes: la adaptación al centro, cambios en la alimentación, crisis de oposición, etc.
- El planteamiento metodológico del aula: la importancia del juego, la distribución de tiempos, materiales educativos, etc.
- La actitud del adulto: cómo poner límites a la conducta del niño.

A veces conviene no dividir tan taxativamente los temas, procurando conectar la metodología del aula con las características evolutivas del niño. Por ejemplo, la charla puede basarse en la descripción de cómo es una jornada escolar para el niño, relacionando cada momento con las características de la edad de que se trate.

Es imprescindible exponer todos estos temas de forma comprensible para todos. Una estrategia que suele resultar útil consiste en ir ejemplificando lo que se dice, teniendo la precaución de no hacer mención a niños concretos.

Uno de los temas que con más frecuencia surge por parte de los padres, sea cual sea la edad y aunque no esté previsto en el orden del día, se relaciona con los límites que se deben poner a los niños, si se debe o no ejercer la autoridad, qué se debe permitir, etc. Que eso ocurra es lógico, ya que suele ser uno de los temas que más dificultades plantea a los padres. Es importante que el equipo educativo tenga clara su postura al respecto en el ámbito escolar, para poder transmitirla a los padres, teniendo en cuenta que se trata de temas complejos donde una simple receta no sirve para cambiar las actitudes familiares.

De hecho, al introducir todos estos temas, las reuniones no se limitan a la información, sino que tienen con frecuencia un carácter

claramente formativo. Son muchas las cosas que los padres pueden comprender sobre el comportamiento de sus hijos cuando se les da algunas claves evolutivas. Asimismo, conocer cuál es la actitud que los adultos mantienen respecto a los niños en el medio escolar (por ejemplo, favorecer que el niño investigue), saber el tipo de actividades que se realizan y por qué, etc., puede proporcionar pautas para actuar en el medio familiar, ideas sobre cómo jugar con los hijos, etc. Con frecuencia, el tipo de información que se transmite en estos diálogos es para los padres más clarificador que charlas teóricas en las que se pretende influir sobre ellos o convencerles de ciertos principios o formas de acción.

Naturalmente, no es posible abarcar todos los temas de desarrollo y metodología en una sola reunión. Por ello se hace preciso prever **varias reuniones a lo largo del curso**, repartiendo entre ellas las distintas cuestiones a abordar. En las primeras reuniones conviene centrarse en la adaptación de los niños, sobre todo si son nuevos, y en una visión general de las actividades que se desarrollan en el aula, así como en las características más destacadas de la edad. También suele ser conveniente plantear algunas sugerencias (respecto a la ropa que se aconseja que el niño lleve, por ejemplo), recordar algunas normas importantes en esa edad (medicamentos, horarios...), así como explicitar cuáles van a ser los cauces concretos de relación padres-maestros en ese grupo. En reuniones posteriores se pueden tratar temas más específicos: centrarse monográficamente en algún aspecto en el que converjan los intereses de la mayor parte de los padres, evaluar la marcha del curso, programar con los padres alguna actividad, etc.

No existe un número ideal de reuniones para un curso. Hay que tener en cuenta que no suele ser realista convocar reuniones con mucha frecuencia, a no ser que el grado de compromiso e interés de los padres sea muy alto.

En todos estos encuentros es fundamental dejar un **tiempo considerable para la intervención de los padres**: sus preguntas, los temas que les preocupan, etc. En este momento será prácticamente inevitable que algunos padres planteen problemas concretos referidos a sus hijos. Es importante atender estas demandas, pero hay que tratar de no hacerlo en una reunión de grupo. Se puede remitir a una próxima entrevista, si se considera necesario, o sencillamente tomar la anécdota del niño como un ejemplo de algo que suele suceder a los niños de esa edad, retomando entonces lo antes posible el discurso general. Como norma general, no obstante, si se

crea que el padre está planteando algo que le preocupa o importa respecto a su hijo y se considera que una reunión colectiva no es el mejor contexto para abordarlo, conviene entonces comprometer una entrevista personal para lo antes posible.

Un aspecto fundamental de todas las reuniones es la existencia de un clima de **cordialidad**, clima que se transmite de muy diversas formas: a través de mensajes implícitos y explícitos, el tono, la actitud receptiva, etc. Cuando el grupo es reducido, resultará agradable tener las reuniones en torno a una taza de café.

Puede ocurrir que no todas las intervenciones de los padres sean gratificantes. Hay que estar preparados para recibir no sólo opiniones contrarias, sino a veces también intervenciones realizadas en un tono inadecuado o incluso agresivo. En estas situaciones es importante no responder en el mismo tono agresivo, sino contestar desde la serenidad, dando así peso a los argumentos propios y evitando enfrentamientos personales.

Información escrita

Una importante vía de información sobre temas generales del centro es la información escrita en sus distintas formas: carteles, cartas circulares, folletos... En general, la información escrita permite transmitir rápidamente mensajes, y muchas veces se utiliza para que esta información llegue a todos los padres.

Por razones completamente diferentes, este tipo de información corre el riesgo de pasar inadvertida para ciertos padres: unos, porque reciben una avalancha de cartas, folletos, etc., y otros porque no están acostumbrados a vérselas con información de este tipo. Por ello conviene tomar una medida elemental que asegure que la comunicación que se intenta se va a producir: estas informaciones deberán ser atractivas y útiles, escritas en un lenguaje desprovisto de tecnicismos y alejado de la jerga profesional.

Carteles

Este sistema es especialmente útil cuando las familias tienen un acceso fácil y cotidiano al centro. A través de los tableros de anuncios, notas en la pared, etc., se pueden transmitir distintos tipos de contenido: informaciones muy cotidianas (menú del día...), convoca-

torias a actos (reuniones, fiestas, etc.), informaciones de orden general (noticias breves, convocatorias de otras instituciones, etc.).

Los carteles o notas en tabloneros no pueden utilizarse para transmitir informaciones largas o contenidos complejos, pues ello obligaría a los padres a leer detenidamente textos en una situación bastante incómoda.

Es necesario tener claramente identificado en el centro dónde se ponen las informaciones dirigidas al colectivo de padres y, por supuesto, que este lugar sea de fácil acceso. Así, por ejemplo, la puerta de cada aula puede ser un lugar apropiado para las notas referidas a los padres de cada grupo, mientras que un vestíbulo o un sitio de paso obligado para los padres puede ser el lugar idóneo para las informaciones de todo el centro. Conviene incluso distinguir **dónde se ponen los distintos tipos de información**, con lugares fijos asignados: un espacio para los temas pedagógicos, un sitio para las cuestiones administrativas, un lugar para las informaciones muy urgentes, etc.

Es imprescindible que la información no se dirija sólo del centro hacia las familias, sino que se favorezca también la comunicación entre los padres, por ejemplo, a través de espacios de información de las asociaciones de padres.

El problema más frecuente con los carteles es que, sencillamente, no se leen. Para aumentar la probabilidad de que se lean suele ser conveniente tomar algunas **precauciones**:

- La primera, tener *actualizada la información*. Muchas veces los tabloneros de anuncios de las instituciones están llenos de informaciones obsoletas, convocatorias atrasadas, etc., constituyendo auténticos cementerios de información a los que uno aprende que no merece la pena acercarse.
- Una segunda medida consiste en ser *selectivos en la información que se transmite*: no pasar a los tabloneros o las paredes cualquier circular, convocatoria o propaganda que el centro recibe. A veces ser muy ambiciosos en el afán de informar produce el efecto contrario, ya que suele ser desalentador enfrentarse a una pared llena de papeles.
- Una tercera estrategia (una de las fundamentales) consiste en *hacer atractivas las informaciones*. En este sentido, el uso de

colores, subrayados, letras grandes, algún dibujo, fotografías, etc., multiplica las posibilidades de que un texto sea atendido.

- Por último, y como siempre, el *estilo de lenguaje* (más o menos coloquial, más o menos técnico) invitará en mayor o menor medida a la lectura de los distintos textos.

Circulares y folletos

Gracias a las facilidades de reprografía, cada vez se utilizan más las notas y cartas circulares entregadas a cada uno de los niños. Se trata de un buen sistema de información a padres, sobre todo cuando éstos tienen un acceso al centro muy poco frecuente. También es especialmente indicado cuando interesa que la información permanezca al menos algún tiempo en el domicilio del niño, como ocurre por ejemplo con el calendario escolar, las normas del centro, etc. Algunas de estas informaciones pueden entregarse a los padres al finalizar alguna de las reuniones en las que se haya tratado el tema específico de que se trate, al objeto de que les sirva como recordatorio de los aspectos esenciales.

Cuando se tiene la sensación de que bastantes padres no leen estas circulares, no hay más remedio que plantearse unas cuantas cuestiones: ¿son excesivamente frecuentes las circulares, llegándose a hacer rutinarias?, ¿en qué tono se dirigen a los padres?, etc.

A veces interesa transmitir a los padres información más extensa—folletos, serie de hojas informativas— sobre contenidos que no se pueden resumir más y que interesa especialmente que permanezcan en la casa. Así ocurre, por ejemplo, cuando se trata de informar a los padres sobre los planteamientos pedagógicos: cómo y por qué se plantea el período de adaptación, cómo y cuándo iniciar el control de esfínteres, etc.

Todas estas informaciones deben ser transmitidas con el tono adecuado y en el momento oportuno. Por lo que al tono se refiere, no es adecuado limitarse a copiar las programaciones de aula y dárselas a los padres, sino que será necesario un esfuerzo de clarificación por parte del maestro o la maestra de que se trate. Por lo que atañe al momento, es importante divulgar esta información cuando más probable sea su buena acogida. Entregar todo un *dossier* documental a los padres nada más acceder al centro puede no ser la forma más eficaz. Si se distribuyen estas informaciones en relación con las etapas en las que los niños se encuentren, se asegura un mayor nivel de motivación en los padres.

Uno de los contenidos que más interesa entregar por escrito se refiere a las normas del centro y los aspectos organizativos que más directamente atañen a los padres. Una vez más, es importante cuidar la redacción de estos textos para evitar los riesgos de un tono excesivamente imperativo. Cada norma debe acompañarse de una breve explicación de su porqué. Evidentemente, la forma en que estos documentos serán recibidos está determinada no sólo por el estilo de redacción, sino por el grado de adecuación de las normas y el grado de acuerdo que despierten en los padres.

Un aspecto organizativo clave que conviene que los padres tengan muy claro (y probablemente por escrito) es la relación de los canales establecidos de interacción padres-centro (entrevistas, informes, reuniones...), el tipo de información y las situaciones que se pueden resolver en cada uno de ellos, así como los horarios y calendarios que se prevén al respecto. Algunos de esos canales deben ser suficientemente flexibles como para ser utilizados en el momento en que sea necesario o surja el interés, mientras que otros estarán sujetos a una programación más preestablecida.

Implicación de los padres

Por lo que se refiere a la implicación de los padres, puede adoptar distintas formas y niveles, como ya se señaló. Una forma de conceptualizar esa diversidad es **distinguir entre la implicación esporádica y la implicación sistemática**. La primera es la que ocurre en determinados momentos especiales que se caracterizan, entre otras cosas, por su frecuencia baja y/o asistemática: colaboración en el período de adaptación, participación en salidas extraescolares especiales o en fiestas que se organicen en la Escuela Infantil, ayuda en la preparación de materiales para el trabajo con los niños... Conviene señalar, no obstante, que la expresión *implicación esporádica* no supone necesariamente que ésta sea superficial o poco importante. Piénsese, por ejemplo, en la valiosísima cooperación de algunos padres y madres en el período de adaptación de los niños a la Escuela Infantil, en coordinación con los maestros y maestras: se trata de una implicación esporádica, pero de la máxima importancia.

La *implicación sistemática* es aquella que tiene un carácter más regular, más estable, y que forma parte de la metodología de trabajo con los niños y niñas: asistencia regular y organizada de padres en el aula, *colaboración regular y planificada en el trabajo educativo con los niños* (participación en determinados talleres o actividades regulares).

Sin lugar a dudas, la implicación sistemática es la forma más intensa de participación de los padres en el proyecto educativo que se desarrolla en la Escuela Infantil. La práctica de este tipo de colaboración es del mayor interés y, como se indicó al principio de estas páginas, está asociada con los mejores rendimientos tanto a corto como a largo plazo. Ello es así, entre otras cosas, porque la implicación sistemática de madres y padres les da ocasión de tener otra visión del niño, les permite observar en el maestro o la maestra otras

formas de relacionarse con él y de estimularle, y todo ello aporta además una interesante continuidad escuela-familia, que de otro modo sería más difícil de lograr. Este tipo de participación es bueno también para los maestros, que encuentran así una forma directa de expresar a los padres su proyecto de trabajo, su estilo de relación y estimulación. Es favorecedora también para el niño, que se siente más seguro y que se beneficia de una mayor coordinación.

El contenido de este apartado se desglosa como sigue:

- Implicación sistemática:
 - Implicación en tareas de apoyo.
 - Implicación en talleres.
- Implicación esporádica:
 - Periodo de adaptación.
 - Presentación de actividades y profesiones.
 - Actividades extraescolares.
 - Fiestas.
 - Otras formas de implicación.

Aunque es evidente que en Educación Infantil hay que tender en general a alcanzar marcos de mayor cooperación escuela-familia, en el campo de la colaboración más directa hay que avanzar paulatinamente, sin pretender pasar en un tiempo mínimo de la realidad de una escuela cerrada a los padres al ideal de una escuela en la que su presencia sea un factor esencial. Tal vez lo más recomendable sea la introducción de pequeños cambios, en forma de experiencias concretas en las que se implique todo el equipo educativo; experiencias que se potencien, revisen y evalúen cuidadosamente, y que posteriormente se amplíen hasta crear una cierta tradición en el centro.

Sea cual sea el grado de colaboración, es fundamental que el marco en el que se va a dar quede claro para ambas partes —padres y escuela—, lo que supone siempre un trabajo previo para acordar la actitud a mantener, las tareas concretas que se van a desarrollar, la diferenciación de funciones, etc. La improvisación en este contexto suele resultar caótica y desconcertante para todos.

La implicación de los padres es *útil y enriquecedora en múltiples aspectos*: favorece la coordinación familia-escuela, aporta a padres y maestros experiencias enriquecedoras, supone en determinados aspectos una ayuda para los profesores, es para los padres

una actividad formativa, facilita los procesos de adaptación y aprendizaje del niño... Según se ponga el acento en uno u otro aspecto, la participación de los padres tendrá un sentido u otro. Por ejemplo, una misma actividad, como puede ser acompañar al grupo y a su maestro durante una salida al campo, resultará totalmente distinta si la participación de los padres se enfoca como un mal menor sin el que es imposible hacer la excursión, o como un proceso activo en el que los padres han colaborado, han aportado cosas y han aprendido algo sobre la relación con los niños y su estimulación. En general, recurrir a los padres como una ayuda para conseguir mejores objetivos respecto a los niños es una buena estrategia, siempre y cuando no se piense en ellos como "mano de obra barata" o como sustitutos del profesorado.

Si para que sean factibles las actividades relacionadas con padres es importante tener en cuenta su realidad social y laboral, en todo lo tocante a su implicación directa éste es un aspecto esencial que puede potenciar o impedir que la participación se produzca. Evidentemente, no existen las mismas posibilidades de cooperación cuando ambos padres trabajan fuera de casa, que cuando las madres de la mayoría de los niños lo hacen en el hogar.

Pero incluso cuando las condiciones laborales son iguales en distintas familias, su disponibilidad será muy variada. La implicación directa de las familias, por deseable que sea, es voluntaria, y aunque haya constancia de que alguno de los padres puede realizarla por condiciones de horario, capacitación, etc., no es exigible. No debe sorprender que existan **distintos grados de implicación**, entusiasmo o empatía con el centro. Cada maestro y el equipo que todos ellos forman harán bien en intentar ampliar al máximo la participación de los padres, estimulándoles a ello, haciéndoles ver el interés en que lo hagan y el beneficio que de ello se puede derivar para el niño. Corresponde también a los profesores crear las condiciones idóneas para que esa colaboración sea factible y atractiva. Pero no se puede ir más allá de hacer todo lo posible para que la participación se dé.

Por otra parte, a la hora de contar con padres "colaboradores", hay veces que se tiene la tentación de limitarse a interactuar con un grupo muy reducido, habitualmente aquellos con los que la relación es más fácil. La oferta de participación debe tender a estar abierta a todos los padres, sin marcar preferencias ni discriminaciones. En este sentido, sería injusto presionar a determinadas familias para que colaboren en función de las características de sus hijos. Por ejemplo, pedir a uno de los padres que nos acompañe a una excursión por-

que su hijo es muy revoltoso o porque tiene una deficiencia motórica, sería pedir más responsabilidades a esta familia que a otras.

Implicación sistemática

Se entiende por *implicación sistemática de los padres* su participación como parte fundamental de la metodología del centro, con una presencia en él regular, planificada y organizada. Esa implicación toma la forma de presencia de algún padre o alguna madre en el interior del aula durante unas horas o durante toda una jornada escolar. El padre o madre que así se incorpora al aula observa lo que en ella ocurre, colabora con el maestro en pequeñas actividades (ayudar a los niños a colgar sus abrigos, recoger los materiales de trabajo, acompañar a los niños al cuarto de baño, dar una explicación que la maestra o el maestro le solicitan... Lo fundamental de esta implicación no es la ayuda que prestan al maestro, sino la conexión que establecen entre familia y escuela; el conocimiento que adquieren de cuáles son las experiencias que los niños tienen en el colegio; la nueva percepción que de su hijo o hija adquieren al ver cómo se desenvuelve con otros adultos, en un contexto diferente, con otros niños, etc.; los estilos de relación con el niño que aprenden de los maestros a través de la observación de su comportamiento. Como se señaló al principio de estas páginas, las experiencias que han llevado a cabo implicaciones de los padres como las que se están describiendo se encuentran entre aquellas que mejores y más persistentes resultados han dejado en los niños.

La **presencia de los padres en el aula** no puede dejarse al azar, de modo que un día coincidan más de uno y otros días no haya ninguno, sino que debe obedecer a una cierta organización que el maestro o la maestra debe controlar para que sea máximamente provechosa y no dé lugar a situaciones de confusión o caos.

Existe en nuestro país muy poca tradición de presencia de los padres en las aulas de Educación Infantil y, de hecho, esta presencia suele vivirse más como un estorbo que como una ayuda. Tal vez las experiencias que más han incorporado a los padres en este sentido han sido las desarrolladas en el medio rural, normalmente dentro de programas especialmente adaptados a dicho medio. Pero el hecho de que sea una experiencia aún infrecuente, no quiere decir que no sea una meta que hay que buscar y en la que ha de intentarse implicar al mayor número de padres posible.

Una de las características de la educación infantil es el alto grado de personalización que en ella se debe dar. Muchas metodologías tienden a evitar que el niño se pierda en el gran grupo e intentan dar respuestas individualizadas a cada niño. La presencia de más adultos en el grupo posibilita una interacción más frecuente adulto-niño y permite un desarrollo más adecuado de las metodologías basadas en pequeño grupo, fundamentales en la educación infantil. La presencia en el aula de padres colaboradores puede en ese sentido servir de ayuda a los maestros, aunque, como ya se ha señalado, no es el objetivo de la participación de los padres suplir a otros profesionales en el aula. Que los niños estén bien atendidos en el aula y reciban una educación lo más personalizada posible no es una responsabilidad de los padres y su deseo de colaboración, sino de la Administración educativa y los equipos de profesores.

La implicación de los padres a través de su participación en el aula no es tan sencilla como puede parecer, y ello se debe más a moldes culturales y falta de tradición que a la necesidad de una formación especial de los padres. De hecho, en países donde hay tradición de incorporación de los padres a las aulas, éstos no reciben una preparación especial. Lo único que necesitan son algunas **instrucciones** respecto a qué se espera de ellos y **explicaciones** sobre cómo puede obtenerse un beneficio mutuo de esa colaboración. Estas instrucciones y explicaciones deben transmitirse en una reunión a la que asistan los padres en disposición de colaborar.

Dadas las resistencias que probablemente los padres presenten a este tipo de implicación, un buen punto de partida puede consistir en tener en cuenta los conocimientos, habilidades y preferencias de los padres, así como hacerles partícipes en alguna medida en el diseño y evaluación de las actividades en las que estén implicados. No se debe tratar evidentemente del mismo tipo de colaboración que se puede dar entre dos educadores del centro, ni siquiera cuando los padres están relacionados con el mundo educativo, porque su **función** será la de **padre-observador-colaborador** y no la de educador. Entre el extremo de considerar a los padres como si tuvieran el mismo nivel de responsabilidad que el maestro en el diseño, desarrollo y evaluación de la actividad educativa en el aula, y el extremo opuesto de considerarle como persona absolutamente plegada a sus indicaciones —sin ningún nivel de autonomía—, hay toda una serie de situaciones intermedias en las que la maestra o el maestro, sin perder ni delegar su papel, pueden contar con una cooperación constructiva y creativa por parte del padre o la madre.

La formas de implicación de los padres se pueden concretar un poco más, ejemplificándolas con su colaboración en tareas de apoyo y en la realización de talleres. A continuación se revisan algunas formas concretas de relación, sin pretender ni mucho menos agotar este campo tan inexplorado.

Implicación en tareas de apoyo

En algunos programas, la implicación de los padres se centra en tareas de apoyo que permiten una marcha más fluida del grupo. Hay que tener en cuenta que hasta la tarea más inespecífica (colaborar en el momento de la merienda, apoyar en el patio, etc.) tiene en esta etapa un componente ampliamente educativo. Por ello es imprescindible que se analice con los padres qué contenidos se pretenden trabajar en todas estas actividades cotidianas, así como la actitud y las estrategias concretas que favorecen el logro de tales contenidos. Por ejemplo, sería muy normal que alguien que quiere colaborar en el grupo de tres años, a la hora de poner los abrigos intente hacerlo de la forma más eficaz y rápida posible, poniéndoselo ágilmente a cada uno de los niños. Si previamente se le informa que vestirse se considera una actividad importante en la que se debe animar a los niños a tener un comportamiento autónomo, en la que hay que potenciar el desarrollo de la coordinación motriz, en la que hay que ayudar más o menos a cada niño en función de su nivel de competencia, en la que se debe aprovechar para introducir de forma natural vocabulario referente a la ropa, es seguro que la madre implicada puede convertir la tarea rutinaria en una actividad mucho más individualizada y enriquecedora.

Como se ve, lo de menos es el apoyo concreto que una madre o un padre pueden aportar, pues lo importante es que quien colabore con los maestros en el aula capte el sentido educativo de la relación con el niño, adquiera una nueva sensibilidad y un nuevo estilo de interacción con el niño, etc. Ello es particularmente importante en el caso de madres y padres cuya cultura está muy alejada de los usos y modos de la cultura escolar, aunque la participación en el aula no tiene por qué —ni debe— limitarse a este tipo de padres.

Implicación en talleres

Otras experiencias de implicación centran la actividad de los padres en su participación en determinados talleres: juegos de mesa,

juegos de patio, cocina, costura, etc. En ellos, uno o varios padres atienden a pequeños grupos de niños, introduciéndoles en habilidades específicas. Se puede hacer una propuesta de talleres desde el centro, y ver qué padres están dispuestos a colaborar, o bien recabar previamente información sobre las distintas habilidades y gustos de los padres para adecuar el diseño de los talleres a estas características.

En cualquier caso, hay que contar con que no es suficiente conocer algún tema —por ejemplo, saber cocinar— para ser capaz de enseñárselo adecuadamente a los niños, sobre todo cuando éstos son pequeños. Es el profesorado quien debe proporcionar la adecuación a la edad de los objetivos (qué contenidos son adecuados), de las actividades a realizar (qué instrumentos de cocina pueden manipular los niños y cuáles no, hasta dónde pueden recordar la secuencia de una receta), y de los aspectos metodológicos (qué actitud debe mantener el adulto) y las estrategias de evaluación. Todo ello supone una **preparación rigurosa de los talleres** con los padres implicados, al objeto de evitar que se desarrollen actividades muy alejadas de los planteamientos del centro o de las posibilidades de los niños. Así, por ejemplo, una cuestión que a muchos padres les puede resultar difícil —probablemente porque en su propia educación nunca se les han planteado así las cosas—, es la valoración del proceso frente al producto. Efectivamente, existe el riesgo de poner tanto el acento en que el producto quede perfecto (por ejemplo un bizcocho en el taller de cocina), que se olvide que lo fundamental desde el punto de vista educativo es el proceso de aprendizaje y la participación de los niños. Dicho proceso no se refiere tan sólo a habilidades concretas (deben ser los niños, por ejemplo, quienes mezclen los ingredientes), sino también a la interacción social que se produce, a las actitudes que se transmiten, etc.

Siguiendo con el ejemplo del taller de cocina, es importante que no sólo participen los niños más habilidosos, que no se hagan comentarios o se mantengan actitudes de tipo sexista, saber cómo se suelen resolver las situaciones de conflicto en el centro, etc.

Para todos estos aspectos, observar al maestro o a otros padres con experiencia suele resultar más eficaz que las explicaciones verbales. Esto se puede hacer mediante observación directa o en vídeo. Una buena estrategia puede consistir en desarrollar los talleres conjuntamente con el maestro, al menos en los primeros momentos de la experiencia, hasta tener ciertas habilidades básicas con el grupo de niños.

Un proceso de reflexión sobre todos estos temas con los padres implicados no sólo permitirá el desarrollo de unos talleres más coherentes con la línea educativa del centro, sino que proporcionará a los padres unos conocimientos importantes sobre la forma de aprender y relacionarse de los niños pequeños, lo que muy probablemente les será muy útil para enfocar otras situaciones educativas que se producen en su casa.

No se puede concluir este apartado sin señalar que a veces no resulta fácil desempeñar la función educativa con naturalidad cuando algún padre está presente, probablemente por un cierto grado de inseguridad y por el miedo a ser juzgados en la práctica profesional. En la medida en que se ve al padre como un auténtico colaborador —no como un “inspector”— y en que se renuncia a dar la imagen de maestro perfecto, la cooperación se vuelve mucho más factible.

Por último, también hay que reconocer que las variables personales de los padres implicados (estilo de relación con los niños, sus expectativas respecto a la educación infantil, nivel cultural, etc.) son un condicionante de la colaboración, haciéndola más o menos fácil. En todo caso, para este tipo de implicación sistemática es imprescindible un importante grado de compromiso por parte de estos padres, ya que deben asegurar una constancia en la participación que otras actividades no requieren.

Implicación esporádica

Hay otra forma de implicación de los padres, la cual consiste en su participación en algunos momentos determinados a lo largo del curso. Es el sistema más extendido en nuestro país y quizá el único posible en algunos casos. El hecho de que se trate de una participación más limitada que la anterior no es obstáculo para que se trate de una colaboración muy enriquecedora, tanto para los niños como para los padres y los maestros. Muchas veces, pese a su carácter esporádico, estas colaboraciones son parte esencial del planteamiento educativo del centro. Suponen una organización normalmente más sencilla que la colaboración sistemática, y suelen implicar a un mayor número de padres.

De entre las posibles, se pueden seleccionar cuatro de las situaciones en que más frecuentemente se produce esta presencia de los

padres en la actividad educativa del centro, sin pretender por ello excluir otras posibilidades de encuentro.

Período de adaptación

La implicación de los padres durante el período de adaptación del niño al centro es una de las actividades de cooperación más importantes por las repercusiones que tiene en el bienestar del niño y su vivencia de la escuela. Aunque éste no es el lugar para revisar las estrategias que favorecen una adaptación gradual, sí es aquí plenamente pertinente referirse con algún detalle a una de estas estrategias: la presencia en el centro de los padres o de otras personas familiarizadas con el niño durante los primeros días de escolarización.

Esta práctica, que puede considerarse imprescindible para una buena adaptación en el ciclo de cero a tres años, se ve conveniente con los más pequeños del ciclo de tres a seis, y en general, con aquellos niños que no tienen costumbre de separarse de su medio familiar. De hecho, hay que recordar que, tratándose de niños pequeños, acostumbrarse a la separación no sólo resulta difícil para los niños, sino también para sus padres, cuya tranquilidad durante el proceso de adaptación va a ser decisiva. Esta tranquilidad se consigue en gran medida cuando los padres conocen dónde va a estar su hijo, cómo va a ser tratado, etc. Sin duda alguna, este conocimiento va a ser más profundo si los padres han pasado algunas horas en el centro.

Hay que tomar en consideración distintos aspectos **para asegurar que el objetivo de facilitar la adaptación se cumpla:**

- Cuando se trata de conseguir un clima de tranquilidad para los niños, la presencia en la clase de muchos adultos puede generar justamente lo contrario. Por ello suele ser conveniente en la planificación del período de adaptación procurar que *no coincidan muchos padres al mismo tiempo*, lo que es fácil conseguir con un escalonamiento de días o de horarios.
- Dado que la escuela y el aula del niño son un medio nuevo para los padres, es necesario darles unas *pautas sobre qué hacer mientras están presentes*. Efectivamente, estar cruzados de brazos en un lugar donde hay mucha actividad no es una situación precisamente cómoda, y suele dar lugar a que la madre o el padre acabe limitándose por atender al propio hijo

y, si éste parece entretenido, conduzca a no verle ningún sentido a permanecer en el aula. Hay que matizar que la presencia de los padres no tiene como objeto que se encarguen de sus hijos, aunque en los niños muy pequeños puede ser útil ver cómo atienden sus necesidades los padres para que el educador pueda ajustar su propio comportamiento a las costumbres del niño. La función fundamental de la presencia de familiares durante el período de adaptación es permitir al niño explorar un nuevo espacio, conocer caras nuevas, hacerse a la relación con adultos desconocidos, etc., desde la seguridad que transmite la presencia de su figura de apego. Por ello, habrá momentos en que el niño reclame al adulto de referencia, pero en muchos otros ratos será suficiente estar cerca, al alcance de la vista del niño, mientras él se aventura en su progresiva exploración del nuevo medio. Los padres se suelen sentir más cómodos en esta situación cuando están haciendo algo útil: ayudar en la preparación de un material, etiquetar las perchas de los niños, reparar unos juguetes, etc., actividades que se pueden suspender si el niño reclama atención y reiniciar cuando no la necesita.

- No sólo hay que dar algunas alternativas sobre qué hacer, sino también algunas *pautas sobre cómo actuar*. Por ejemplo, no forzar el proceso de separación del niño, dejar al educador que sea quien organice la marcha del grupo y quien medie en los conflictos que surjan entre los otros niños, etc.
- Existe el riesgo de que la atención del educador se centre más en los adultos que en los propios niños, dándoles explicaciones, comentando los procesos, el porqué de los materiales, etc. Esto se puede evitar en gran medida si se ha tenido oportunidad de *hablar de estos temas en una entrevista previa*, o bien si se reservan tiempos muy definidos —por ejemplo, cuando se sale al patio— para charlar sobre estos temas. En todo caso conviene tener en cuenta que durante el período de adaptación hay que centrarse fundamentalmente en el juego y la interacción con los niños.

Algunas veces los maestros se quejan de que los padres se limitan en estas situaciones a atender a sus hijos, sin jugar y charlar con los otros niños. Hay que comprender que no todos están capacitados para la atención grupal, ni se pretende que se conviertan en maestros durante unas pocas horas. Hay además casos en los que tampoco es recomendable que los padres se centren en otros niños, ya que

ello puede generar sentimientos de celos y rivalidad en sus hijos, sentimientos que no favorecen en nada la adaptación en los primeros momentos.

Por último, es frecuente que surjan dudas sobre el tiempo ideal que deben estar los padres acompañando a sus hijos al inicio de la escolarización: ¿deben permanecer en una misma jornada todo el tiempo que está el niño o sólo una parte?, ¿es aconsejable que los primeros días tanto padres como niños permanezcan un tiempo muy breve?, ¿cuántos días es conveniente que el padre se quede junto al niño? Para tomar estas decisiones hay que tener en cuenta muchos factores: edad, tamaño del grupo, etc. Además, una vez tomadas ciertas decisiones habrá que introducir cambios sobre la marcha, pues se comprobará que para algunos niños conviene alargar el tiempo de presencia de sus familiares, mientras que para otros será mejor acortarlo. Será el maestro quien, desde su visión global de las necesidades del grupo, vaya marcando estos ritmos de presencia de familiares en el aula.

Como se ha indicado ya en varias ocasiones, también en este proceso es fundamental tomar en consideración las circunstancias laborales y ocupacionales de las familias (¿trabajan ambos padres?, ¿tienen dificultad para conseguir permisos?, ¿hay otros niños pequeños en la familia?), así como su opinión sobre el proceso de adaptación del niño. En ocasiones, planteamientos ideales, con periodos de adaptación muy paulatinos y prolongados en el tiempo, son absolutamente inviables para algunas familias, suponiéndoles un nivel de tensión que favorece el inicio de una relación tirante con el centro. En general se trataría de ser realistas y comprensivos con las distintas circunstancias familiares, al igual que se pide a los padres que sean comprensivos con las circunstancias de la escuela.

Presentación de actividades y profesiones

En el ciclo de tres a seis años, algunos maestros aprovechan la diversidad de profesiones que suele existir entre las madres y los padres de los niños para pedir que unas y otros vayan pasando por la clase para explicar en qué consiste su trabajo, qué herramientas se utilizan, qué producto se obtiene, etc. El maestro debe asegurarse de que las explicaciones que los niños van a recibir encajen con sus intereses y sus posibilidades de comprensión, para lo cual deberá preparar con cada madre y cada padre el contenido de sus intervenciones.

Son muchos los beneficios educativos que pueden obtenerse de actividades de este tipo: conexión entre el mundo extraescolar y el escolar, respeto por los distintos trabajos y oficios, satisfacción por parte de los padres que intervienen, etc. De las visitas que los padres hacen al aula para explicar en qué consiste su trabajo y cómo se desarrolla se sigue a veces otro beneficio adicional: la programación de una visita al centro de trabajo del padre o la madre siempre que ello sea posible y pertinente desde un punto de vista educativo.

Para que las presentaciones que los padres hagan de sus distintas profesiones adquieran todo su sentido educativo y se ajusten a los criterios generales que deben guiar la educación de los más pequeños, se evitará al máximo que la presencia en el aula de los padres con esta finalidad obedezca sólo a la disponibilidad o a la improvisación. En el marco de las actividades globalizadas y de trabajo integrado en torno a núcleos significativos, la presentación de distintas profesiones por parte de los padres sólo tiene sentido pedagógico en el momento en que es educativamente relevante. Lo importante no es la presentación por sí misma, sino su sentido y alcance educativo, la dimensión adicional que representa en un contexto en el que hay otras dimensiones que están siendo exploradas simultáneamente.

Lo anterior significa que los maestros han de conocer con antelación suficiente la disponibilidad de los padres para este tipo de implicación y deben programarla y situarla en el momento en que sea más oportuno desde el punto de vista educativo. En algunos casos en que resulte oportuna la presentación de una determinada profesión, los maestros pueden tomar la iniciativa de invitar a participar a padres que inicialmente no hubieran mostrado su disposición favorable en tal sentido.

Como se ha señalado más arriba, este tipo de implicación es voluntaria, pero sin duda se puede estimular a los padres si se empieza con aquellos que sean más propensos a colaborar y se organizan las experiencias de manera que sean altas las probabilidades de que las cosas vayan bien y sean para los niños a la vez útiles y divertidas. No cabe duda de que algunos padres inicialmente no predispuestos o reticentes pueden modificar sus actitudes y mostrarse más colaboradores.

Actividades extraescolares

Las salidas del centro, las excursiones, las visitas, etc., suelen ser un buen motivo de colaboración para algunos padres. En estas oca-

siones es conveniente ir con un número suficiente de adultos para garantizar la seguridad, así como para que la actividad se desarrolle en un clima relajado y se saque el máximo partido de la experiencia.

Hay que resaltar aquí otra vez la importancia de que los adultos que acompañen a los niños deben acordar previamente algunas cuestiones básicas: actitud durante la salida, reparto de responsabilidades, contenidos que se pretenden trabajar, etc.

Algunas veces sucede que los hijos de los padres colaboradores muestran en estas ocasiones una conducta un tanto distorsionante (mimos, rabietas...), probablemente porque quieren tener la atención exclusiva de sus padres y les cuesta compartirla con los otros niños. Al tratarse de actividades esporádicas, es difícil pretender que superen en breve esta situación. De hecho hay padres que prefieren colaborar en los grupos donde no está su hijo, aunque la mayoría se encuentran más motivados cuando éste participa en la actividad.

Fiestas

Un lugar especial debe reservarse a las actividades más lúdicas, en las que niños, padres y educadores tienen opción a participar en un clima distendido. Se trata de fiestas tradicionales (Navidad, Carnaval...) o de las que instaure la escuela (fin de curso, bienvenida a los niños nuevos...). Cada vez son más los centros que institucionalizan estas fiestas como momentos muy especiales de la escuela, donde se aglutinan los esfuerzos de todos los grupos, donde los preparativos son actividades de enseñanza y aprendizaje que motivan altamente a los niños y donde se puede estrechar el contacto con las familias.

Que en estas situaciones se pueda dar un clima de espontaneidad no supone que no deban prepararse cuidadosamente: ¿qué actividades se van a hacer con los niños?, ¿qué van a hacer los adultos?, ¿qué espacios son los más adecuados?, ¿quién se va a encargar de cada cosa? En la medida en que los padres participen en estos preparativos, sentirán el encuentro, y en cierta forma el centro, como algo más propio.

En el ciclo de cero a tres años conviene prestar especial atención a algunos detalles relacionados con las fiestas. Los niños más pequeños no comprenden el motivo de las fiestas, y muchas veces reaccionan asustándose ante la presencia de muchas personas desconocidas y se desconciertan por el cambio de su rutina. Por eso hay que valo-

rar cuidadosamente cuál puede ser su grado de participación, el tiempo que se les puede apartar de su ritmo habitual, el tamaño del grupo en el que se van a sentir cómodos, etc. Ocurre, por ejemplo, que en las fiestas de disfraces a muchos niños pequeños les cuesta reconocer la identidad de las personas disfrazadas, por lo que algunos tienen reacciones de miedo. Sin renunciar a participar en la fiesta del centro, parece más prudente que las personas que van a estar en contacto más directo con ellos recurran a disfraces muy elementales que dejen perfectamente reconocible su rostro y que produzcan grados de sorpresa tolerables a esta edad.

Otras formas de implicación

Además de las cuatro formas de implicación mencionadas y de otras semejantes que pueden resultar útiles, los centros también se pueden plantear formas de colaboración de los padres que no impliquen el contacto directo con los niños. De hecho, hay muchos padres que se encuentran más cómodos cooperando en esta vertiente. Crear grupos de trabajo de padres, o de padres y educadores, en torno a tareas de bricolaje, reparación y creación de juguetes, adecuación de espacios, etc., proporciona un lugar de encuentro creativo donde madres y padres pueden aportar sus distintas habilidades. Los maestros harán bien en aprovechar estas colaboraciones para hacer algunos comentarios sobre para qué sirven los juguetes que se fabrican o reparan, qué partido educativo se les puede sacar, en qué medida son adecuados para los niños de la edad de que se trate, etc.

Este tipo de presencias, en las que algunos padres aportan su colaboración al equipo de maestros y a los objetivos que se proponen, rompe las barreras tradicionales entre escuela y familia, y acaba con la sensación de que el espacio escolar es un espacio vetado para las familias.

Necesidad de la evaluación

Las intervenciones educativas y sociales no necesariamente consiguen los efectos buscados por el solo hecho de producirse. A veces ocurre que los efectos de una intervención resultan ser negativos porque ha habido consecuencias no buscadas ni previstas que han *interferido con los objetivos propuestos*. En algunas ocasiones, la intervención realizada no ha producido aparentemente efectos apreciables, no logrando modificar la realidad sobre la que se trataba de incidir. En otras ocasiones, los resultados producidos son positivos, pero de naturaleza diferente a la prevista. Finalmente, hay ocasiones en que las cosas funcionan según las previsiones, o incluso algo mejor que lo previsto, y los efectos que se obtienen van en la dirección buscada.

No evaluar lo que se hace, pues, implica en primer lugar riesgos: producir efectos no deseables, no conseguir las metas, etc. Pero supone también que se renuncia a sacar todo el partido posible al esfuerzo hecho en la intervención, pues evaluar es aprender; aprender para mantener o para modificar lo que se hace, pero aprender al fin y al cabo.

La palabra evaluación despierta a veces connotaciones de examen y otras veces de sofisticación estadística. La evaluación de la que aquí se está hablando tiene que ver en primer lugar con la reflexión sobre la propia práctica y en segundo lugar con la toma en consideración de algunos indicadores de resultados que pueden ser puestos en relación con los objetivos que estaban en el origen de la intervención. Esta evaluación tiene también que ver, naturalmente, con la reformulación de

los objetivos o de las estrategias utilizadas para lograrlos en aquellas circunstancias en que los frutos obtenidos no sean del todo satisfactorios.

La evaluación como tarea de equipo

Pero quizá, antes que nada, la evaluación es una actitud: la tendencia a estar pendiente de lo que ocurre, a ser sensible a los datos que la realidad proporciona, en lugar de ignorarlos o atribuirlos siempre a factores que escapan al propio control. En el caso que nos ocupa, se trata además de una actitud del equipo de maestros y educadores de Educación Infantil. Si el plan de participación y colaboración de los padres en las tareas educativas había surgido del esfuerzo conjunto de reflexión y planificación del equipo, también de ahí debe salir el plan de valoración del desarrollo de la experiencia y de los frutos con ella conseguidos.

Hacer del proceso de evaluación una tarea de grupo tiene varias ventajas. En primer lugar, aporta al trabajo diferentes perspectivas y también las diferentes habilidades de sus componentes. En segundo lugar, da al proyecto de participación de los padres y su valoración una continuidad que no siempre puede asegurarse cuando lo que se plantean son esfuerzos individuales, no coordinados; el grupo previene los desalientos individuales y actúa como dinamizador de sus miembros. En tercer lugar, la labor del grupo supone una coordinación de esfuerzos individuales en los que la carga se aligera al ser compartida, pues distintos miembros del equipo pueden asumir la tarea de elaborar diferentes indicadores, preparar instrumentos de valoración o reflexión, etc. Finalmente, el equipo puede ayudar a objetivar situaciones que de otra forma podrían tener un excesivo sesgo procedente de las implicaciones personales y emocionales de sus componentes.

Como se ha señalado en varios pasajes de este documento, la educación de los niños pequeños no es una tarea emocionalmente neutra y la relación con los padres tampoco está exenta de esas implicaciones, por lo que a veces terceras personas pueden aportar una objetividad y una distancia que son difíciles de conseguir para el individuo.

Qué evaluar y cuándo hacerlo

La situación de partida

Los equipos de maestros implicados en un proyecto de colaboración de los padres deben evaluar, ante todo, la situación de partida

en que se encuentran: ¿cuál es la tradición de la escuela o de la zona en proyectos de esa naturaleza?, ¿cuál será la actitud inicial de los padres? Naturalmente, ellos forman parte también de esa situación de partida: qué grado de experiencia tienen en proyectos de participación de los padres, qué recursos pueden aportar al trabajo colectivo, hasta dónde les gustaría llegar en su colaboración, etc. Están luego los recursos disponibles, que deben también ser valorados con objeto de saber qué se puede esperar, qué es viable hacer o qué cambios en el centro serían necesarios para que determinadas experiencias pudieran llevarse a cabo.

El **realismo** es un aspecto importante en este momento del proceso. Fijarse metas inalcanzables para las que se carece por completo de recursos personales o materiales, en un contexto no favorable, etc., conduce frecuentemente a una frustración esterilizadora. Conviene, no obstante, precaverse contra el realismo paralizante que consiste en dar por supuesto que no es posible hacer nada ni, por tanto, modificar el habitual alejamiento familia-escuela. Cada equipo debe tratar de encontrar un equilibrio entre lo que es real y lo que es posible, haciéndolo con prudencia, pero también con la convicción de que todos los avances en este terreno redundarán en beneficio del niño y de la acción educativa. No es precisamente España un país en el que se hayan desarrollado multitud de iniciativas de implicación de los padres, por lo que lograr avances en esa situación de partida no debe de ser difícil y, desde luego, no es imposible.

Los instrumentos y materiales disponibles

En función de los objetivos marcados, hay que proveerse de algunos instrumentos y materiales para asegurar el desarrollo del proyecto. No hay que inventarlo todo, afortunadamente, y otros equipos y maestros individuales han desarrollado antes experiencias, puesto a prueba materiales, etc. Existen, por ejemplo, cuestionarios que otros han utilizado, documentos que otros han publicado, experiencias que otros han relatado... El equipo debe asegurarse de que, antes de inventar nada, aprovecha la experiencia valorada que otros pueden haber tenido. Se ahorran así esfuerzos, se aprovecha la experiencia de otros, etc.

Incluso cuando existen materiales o instrumentos previos, el equipo puede considerar conveniente hacer adaptaciones de lo existente para hacerlo más adecuado a su realidad y su proyecto. Pero la labor

aquí es más sencilla que la de elaborar todos los materiales desde el principio.

En libros y revistas profesionales se han publicado materiales, experiencias, formas de evaluación, etc. El equipo de maestros debe dedicar un cierto esfuerzo a recopilar estos materiales y a reflexionar críticamente sobre ellos, lo que en sí mismo tiene ya un valor formativo y de construcción del equipo que no es nada despreciable.

El desarrollo del proyecto de colaboración

Lo que se debe valorar sobre todo es el proyecto en su desarrollo y ejecución: en qué medida se van cumpliendo los objetivos propuestos, cuáles son las dificultades que lo obstaculizan, qué cambios deben introducirse a lo largo del desarrollo del proyecto para hacerlo posible... En general, los proyectos mejoran en su aplicación cuando se reflexiona colectivamente sobre su desarrollo y ejecución.

La **puesta en práctica del proyecto** es lo primero a evaluar: si se están o no cumpliendo los calendarios de reuniones y entrevistas, si se está informando a los padres de aquello que se pensó debían ser informados, si se ha empezado con tal actividad o se ha programado tal otra, etc. Esta valoración del desarrollo mismo del proyecto de colaboración de los padres es del mayor interés, pues da datos sobre desviaciones respecto a la ejecución prevista, datos que luego han de ser puestos en relación con lo que se consideren sus determinantes: quizá el plan fue poco realista, o quizá los esfuerzos para desarrollarlo han sido insuficientes, etc.

También deben ser objeto de evaluación **los instrumentos que se utilizan**: si se usa un cuestionario para indagar ciertos aspectos, o si se emplean guiones para las entrevistas o para las reuniones con padres, etc. La práctica da continuamente indicaciones de hasta qué punto los instrumentos que se utilizan cumplen sus funciones o no, qué parte de información se considera que aportan y cuál no son capaces de captar, qué contenidos recogen que no son de hecho útiles posteriormente, etc.

Se trata, como se ve, de una evaluación continuada en la que se aprovecha constantemente la propia práctica para reflexionar sobre ella y orientar su modificación allí donde y cuando se considere necesario. Pero el carácter continuo de la evaluación no impide que se hagan ciertos altos en el camino para mirar con una

perspectiva de cierta globalidad el proyecto y su ejecución. En este sentido, el equipo debe prever varias reuniones en distintos momentos del curso en las cuales se haga una valoración de los diferentes aspectos de la puesta en práctica del proyecto inicial, de los instrumentos que se están utilizando, de los resultados que se van consiguiendo, etc. El modelo de reunión a principio de curso para establecer objetivos y reunión a final de curso para valorar rendimientos no encaja con la idea de aprender de la práctica, reflexionar sobre ella y modificarla. Ese modelo corre además el riesgo de reuniones de principio de curso largas y detalladas, y reuniones finales cortas y muy generales, lo que da muestras del cansancio acumulado, pero también de un cierto **agostamiento** del proyecto inicial. Encuentros más periódicos permiten correcciones más inmediatas, reforzamientos más continuos, evitar las valoraciones muy globales en las que no se entra en detalles importantes, etc.

La **relación frecuente con los padres** en el marco de las actividades que se han descrito en este documento, facilita su inclusión en el proceso de evaluación de las experiencias desarrolladas. En efecto, con ocasión de alguno de los contactos más reposados que con ellos se tengan a lo largo del curso, se puede aprovechar para recabar las opiniones, valoraciones e ideas de los padres respecto a las actividades que se llevan a cabo contando con ellos, así como para recoger sugerencias que puedan ser incorporadas al plan de trabajo conjunto en torno a los niños y su educación.

Algunos indicadores

Aunque la evaluación del proyecto de participación de los padres sea una tarea fundamentalmente continua y mucho más de proceso que de producto, algunos productos sí deben ser visibles y pueden utilizarse como indicadores del desarrollo del proyecto y de su capacidad para lograr algunas de las metas propuestas.

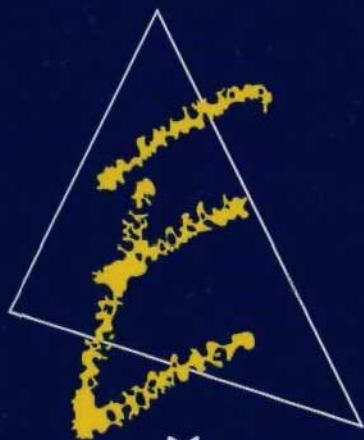
La mayor parte de los indicadores a los que se puede recurrir son bastante obvios y no necesitan muchos comentarios: frecuencia y contenido de los contactos informales con los padres, frecuencia y contenido de las entrevistas, número de reuniones habidas, asistencia de padres, contenidos abordados, padres que se han implicado en diferentes tareas de colaboración, contenido de su participación, satisfacción de unos y otros, etc.

Para que todos estos indicadores puedan ser valorados, se hace prácticamente imprescindible llevar a cabo un **registro de las actividades que se hacen, su desarrollo y contenido**. En parte, ese registro se encontrará en la información que se vaya acumulando a propósito de cada niño, pero en parte se tendrá que guardar en un archivo especialmente preparado al efecto y que se refiera no a datos de niños individuales, sino a información referente a todo el grupo.

Es cierto que todas estas actividades suponen un tiempo extra y un esfuerzo adicional. De nuevo hay que hacer aquí una llamada al realismo: es preferible proponerse aquellas actividades que se puedan desarrollar y que sea posible evaluar, antes que hacer ambiciosos planes que luego sean no realizables o no valorables. Como en tantos otros aspectos de los que se plantean en la educación de los niños, cada maestro y maestra y cada equipo tienen que establecer una dialéctica entre limitaciones y ambiciones que permita progresar e innovar, pero haciéndolo de una forma profesional y personalmente asumible.

Bibliografía

- CUNNINGHAM, C., y DAVIS, H. *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI-M. E. C., 1988 (original, 1985).
- HOHMANN, M.; BANET, B., y WEIKART, D. P. *Niños pequeños en acción*. México: Trillas, 1984.
- JIMÉNEZ, N., y MOLINA, L. *La Escuela Infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Barcelona: Laia, 1989.
- PALACIOS, J., y OLIVA, A. *Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: C. I. D. E.-M. E. C., 1991.
- SELMI, L., y TURRINI, A. *La Escuela Infantil a los tres años*. Madrid: Morata-M. E. C., 1988.
- SELMI, L., y TURRINI, A. *La Escuela Infantil a los cuatro años*. Madrid: Morata-M. E. C., 1988.
- SELMI, L., y TURRINI, A. *La Escuela Infantil a los cinco años*. Madrid: Morata-M. E. C., 1988.
- WILLIS, A., y RICCIUTI, H. *Orientaciones para la Escuela Infantil de cero a dos años*. Morata-M. E. C., 1990.



Ministerio de Educación y Ciencia