

Curso 2019/2020

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**VISIÓN FAMILIAR SOBRE LA
ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 6 AÑOS**

**FAMILY VISION ON THE SCHOOLING OF
STUDENTS FROM 0 TO 6 YEARS OLD**

AUTORA:

Esther Fraile Sánchez

TUTORA:

María Luisa García Rodríguez

Salamanca, 5 junio 2020

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, «**Esther Fraile Sánchez**», con DNI «49367725L, y estudiante del Grado «Maestro en Educación Infantil» de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2019-2020:

Declaro y asumo la originalidad del TFG «**VISIÓN FAMILIAR SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 6 AÑOS**», el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 5 de junio de 2020

FIRMA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Esther', with a horizontal line drawn through it.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y amigos/as por su apoyo,

A mi tutora del TFG por su atención, dedicación y motivación,

A mis compañeras de equipo por sus consejos,

A los/as maestros/as por el gran trabajo que realizan cada día,

A todos/as, GRACIAS.

RESUMEN

Las razones e intenciones de indagar sobre la visión familiar de la escolarización infantil son averiguar si la sociedad actual es consciente de los beneficios que otorga la Escuela a la infancia desde las primeras edades, conocer las funciones que las familias atribuyen a la Escuela Infantil, y la posición de estas sobre la escolarización de 0 a 6 años. Se ha utilizado una metodología cualitativa por la gran riqueza de resultados que aporta en las investigaciones educativas. Los datos se han obtenido mediante la observación participante y la observación externa en hogares de familias cercanas a la investigadora y asistiendo a lugares públicos en las localidades de Salamanca y Ávila. El análisis realizado tras contrastar los datos permite llegar a la conclusión de que las familias se posicionan en contra de la escolarización temprana por motivos sociales, sanitarios y educativos, lo que sugiere la elaboración de una propuesta para informar a las familias sobre las aportaciones de la Escuela a la infancia, con el fin de conseguir una educación de calidad.

Palabras clave: *visión familiar, escolarización, familia, Escuela Infantil, educación.*

ABSTRACT

The reasons and intentions of inquiring about the family vision of infant schooling are to find out if current society is aware of the benefits that School gives to children from the earliest ages, to know the functions that families attribute to nursery school, and their position on schooling from 0 to 6 years old. A qualitative methodology has been used due to the great wealth of results that it provides in educational researches. The data has been obtained through participant and external observation in families' homes close to the researcher and attending public places in the towns of Salamanca and Ávila. The analysis carried out after comparing the data allows us to conclude that families are against early schooling for social, health and educational reasons, which suggests the development of a proposal to inform families about the contributions of School for children, in order to achieve a quality education.

Key words: *family vision, schooling, family, nursery school, education.*

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	3
3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	6
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN	6
3.2 FUNCIONES ACTUALES DE LA ESCUELA.....	10
3.3 ROL OTORGADO POR LAS FAMILIAS A LA ESCUELA.....	11
3.4 LA ESCUELA INFANTIL.....	13
3.4.1 Expectativas familiares sobre la Escuela Infantil.....	16
3.4.2 Visión familiar de la figura docente en la Escuela Infantil.....	16
3.5 NORMATIVA LEGAL VIGENTE	18
3.6 SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	20
4. PARTE EMPÍRICA	22
4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
4.1.1 <i>Objetivos</i>	22
4.1.2 <i>Tipo de estudio</i>	22
4.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.2.1 <i>Trabajo de campo</i>	25
4.2.1.1 Población estudiada	25
4.2.1.2 Acceso al campo	25
4.2.1.3 Recogida de datos	25
4.2.2 <i>Fase analítica</i>	30
4.2.2.1 Tratamiento de los datos	30
4.3 RESULTADOS.....	34
5. CONCLUSIONES	43
6. LIMITACIONES	46
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	46
8. BIBLIOGRAFÍA	49
9. ANEXOS	57
ANEXO I.....	57
ANEXO II	61

1. PRESENTACIÓN

*“La educación desde el comienzo de la vida
podría cambiar verdaderamente el presente y el futuro de la sociedad”*

María Montessori

Recuerdo que desde que era pequeña he tenido vocación de maestra, pues considero que es la profesión más importante y enriquecedora que hay. A lo largo de mi trayectoria académica, varias veces nos han preguntado sobre lo que queríamos ser en un futuro. Mientras que mis compañeros y compañeras manifestaban el deseo de ser futbolistas, cantantes, modelos o simplemente famosos/as, yo soñaba con ser maestra.

Sin embargo, siempre he oído comentarios despectivos de esta etapa y de esta profesión. De hecho, cuando me decidí a estudiar la carrera de Magisterio, varias personas cercanas me dijeron que si estaba segura, pues podía aspirar a “algo más”. En ese momento me sentí muy decepcionada, pues no podía comprender cómo la sociedad no era consciente de lo que significa ser maestra y de la gran responsabilidad que supone. Somos quienes formamos a la infancia en todas sus dimensiones para que en el futuro sean individuos con una personalidad y unos valores propios.

Por este motivo surgió en mí el interés de realizar la presente indagación, pues me propuse el objetivo de mostrar los beneficios que aporta la Escuela, así como averiguar si la sociedad circundante es consciente de ello.

Otro motivo que me ha impulsado a realizar este trabajo ha sido el hecho de conocer a familias cercanas que han decidido no escolarizar a sus hijos/as en las primeras edades, pues consideran que las Escuelas Infantiles tienen una función escasa y que en el hogar van a recibir mejores cuidados. Asimismo, he conocido a familias que escolarizan a la infancia a partir de los tres años por considerarlo una norma social y no por los beneficios que aporta. De hecho, muchas de estas familias ni si quiera son conscientes de que la Educación Infantil no es una etapa obligatoria.

El presente estudio es el resultado de un largo proceso de investigación al que le he dedicado muchas horas y esfuerzo, pero con ganas, ilusión y motivación, pues es una temática actual que me despertó un gran interés por estar centrada en la educación y formación óptima de la infancia.

Tras la realización de este trabajo soy consciente de que, afortunadamente, la escolarización durante los tres primeros años de vida y su interés educativo se encuentran en un proceso de aceptación por parte de la sociedad.

Me siento muy satisfecha con el trabajo realizado, pues ha sido una experiencia muy gratificante y motivadora para mí al intentar reflejar los beneficios que presenta la Educación Infantil. Asimismo, he adquirido un gran bagaje tras incorporar conocimientos sobre la temática que desconocía, los cuales me van a permitir en un futuro desempeñar mis funciones eficazmente.

No obstante, a lo largo del proceso de realización de la indagación, he tenido dificultades relativas a falta de concentración y de constancia, como consecuencia de la situación de confinamiento vivida a causa de la pandemia de COVID-19 y la falta de presencialidad en las clases.

Se desarrollan las fases de la investigación cualitativa por ser una metodología que aporta gran riqueza de datos, útiles como punto de partida para una intervención que pudiera contribuir a que algo mejore.

En el índice se exponen los apartados en los que se estructura la indagación. Se muestra una contextualización teórica elaborada consultando fuentes bibliográficas científicas, centrada en la temática de la visión actual que tienen las familias respecto a la Escuela en general y a la Educación Infantil en particular.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente indagación surge tras detectar una necesidad social derivada de la falta de colaboración y coordinación entre la Escuela y la familia por no tener en cuenta las funciones de cada uno. Se pretende dar respuesta, en la medida de lo posible a esa necesidad.



Figura 1. Evolución de la escuela. Extraído de <<El antes y el después de nuestras vidas en tiras cómicas>>, de Joaquín. M, *La voz del muro*. Recuperado de <https://lavozdelmuro.net/el-antes-y-el-despues-de-nuestras-vidas-en-tiras-comicas/>

En este caso, es una necesidad que lleva años manifestándose y continúa vigente, pues la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares es un aspecto fundamental para conseguir una educación de calidad.

Sin embargo, hay que saber establecer ciertas barreras entre sus funciones y las de los y las docentes para evitar conflictos entre ambos agentes socializadores. En esta línea De León (2011) manifiesta que:

“La familia y la escuela deben ponerse de acuerdo y definir los roles a representar, para que el sentimiento de intrusión de cada uno de sus espacios sea reducido, es decir, para evitar el recelo de los docentes a que las familias se entrometan en su trabajo y viceversa” (p. 16).

A lo largo de los años, se ha advertido una evolución en la relación Escuela-familia, pues antiguamente la Escuela era respetada por completo sin poner en duda sus funciones. De la misma forma, la figura del docente.

Sin embargo, es evidente que esta situación ha cambiado hasta llegar al punto de que las familias tengan más en cuenta a sus hijos/as que a la Escuela, como se puede observar en la imagen (ver figura 1).

Así, los resultados de un estudio realizado por Pérez, Rodríguez y Sánchez (2001) exponen que hay familias que demandan más funciones a la Escuela e incluso se enfrentan al profesorado si no se adapta a sus intereses.

Se puede observar que a lo largo del tiempo la Escuela se ha transformado, pues ha pasado de transmitir únicamente conocimientos a formar a la infancia para la vida. Ante este cambio de rol es fundamental que tanto la familia como la Escuela redefinan sus funciones. Para eso, se precisa que ambos agentes socializadores se pongan como objetivo común la educación íntegra de los educandos y trabajen juntos (Parodi, Santos, del Olmo, Isequilla, 2019).

Un buen ejemplo en el que se puede comprobar que más actualmente coexisten diversos aspectos en los que, en ocasiones, las familias no aceptan sus límites e insisten en controlar aquellos contenidos que la Escuela imparte a sus hijos e hijas, fue el **“pin parental”**.

Consiste en que las familias decidan sobre la participación de los discentes en cualquier actividad que afecte a cuestiones morales socialmente controvertidas. Con esto se pretende limitar la asistencia de los alumnos/as a charlas y talleres sobre la identidad de género, el feminismo o la diversidad LGTBI (Gil, 2020).

Tal y como expone Grijelmo (2020):

“Llaman pin parental a un veto paterno contra una parte del conocimiento humano, pero el pin según lo entendíamos hasta ahora, es una clave de acceso que permite entrar, y aquí estaríamos ante una clave de retroceso que te impediría salir” “sin otros datos”.

Analizando la imagen (ver figura 2), se contemplan las consecuencias que puede originar el pin parental para la infancia. Las familias deciden sobre la formación de sus hijos/as para que tengan el mismo pensamiento que ellas. De esta forma, los escolares pudieran ser considerados como si fueran “títeres” a los que se les puede manipular.

Se aprecia cómo las familias parecen querer intervenir en la función que tiene la Escuela de transmitir los conocimientos y valores necesarios para la completa construcción de la persona.

Sin embargo, no son

conscientes de que lo que la Escuela pretende es formar a los escolares para que en un futuro sean personas críticas capaces de decidir por sí mismos, con la suficiente autonomía para no necesitar depender de nadie (López, 2011).

Ambas llamadas de atención, por parte de humoristas, advierten sobre la evidencia de que la Escuela y la familia son instituciones que necesitan coordinarse porque comparten la educación.



Figura 2. Comparación del pin parental. Extraído de <<Pin parental>>, de F. Martín. @FerránMartín. Recuperado de <https://ferranhumor.wordpress.com/2020/01/19/pin-parental/>

Con la presente investigación se pretende averiguar el pensamiento que tienen actualmente algunas familias de las provincias de Salamanca y Ávila sobre la Escuela. Asimismo, está orientada a procurar información sobre las funciones que esta ejerce para que sean conscientes de los beneficios que aporta a la infancia, pues los beneficiarios de esta indagación son los escolares de Educación Infantil.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

La contextualización teórica incluye una aproximación conceptual sobre diversos términos en relación con la familia y la Escuela, las funciones actuales que ofrece la Escuela, la visión familiar sobre esta, el rol docente, la Escuela Infantil y la normativa legal vigente a tener en cuenta.

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Se presenta una aproximación conceptual, partiendo de diversas fuentes, para definir los términos “familia”, “Escuela”, “educación” y “rol docente”.

De acuerdo con García (2013) para definir el concepto de familia, hay que tener en cuenta que:

“Hablar sobre familia, es abordar múltiples conceptos que han sido retomados desde distintas disciplinas y profesiones, por lo cual es difícil establecer unívocamente un significado preciso; es abordar un contexto real, en el cual estamos insertos todos los días con diversos roles y situaciones. Son numerosos los trabajos que desde las diferentes áreas del saber han intentado establecer, características y particularidades conceptuales de la familia” (p. 38).

Además, el concepto de familia ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos, pues no es un grupo estático, sino que va cambiando y adaptándose a las distintas situaciones por las que atraviesa la sociedad en cada momento (Estrada 1996, citado por García, 2013).

Tabla 1. Aproximación conceptual al término “familia”

“FAMILIA”	
AUTORÍA	DEFINICIÓN
Comellas (1990)	<i>“La familia es la primera comunidad social en la formación y construcción del ser personal” (p. 21).</i>
Cadavid (1996, citado por García 2013)	<i>“Es el medio específico donde se genera, cuida y desarrolla la vida, por esta razón se convierte en el nicho ecológico por excelencia y es la primera escuela de humanización, de trasmisión de valores éticos y sociales que dan sentido a la existencia humana” (p. 56).</i>
Pérez y Cánovas (2002, citado por Torío, 2006)	<i>“Es un agente de educación y socialización primaria que debe ayudar a descubrir y adquirir, sobre todo, aquellos valores que vinculan al hombre con su grupo y le posibilitan compartir aquello que le une a la humanidad “ (p. 50).</i>
Valdivia (2008)	<i>“Es aquella que reúne a todos los parientes y personas con vínculos reconocidos como tales. Los vínculos civiles, matrimonio y adopción, al conferir la condición de parentesco extienden el concepto más allá de la consanguinidad” (p.15).</i>
Gallego (2012)	<i>“La familia se considera como el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos” (p. 331).</i>
Cano y Casado (2015)	<i>“Desde una perspectiva muy general, se refiere a un conjunto de personas unidas por lazos de herencia genética, consanguinidad, afectos, cuidado, apoyo y vivencias compartidas que, bajo la custodia de unos padres, se constituye en el eje generatriz de la sociedad, cuyo rol trascendental supera la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes, centrando su atención en la transmisión de una educación fundamentada en valores educativos y culturales” (p.17).</i>
Zamora, Nieto, Hernando y Torres (2016)	<i>“Conceptualmente, la familia es valorada como una institución social, un grupo social primario basado en uniones de parentesco, afecto y con vínculos matrimoniales, de sangre o adopción” (p. 10).</i>

Nota: Tabla que recoge varias acepciones para definir el término “familia”. Extraído de “La educación personalizada en la familia”, de M. J. Comellas, 1990, p. 21; de “Familia y transmisión de valores: un reto de nuestro tiempo”, de S. Torío, 2006, p.50; “La familia: concepto, cambios y nuevos modelos”, de C. Valdivia, 2008, p. 15; de “Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características”, de A.M. Gallego, 2012, p. 331; de “Usos y acepciones del concepto familia: entre el texto y la realidad”, de T. García, 2013, p.56; de “Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres”, de R. Cano y M. Casado, 2015, p. 17; de “Sociología de la situación familiar en España”, de M. Zamora et al, 2016, p. 10.

Sintetizando estas definiciones, se puede afirmar que **la familia** es el primer agente socializador de los niños y niñas. Está formada por varias personas unidas por una relación de parentesco, afecto o un vínculo especial. Además, es la encargada de satisfacer las necesidades básicas de la infancia, y de la transmisión de valores morales y éticos vitales para el desarrollo y crecimiento personal de estos. Es fundamental la relación que se establece entre los progenitores y los/as niños/as, pues es el seno donde se desarrolla la vida y empiezan a construir su personalidad.

Tabla 2. Aproximación conceptual al término “Escuela”

“ESCUELA”	
AUTORÍA	DEFINICIÓN
Fernández (2007)	<i>“Es la primera institución pública a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado (...) es el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad global” (p.18).</i>
Asegurado (2010)	<i>“Institución que tiene un currículum enfocado, desde unos objetivos adecuados, tanto a las necesidades como a los intereses y a las posibilidades del alumnado, con unos contenidos que se acercan a esos intereses y a través de unas metodologías integradoras, abiertas y coherentes” (p. 3).</i>
Crespillo (2010)	<i>“Es la comunidad educativa específica que, como órgano, se encarga de la educación institucionalizada” (p. 257).</i>
Vizcaíno (2010)	<i>“Las escuelas son escenarios de formas de participación que reproducen en miniatura, aunque con modificaciones, la estructura general del Estado”(p.128).</i>
RAE (2014)	<i>“Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”.</i>

Nota: Tabla que recoge varias definiciones para abordar el término “escuela”. Extraído de “La escuela como institución educativa”, de E. Crespillo, 2010, p.257; de “La escuela... ¿Qué escuela?”, de A. Asegurado, 2010, p.3; de “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, de M. Fernández, 2007, p.18; de “Funciones de la escuela”, de L. Vizcaíno, 2010, p. 128.

Sugieren estas definiciones que **la Escuela** es un espacio donde se ofrece una educación integral a las personas proporcionándoles un desarrollo en todos los ámbitos: cognitivo, social, ético, etc. Además, es uno de los principales agentes socializadores y como tal ofrece a los discentes todo el apoyo necesario para crecer y desarrollarse acorde con la sociedad en la que vivimos. Esto es debido a que es el primer lugar donde los niños y niñas van a poder ir viviendo experiencias que les van a ayudar a enfrentarse a la realidad futura.

Tabla 3. Aproximación conceptual a los términos “educación” y “rol docente”

TÉRMINO	AUTORÍA	DEFINICIÓN
EDUCACIÓN	Dewey (1911, citado por Rosales, 2014)	<i>“Es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmiten su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y su desarrollo”</i> (p.18).
	García, Ruíz y García (2009)	<i>“Necesaria y constante acción humana generada e impulsada gracias a la acción de otros agentes. En consecuencia, se entiende que la educación sea una auténtica fuente de riqueza tanto para cada individuo como para la sociedad. Gracias a ella podremos plantear cotas más altas de desarrollo, de convivencia y de ser. De ahí que afirmemos que la educación es una tarea humanizadora”</i> (p. 41).
ROL DOCENTE	Ruíz (2010a)	<i>“Es el conjunto de funciones que el maestro/a debe desempeñar en el aula”</i> (p. 1).
	Beresaluce, Peiró, Ramos (2014)	<i>“Es la función que tiene el docente de orientar a los alumnos en la realización de su trabajo, capacitarles para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a aprender y para que aprendan a pensar”</i> (p. 866).

Nota: Tabla que recoge las definiciones de educación y rol docente. Extraído de “El papel del maestro en el aula”, de P. Ruíz, 2010, p. 1; de “El profesor como guía-orientador. Un modelo docente”, de M. Beresaluce, S. Peiró y C. Ramos, 2014, p. 866; de “Las diferentes concepciones del docente sobre los fines de la educación: un estudio de caso”, de N. Rosales, 2014, p. 18; de “La educación como realidad”, de L. García, M. Ruíz, M. García, 2009, p. 41.

Tras el análisis de estas definiciones, se puede considerar que el **rol docente** es el papel que el/la maestro/a ejerce en el contexto educativo, al que se le atribuyen las funciones de guiar al alumnado y dotarles de la autonomía necesaria para que puedan desenvolverse por sí mismos. Asimismo, son los/las encargados de la **educación** de los discentes, que es el proceso mediante el que les transmite una serie de conocimientos y valores que les ayudarán a formar parte de la sociedad en la que viven.

3.2 FUNCIONES ACTUALES DE LA ESCUELA

Se presenta una tabla que recoge las funciones principales desarrolladas por la Escuela.

Tabla 4. *Funciones actuales de la Escuela*

COMPENSATORIA	Según Gimeno (2000) <i>“Desde la educación no se pueden combatir todas las desigualdades sociales incluso, a veces, poco se puede hacer desde ella aparte de tomar conciencia y establecer prácticas educativas que puedan paliar, pero no remediar, desigualdades externas a la escuela”</i> (p.93).
INCULCAR CAPACIDAD CRÍTICA	La Escuela tiene la función de preparar a los educandos para que vayan construyendo su propia personalidad y no se dejen influenciar ni alienar por los demás (López, 2011).
SOCIALIZADORA	La Escuela es el lugar donde los niños/as pueden disfrutar, junto con su grupo de referencia, de unas experiencias comunes que les ayudarán a conocerse y a saber que viven en sociedad (Carro, 2001).
EDUCADORA EN VALORES	En la Escuela se inculcan valores diferentes a los valores materiales que existen en la sociedad, tales como la competitividad o el prestigio. Frente a ellos se transmiten otros como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, etc, que ayudan al bienestar y desarrollo personal (López, 2011).
INCLUSIVA	Según la Unesco (2005, citada por Mountaner, 2013) la educación inclusiva: <i>“Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”</i> (p. 41).
INDUCIR EL CAMBIO SOCIAL	La infancia actual formará parte de la sociedad futura y si tienen interiorizados nuevos valores la sociedad también los tendrá. De ese modo, se puede conseguir que poco a poco la colectividad vaya cambiando e intentar tener un futuro mejor (López, 2011).
POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Según Martín (2000, citado por López, 2011): <i>“La enseñanza o educación institucionalizada realizada por profesionales parece lógico que debiera promover ese arte de aprender a aprender de los seres humanos facilitando el crecimiento personal en esa capacidad con vistas al aprendizaje permanente acerca de cómo funciona la vida en el mundo”</i> (p.4).

Nota: Tabla que recoge las funciones principales que tiene la Escuela actual. Extraído de “Funciones de la escuela en el siglo XXI”, de E. López, 2011, pp. 2-4; de “Calidad de vida en la escuela inclusiva”, de J. Mountaner, 2013, p. 41; de “La educación obligatoria: su sentido educativo y social”, de J. Gimeno, 2000, p.93; de “Funciones de la escuela”, de L. Carro, 2001

Advierten estas **funciones** de que **la Escuela** se adapta a todas las personas proporcionándoles las mismas oportunidades por igual. De esta forma, aunque no termine con todas las desigualdades sociales existentes, sí ayuda a compensarlas. Además, siguiendo a López (2011) la Escuela tiene la capacidad de dotar a los discentes de la autonomía necesaria para que puedan desenvolverse en su día a día sin depender en su totalidad de otras personas.

En cuanto a la función socializadora, debido a que la Escuela forma parte de una determinada comunidad y presenta una estructura de institución social (Crespillo, 2010) permite inculcar a los escolares una serie de valores, conocimientos y actitudes aceptados por la sociedad que les espera en el futuro (Vizcaíno, 2010). Además, se podría decir que la educación de los individuos es una función social que se puede atribuir a la Escuela. De hecho, autores como Petrus (2004) perciben la Escuela como un espacio de socialización, abarcando el desarrollo integral de los educandos, no solo los aspectos cognitivos, pues su finalidad es incorporarles en la sociedad en general y no en un lugar particular.

Para cumplir con dichas funciones, la Escuela satisface las necesidades e intereses de todo el alumnado mediante la posibilidad de acceso a una educación igualitaria (Asegurado, 2010).

Por último, en la Escuela se detectan necesidades educativas que presenta la infancia. Asimismo, los/las docentes orientan y ayudan a las familias para que puedan actuar en consecuencia (Ruíz, 2010b).

3.3 ROL OTORGADO POR LAS FAMILIAS A LA ESCUELA

Tras el paso de los años, la visión de las familias sobre el rol de la comunidad educativa se ha ido modificando a consecuencia de los cambios ocurridos en la relación entre ambas. Este vínculo ha ido cambiando y pasando por diferentes estados, desde tener los mismos ideales hasta perseguir objetivos totalmente diferenciados (Garreta, 2007).

Algunos autores como Nadal y Ballester (2015) consideran que existe un gran número de familias que priorizan un currículum donde predominen los contenidos conceptuales sobre otros que impliquen un desarrollo integral de la infancia. Por esta razón, tienen una visión del rol de la Escuela en función de los resultados académicos de los discentes, es decir, que buscan la máxima nota dejando a un lado contenidos morales y éticos.

También en un estudio realizado por Pérez et al (2001) se demuestra que si los discentes superan con éxito las asignaturas, no se cuestiona la valía de la Escuela.

Sin embargo, no todas las familias piensan igual, pues también valoran otras cuestiones cualitativas como la reputación del centro, la seguridad o un clima escolar agradable. Estos aspectos también van a influir en la visión que las familias tengan de la Escuela (OECD, 2015).

Actualmente, debido a la complejidad de las nuevas formas familiares, cada vez se delegan más funciones educativas a las Escuelas que se encuentran fuera de su rol. Por lo tanto, la comunidad educativa tiene que proponerse el reto de intentar implicar al máximo a las familias de forma activa, para que ambas trabajen juntas en la educación completa de los discentes (Guzón y González, 2019).

De hecho, autores como Bolívar (2006) consideran que tienen que llevar a cabo acciones paralelas pues:

“La escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin duda, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo; pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, insatisfacción y malestar” (p. 120).

De acuerdo con Maestre (2009) esta relación positiva provocará que la autoestima del alumnado aumente, así como su rendimiento. Además, se verá favorecida la visión de los progenitores hacia la Escuela y, en consecuencia, se conseguirá una educación de mayor calidad.

No obstante, siguiendo a Epstein (2011, citado por Gomariz, Hernández, García y Parra, 2017) uno de los problemas está en que los docentes no están lo suficientemente formados para abordar con éxito la relación con las familias, por lo que primero hay que dotarles con una formación específica que les permita poner en práctica esta relación eficazmente.

3.4 LA ESCUELA INFANTIL

La primera etapa educativa en el Sistema Educativo Español es la Educación Infantil. Siguiendo a Paláu (2001), es un período que pretende, principalmente, fomentar el desarrollo de los/as niños/as en todas sus dimensiones, así como de sus capacidades tanto cognitivas como sociales y afectivas. También defiende que:

“La Educación Infantil debe perseguir una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, y dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria” (p. 11).

Por su parte, Casals (2015) refiere que los primeros años de vida de los niños/as son fundamentales, pues lo que suceda en esa etapa influirá en su desarrollo posterior. Asimismo, exponen que *“resulta fundamental estimular adecuadamente al niño durante su periodo de crecimiento, con el fin de potenciar la maduración personal y social y limitar o impedir las alteraciones en su desarrollo” (p. 49).*

De acuerdo con Zabalza (1987) los niños y las niñas de Educación Infantil no dominan sus sentimientos y emociones y, en consecuencia, tienen reacciones fuertes que afectan a su desarrollo y lo desequilibran. Aquí se muestra la función de la Escuela, pues

“Dado que hay distintas modalidades de funcionamiento del sujeto respecto a su propio mundo interior (emociones, sentimientos, estilo de enfrentamiento...) la Escuela potencia aquellas que sean más satisfactorias y enriquecedoras para él y que le permitan un mayor margen de maniobra en su relación con los demás y con las cosas” (p. 44).

Además, refiere que la infancia en estas edades expresan su emoción, pero no la experimentan, pues no son capaces de identificar lo que les está pasando. Ante esta situación, tienen que “comunicar” la emoción al exterior mediante el lenguaje, la plástica, la dramatización, etc., función de la que se encarga la Escuela, pues *“ha de manejarse con diversos lenguajes que le permitan abordar tanto la expresión como el entendimiento de la dinámica interior y de las experiencias profundas del yo de los niños pequeños” (p. 47).*

Los primeros años de escolarización tienen lugar en las Escuelas Infantiles. De acuerdo con Laguía y Vidal (2008) todos los momentos que suceden allí, a la hora de jugar, comer o lavarse las manos son situaciones educativas que hay que aprovechar al máximo para extraer todo el aprendizaje que proporcionan.

También Alpi et al. (2003) advierten que las Escuelas Infantiles apuestan por una enseñanza globalizada lejos de metodologías específicas o que dividan contenidos. De esta forma manifiestan que

“Las Escuelas Infantiles se caracterizan por la globalidad de las situaciones, de las experiencias y de los materiales que se ofrecen al niño, que tienen en cuenta las formas de relación y de aprendizaje predominantes en los tres primeros años de vida” (p. 12).

Además, las Escuelas Infantiles son espacios adecuados para fomentar el desarrollo de las capacidades del alumnado con NEE, teniendo en cuenta los objetivos que persiguen referidos a aspectos de socialización (GAT, 2000, citado por Gutiez y Ruíz, 2012).

Por último, de acuerdo con Montessori (1986):

“El hombre no se desarrolla en la Universidad, sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento, y lo efectúa con la mayor intensidad en los tres primeros años de vida; es necesario prestar mucha más atención a este periodo que a cualquier otro” (p. 18).

Sin embargo, Gassó (2004) advierte de que esta concepción de función educadora no ha estado presente durante toda la historia, pues en sus inicios a las Escuelas Infantiles, encargadas de la educación comprendida entre los 0 y los 3 años, solo se le atribuía una función asistencial. Asimismo, manifiesta que en pleno siglo XXI no deben ser consideradas como un lugar donde se custodia a los discentes, sino como un espacio donde se crea un ambiente óptimo para el aprendizaje y socialización.

No obstante, aclara, que a medida que han ido pasando los años, la Educación Infantil desde los 0 a los 6 años ha ido adquiriendo importancia y, aunque no sea considerada una etapa obligatoria, existen leyes que establecen su carácter educativo.

De este modo, en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* de 1989 se expone que:

El objetivo de los centros educativos donde los niños acuden antes de su escolarización obligatoria, no es ya el de custodiar y cuidar de ellos mientras sus padres trabajan, sino el de aportar a los más pequeños – trabajen o no sus padres– un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que las apoyan y complementan. Por consiguiente, tanto la familia como el centro educativo comparten los objetivos de acompañar, guiar, estimular el desarrollo psicológico infantil a través de diferentes experiencias educativas que favorecen que ese desarrollo se realice de manera integral (p. 103).

Autores como López y Soko (2005) destacan que la Escuela Infantil cumple con una serie de objetivos básicos para el desarrollo íntegro de la infancia:

- Desarrollar las capacidades cognitivas, físicas, sociales y afectivas del alumnado, al transmitir conocimientos y valores necesarios para que adquieran las bases del desarrollo de su personalidad.
- Fomentar la socialización entre iguales, pues conviven con multitud de personas diferentes y se empiezan a concienciar de que viven en sociedad.
- Propiciar situaciones que provoquen una intención comunicativa.

Asimismo, aseguran que analizando estos objetivos se puede apreciar claramente el carácter educativo que tienen las Escuelas Infantiles. Sin embargo, la realidad es otra, pues no es fácil transformar las concepciones tradicionales por las que se rige la sociedad. En esa línea exponen: *“Tomar conciencia de que en esta institución se enseña, es compromiso de todos, desde los que implementan las políticas educativas hasta los que llevan a cabo la tarea pedagógica”* (p. 22).

En las Escuelas Infantiles se encargan de formar a la infancia profesionales que poseen unos conocimientos específicos sobre la función que desempeñan. En esta línea, García y Pérez (2009) manifiestan que *“la maestra de Educación Infantil conoce las características del pensamiento en esta etapa, así como las circunstancias que favorecen la construcción de aprendizajes, a la vez que reconoce las peculiares estrategias personales en la resolución de estas”* (p. 37).

También advierten que los/as maestros/as son intermediarios entre la normativa y la realidad, pues al conocer los intereses y diferentes ritmos de maduración del alumnado, son los encargados de decidir qué contenidos y experiencias son los adecuados para conseguir un aprendizaje de calidad.

3.4.1 Expectativas familiares sobre la Escuela Infantil

Maestre (2009), manifiesta que la colaboración entre la familia y la Escuela se verá influida por las expectativas que los padres y madres tengan sobre esta. Además, si se cumplen estas expectativas la visión familiar sobre la escuela mejorará.

Tabla 5. *Expectativas de la familia hacia la Escuela en Educación Infantil*

EXPECTATIVAS		
ASISTENCIALES	EDUCATIVAS	MIXTAS
Corresponden a las familias que se conforman simplemente con que sus hijos e hijas estén bien cuidados y atendidos.	Afectan a las familias conscientes de la importancia educativa de esta etapa. Su finalidad es el desarrollo integral de sus hijos e hijas.	Recaen en las familias que reúnen características de las expectativas asistenciales y educativas.

Nota: Tabla que recoge las expectativas familia-escuela. Extraído de “Familia y escuela. Los pilares de la educación”, de A. B Maestre, 2009, p. 6.

3.4.2 Visión familiar de la figura docente en la Escuela Infantil

Tras el paso de los años, la percepción que las familias han tenido sobre el rol docente se ha visto modificada en función de los intereses de cada uno. Antiguamente, la figura del/la maestro/a era respetada, pero hoy en día parece que los discentes tienen más autoridad. De hecho, cada vez hay más familias que exigen funciones a los/las docentes y a la Escuela de las que no se tienen que hacer cargo (Bolívar, 2006).

Es en ese momento cuando surge el problema, pues existen familias que en ocasiones pretenden que el/la docente se encargue de la educación íntegra y completa de la infancia, llevando a cabo funciones que no entran en sus competencias.

Es por eso por lo que hay que dejar claras las funciones de ambos agentes socializadores, pues el/la docente no puede ser en ningún caso sustituto/a de la familia, como bien dice Maestre (2009): *“Y si en muchos casos los niños y niñas no respetan a sus padres, ¿cómo van a respetar la figura del maestro?”* (p.5).

En la misma línea Reveco (2000, citado por Blanco y Umayahara, 2004) expone que:

“Los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido” (p. 23).

Por otra parte, haciendo referencia a Dubet (2010) la profesión docente aumenta en dificultad, pues la educación afecta cada vez más a la vida futura de los educandos siendo fundamental en su desarrollo. Sin embargo, existe una contradicción, pues por una parte, se puede observar que el rol docente supone mucho esfuerzo y dedicación pero, por otra, es la profesión que más se desprestigia y desvalora.

La idea anterior conlleva un problema, pues las tareas educativas que realizan los/las docentes precisan del apoyo de la sociedad. En esta línea Marchesi y Pérez (2005) exponen que *“la percepción que las familias tienen del trabajo de los profesores y la valoración que sobre él manifiestan son factores que influyen decisivamente en las relaciones que se establecen entre unos y otros”* (p. 12).

De acuerdo con Vacotti (2019) esta desvalorización puede ser debida a que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para desarrollar su rol o la falta de formación con la que cuentan al enfrentarse a su día a día. Sin embargo, a veces es más valiosa la propia experiencia y vocación que la formación recibida.

Para cambiar esta visión del rol docente, autores como Prieto (2008) refieren que hay que partir desde el foco principal, es decir, el alumnado, pues si se dan unas condiciones óptimas en la interacción discente-docente, creando un clima adecuado, la imagen de este último por parte de las familias cambiará. Para eso, es necesario que el/la docente se muestre empático generando un ambiente de confianza adecuado y una comunicación fluida.

3.5 NORMATIVA LEGAL VIGENTE

Partiendo de la Constitución Española de 1978, se recoge la normativa legal vigente haciendo referencia a aquellos artículos que versan sobre la familia durante la etapa 0-6 años, pertenecientes a los Decretos que determinan los contenidos educativos del primer y segundo ciclo de Educación Infantil en Castilla y León.

Tabla 6. *Constitución Española*

Constitución Española	<i>Artículo 27.</i>
	7. Los profesores, los padres , y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

Nota: Tabla que recoge el artículo 27 de la Constitución Española de 1978. Extraído de Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, nº 311, p. 29318.



Tabla 7. *Contenidos del primer ciclo de Educación Infantil*

DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León	<i>Preámbulo</i>	
	Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo deberán ser elementos que condicionen la práctica educativa. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración de las familias .	
	<i>Artículo 6</i>	<i>Área II Conocimiento del entorno</i>
	3. Las familias serán informadas periódicamente sobre el progreso de los niños y niñas en la forma que cada centro determine.	3. Cultura y vida en sociedad <ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento y conocimiento progresivo de algunas características de la familia y la escuela como primeros grupos sociales. - Interés por participar en la vida familiar y social.

Nota: Tabla que recoge la normativa legal vigente relacionada con la familia y la Educación Infantil. Extraído del Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL nº 35, de 20 de febrero de 2008).

Tabla 8. *Contenidos del segundo ciclo de Educación Infantil*

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.	Artículo 8
	6. Con el objeto de respetar y potenciar la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ellas y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos, apoyando la autoridad del profesorado.
	Principios metodológicos generales
	Los centros escolares cooperarán estrechamente con las familias en el proceso educativo de sus hijos. Es imprescindible establecer una relación basada en la comunicación y el respeto mutuo con el fin de unificar criterios en la educación, intercambiar información sobre los avances y dificultades, conocer distintos modos de aprendizaje y facilitar la colaboración en la actividad escolar.
	Las reuniones con las familias y las entrevistas de carácter individual , son los procedimientos más adecuados para obtener los datos necesarios y suponen un contacto significativo en la relación familia-escuela
	Área II Conocimiento del entorno
Bloque 3 La cultura y la vida en sociedad - La familia: composición, relaciones de parentesco y funciones de sus miembros.	

Nota: Tabla que recoge la normativa legal vigente relacionada con la familia y la Educación Infantil. Extraído del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL Nº 1, de 2 de enero de 2008)

Como se puede observar en las tablas, la normativa legal vigente muestra que es necesaria la relación y colaboración entre la Escuela y la familia. Sin embargo, no se aprecia ninguna mención a la importancia que deben otorgar las familias a la Escuela, como consecuencia de que la Escuela es la encargada de transmitir a las familias una imagen que haga que estas tengan una visión óptima sobre ella y sobre sus funciones. De hecho, Feito (2012, citado por Nadal y Ballester, 2015) expone que la falta de entendimiento entre la familia y la Escuela es responsabilidad de esta última. Además, se ha demostrado que en ocasiones el problema está en que la familia no se siente integrada en la comunidad educativa y los responsables son los y las docentes, pues consideran que los padres y madres están poco cualificados/as para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (Valiente, 2012).

3.6 SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

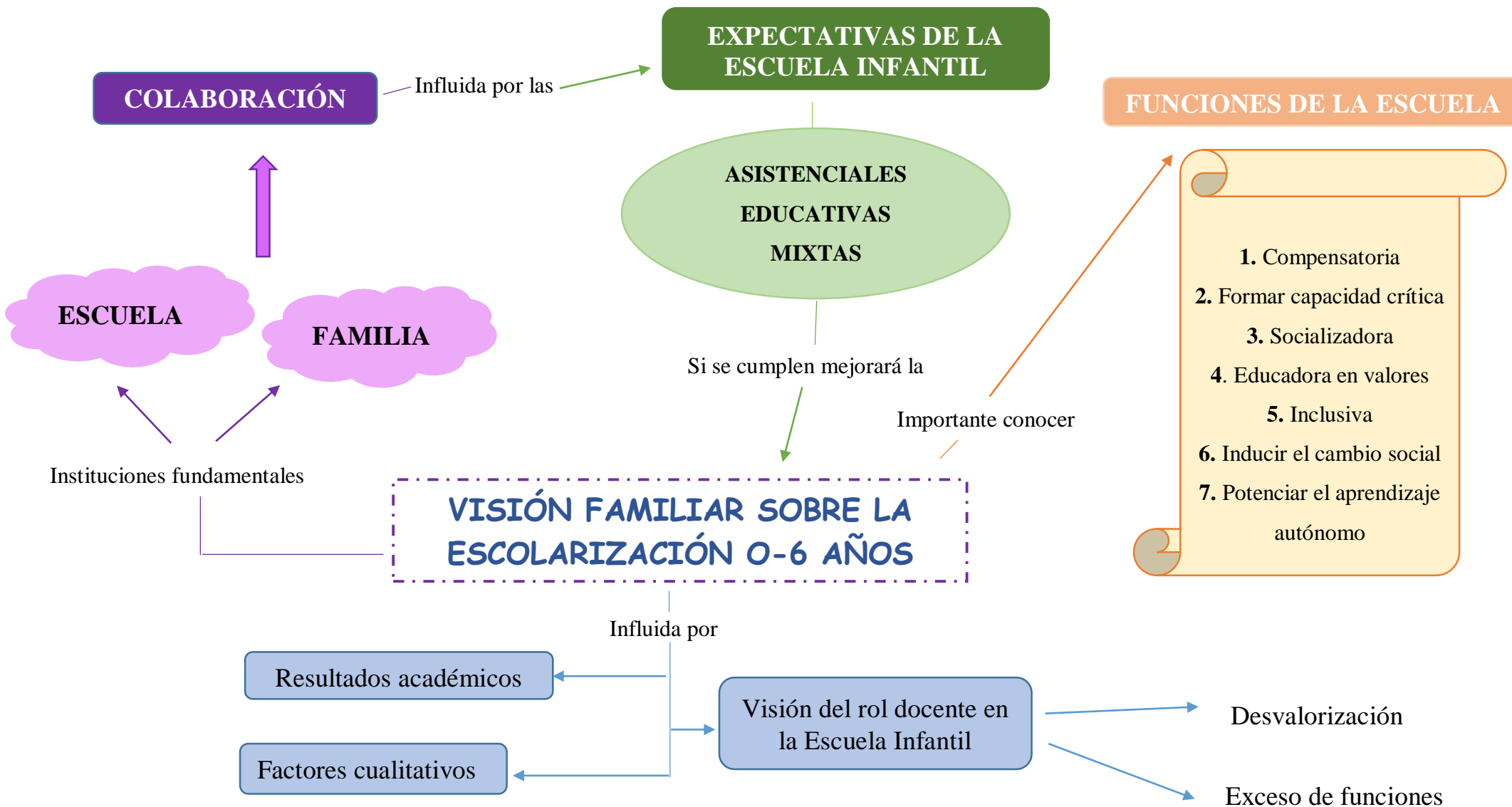
A la hora de analizar la **visión familiar sobre la escolarización de 0 a 6 años**, hay que tener en cuenta las instituciones fundamentales que intervienen: la **Escuela** y la **familia**. La relación y colaboración que se establezca entre ambos agentes socializadores va a definir la imagen que la familia tenga de la Escuela. En cuanto a la Escuela Infantil, esta colaboración está influida por las **expectativas** que las familias tengan sobre ella, de forma que si estas se satisfacen, la visión de la Escuela Infantil mejorará.

Esta visión va a estar influida por **cuestiones académicas** y **otros factores cualitativos** como la reputación del centro y la seguridad escolar, de forma que si los resultados académicos son óptimos también lo será la visión familiar sobre la Escuela. Asimismo, va a influir la relación que la familia tenga con el/la **docente**, al ser la persona del contexto educativo con la que más contacto directo tienen. Esta relación ha ido cambiando con el paso de los años debido al exceso de funciones que se le atribuyen al docente, con la consiguiente desvalorización de su rol.

Por último, es importante que las familias conozcan todas las **funciones** que cumple la Escuela para que sean conscientes de los beneficios que aporta a la infancia. Es la encargada de formar a los discentes para que en el futuro puedan ser personas capaces de adaptarse a la sociedad en la que viven y desenvolverse óptimamente en ella, mediante la transmisión de los conocimientos y los valores necesarios. Para ello, ofrece las mismas posibilidades a todo el alumnado satisfaciendo las necesidades de cada uno. Además, es un lugar idóneo para que los escolares puedan socializarse con su grupo de iguales y compartir gustos y aficiones.

Asimismo, es fundamental que conozcan los beneficios que presentan las **Escuelas Infantiles** en las primeras edades del crecimiento, pues los cambios que suceden en esta etapa son cruciales para el desarrollo posterior de los niños/as. Por esta razón, hay que proporcionarles la posibilidad de asistir a la Escuela Infantil, pues precisan de una estimulación correcta y se corresponden con un espacio donde van a poder desarrollarse en todas sus dimensiones.

Figura 3. Esquema de la contextualización teórica



Nota: Esquema que recoge los aspectos más relevantes de la contextualización teórica. Fuente: Elaboración propia

4. PARTE EMPÍRICA

La presente indagación consta de tres partes: diseño de la investigación, desarrollo de la misma y los resultados obtenidos.

4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación contiene una **pregunta de investigación** y de los **objetivos** buscados, así como el **tipo de estudio** seleccionado para llevarla a cabo.

4.1.1 Objetivos

Con esta indagación se pretende dar respuesta a la pregunta:

¿Qué visión tienen las familias sobre la escolarización de 0 a 6 años?

Se formulan un objetivo general y tres objetivos específicos.

- **Objetivo general:**

- Conocer la visión actual que tienen las familias sobre la escolarización del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

- **Objetivos específicos:**

- Analizar las funciones que las familias atribuyen a la Escuela
- Conocer la posición de las familias respecto a la escolarización temprana
- Explorar las razones a favor y en contra de la escolarización

4.1.2 Tipo de estudio

Toda investigación, independientemente de la metodología utilizada, precisa de dos acciones básicas: la primera, recoger la información para lograr los objetivos y solucionar el problema; la segunda, analizar los datos para estructurar un todo coherente mediante una teoría que le dé sentido al todo. El enfoque y el método que se elige para analizar esos datos, dependen de la forma en la que el investigador decida buscar respuestas al problema planteado (Hernández, 2012).

De esta forma, el presente estudio se llevará a cabo mediante una **metodología cualitativa**, pues siguiendo a Castaño y Quecedo (2002) *“en sentido amplio, puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (p.7).

Además, se elige esta metodología por permitir llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala, pues interesa estudiar y analizar pocos sujetos en profundidad para identificar la especificidad de la realidad observada.

La metodología cualitativa permite considerar la realidad como dinámica y global; partir de la realidad concreta para llegar a una teorización posterior; elaborar un diseño que tenga un carácter emergente; utilizar técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones y ser desarrollada en coherencia con las peculiaridades de las ciencias de la educación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

De acuerdo con Guerrero (2016) la investigación cualitativa:

“Es un proceso metodológico que utiliza como herramientas a las palabras, textos, discursos, dibujo, gráfico e imágenes (datos cualitativos) para comprender la vida social por medio de significados, desde una visión holística, es decir que trata de comprender el conjunto de cualidades que al relacionarse producen un fenómeno determinado” (p. 2).

Por su parte Walker (2016) manifiesta que los estudios cualitativos *“aportan datos descriptivos y estas descripciones permiten al investigador conocer el contexto y los significados de los acontecimientos donde participan los involucrados. Los datos descriptivos deben ser analizados sistemáticamente para construir teoría”* (p. 27).

Además, mediante la metodología cualitativa se puede acceder a la realidad sin necesidad de filtrarla previamente, pues los instrumentos de análisis ayudan a agrupar y a organizar los datos una vez obtenida la información necesaria, y no al principio, como lo establecen otras metodologías (Sánchez, Delgado y Santos, 2012).

También Hernández, Fernández y Baptista (2014) argumentan que:

“El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan)” (p. 9).

Asimismo, exponen otras características del enfoque cualitativo:

- El investigador o investigadora plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente.
- Las investigaciones cualitativas siguen un proceso inductivo, pues se centran primero en lo particular y, posteriormente, en lo general.
- Generalmente, las hipótesis se generan durante el proceso siendo el resultado del estudio.
- Se usan técnicas de recolección de datos que tienen la finalidad de obtener las perspectivas y sensaciones de los participantes.
- La “realidad” surge a través de las interpretaciones de los participantes y va modificándose durante el proceso de estudio.

Por último, Rodríguez, Gil y García (1996) apuntan que:

“Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32).

4.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta fase se exponen el **trabajo de campo** y la **fase analítica**.

4.2.1 Trabajo de campo.

Se recoge una descripción de la población estudiada, una explicación de cómo se ha accedido a ella y de la técnica utilizada para recoger los datos.

4.2.1.1 Población estudiada

En la indagación han participado varias familias y otras personas vinculadas con niños/as de entre 0 y 6 años, procedentes de las provincias de Salamanca y de Ávila, pertenecientes a la comunidad de Castilla y León.

4.2.1.2 Acceso al campo

El trabajo de campo con metodología cualitativa en el ámbito educativo conlleva la exigencia de tener lugar en los contextos físicos y sociales en que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación. La persona que recoge los datos ha de integrarse en la situación estudiada, de forma que las personas informantes dejen de alarmarse o autocontrolarse por su presencia (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La investigadora ha podido acceder a los datos al disponer en su entorno cercano de familias conocidas con las que mantiene una relación de afecto y confianza. Asimismo, al acceder a lugares públicos, tanto abiertos como cerrados, frecuentados por niños/as con sus familias, donde había posibilidad de conseguir información y para los que no se necesita solicitar autorización.

4.2.1.3 Recogida de datos

De acuerdo con Morales, Rebolledo y Cabré (2013) es la “*fase de la investigación en la que se desarrolla una serie de acciones, en el mismo terreno donde ocurre el fenómeno, con la finalidad de acceder a la información necesaria para su estudio*” (p. 14).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) manifiestan que *“los principales métodos para recabar datos cualitativos son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida”* (p. 406).

De acuerdo con Sánchez, Delgado y Santos (2012), las características fundamentales de dichos métodos son:

“Se centran en el individuo en interacción; el lenguaje y la comunicación son claves para captar los hechos personales y sociales; participación del observador frente a la posición clásica de neutralidad; interés por los rasgos específicos más que por los rasgos normativos y explicación de la realidad con un sentido multidimensional y complejo” (p. 96).

En este caso, los datos han sido recogidos mediante técnicas de la investigación cualitativa, concretamente a través de la **observación participante y de la observación externa**.

La **observación** como técnica de investigación permite interrogar la realidad y buscar el sentido de lo observado. Para ello, hay que ir más allá de lo evidente. Cada aspecto observado conlleva un conjunto de significados diferentes que serán interpretados por el observador (Fernández, 2009).

Para Ruíz (2012) la observación *es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, tal cual ella discurre por sí misma* (p.125).

También explica las ventajas que presenta:

“La observación pretende examinar la realidad tal y como ocurre sin ningún tipo de interferencia, modificación o manipulación. La observación prima la naturalidad y la inmediatez (con toda su complejidad) sobre la claridad y la manipulación (con toda su artificialidad simplificadora)” (p. 127).

Dentro de la observación, se encuentra la **observación directa** que en palabras de Anguera (1995, citado por Téllez, 2007) se corresponde con *“un objeto de observación formado por conductas manifiestas, y, por tanto, susceptibles de ser percibidas a través de nuestros órganos sensoriales”* (p. 171). Dentro de esta, se pueden distinguir varios tipos en función del grado de participación del observador en la situación que observa.

Así podemos diferenciar entre observación participante y observación externa (o no participante).

Tal y como explica Callejo (2002) la **observación participante**:

“Es la observación que implica la integración del observador en el espacio de la comunidad observada. Es más, esta práctica puede considerarse un espacio sin tiempo. La observación participante está definida por la interacción entre observador y observado en el espacio de los últimos” (p. 413).

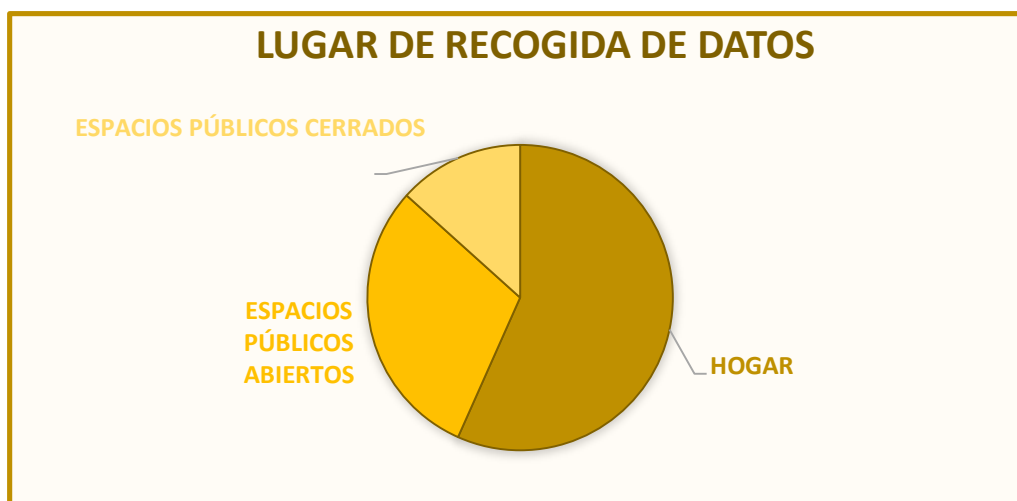
Por su parte, Bernard (1994, citado por Kawulich 2005) define la observación participante como:

“El proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello” (p. 2).

En cuanto a la **observación externa**, Téllez (2007) manifiesta que ocurre cuando *“el observador se mantiene alejado y al margen de lo acontecido en el escenario que observa. Esta distancia puede permitirle una observación más objetiva, con una perspectiva más neutra debido a su no implicación directa con los informantes”* (p. 172). Señala que una ventaja es que el investigador al estar alejado puede realizar mejor la recogida de datos sistemáticamente. Sin embargo, una desventaja es que al no participar no puede intervenir, por lo que no podrá provocar situaciones que interesan especialmente para su estudio.

Para recoger los datos, durante varios meses la investigadora ha acudido a domicilios de familias cercanas; espacios públicos abiertos como parques, salidas de colegios; y otros espacios públicos cerrados como la propia Escuela Infantil, restaurantes y centros comerciales.

Figura 4. Lugar de recogida de datos



Nota: Representación gráfica de los lugares donde se han recogido los datos.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Lugar de acceso a los datos

LUGAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hogar	17	57
Espacio públicos abiertos	9	30
Espacios públicos cerrados	4	13
TOTAL	30	100

Nota: Tabla que recoge las frecuencias y porcentajes del lugar donde se han recogido los datos. Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la mayoría de datos se han obtenido en el domicilio familiar, debido a la confianza que mantiene la investigadora con varias familias.

Por otra parte, los datos han sido proporcionados por miembros de la unidad familiar, así como por otras personas allegadas a las familias.

Figura 5. Informantes



Nota: Representación gráfica de las personas que han proporcionado los datos.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Informantes

INFORMANTES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Madres	13	43
Padres	4	13
Abuelas	5	17
Allegados	8	27
TOTAL	30	100

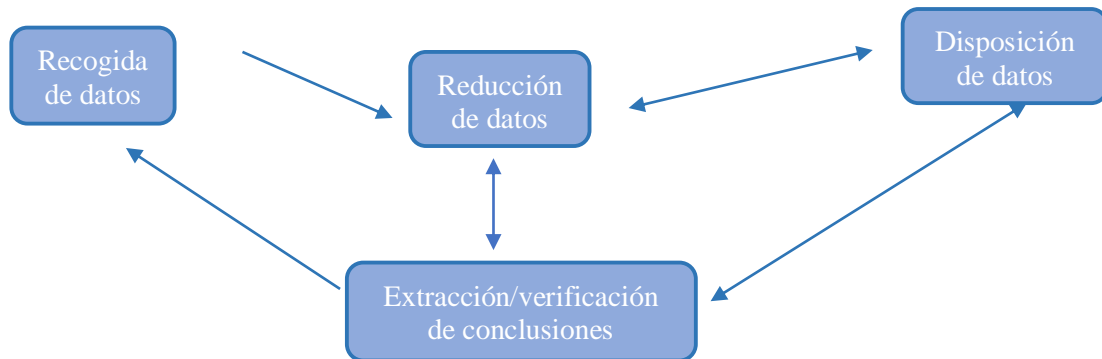
Nota: Tabla que recoge las frecuencias y porcentajes de las personas que han proporcionado los datos. Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la mayoría de los datos han sido proporcionados por madres de niños o niñas, siendo los padres las personas de las que menos datos se han obtenido.

4.2.2 Fase analítica

En esta fase se incluye el tratamiento de los datos obtenidos y el criterio seguido para agruparlos, con la finalidad de realizar un análisis con mayor facilidad.

Figura 6. Análisis de los datos



Nota: Tareas implicadas en el análisis de los datos. Extraído de “Metodología de la investigación cualitativa”, de Miles y Huberman, 1994, citado por G. Rodríguez, J. Gil y E. García, 1999, p. 205.

4.2.2.1 Tratamiento de los datos

Tras haber recogido numerosos datos es necesario hacer una reducción de los mismos para poder analizarlos y comprenderlos óptimamente.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) el análisis es considerado por algunos autores como una de las tareas con mayor dificultad dentro de la investigación cualitativa.

Además, manifiestan que:

“Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas” (p. 201).

Asimismo, exponen que entre las tareas de reducción de datos más habituales se encuentran las de **categorización y codificación**, siendo la categorización la que permite clasificar conceptualmente las líneas referidas a un mismo tema; y la codificación la operación concreta por la que se atribuye a cada unidad un indicativo (código) perteneciente a la categoría en la que la consideramos incluida.

En esta línea, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) en la codificación cualitativa “*el investigador considera dos segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría, si son similares, induce una categoría común*” (p. 448).

En la presente indagación, con la finalidad de reducir la información obtenida y agrupar los datos, ha surgido la dificultad de elegir el criterio adecuado para reflejar óptimamente la realidad, lo que ha requerido tomar una decisión muy importante en el proceso investigador. Tras varios ensayos y pruebas, siempre examinando exhaustivamente cada observación, se ha decidido adoptar cada una de ellas como unidad textual.

Con ese criterio, se ha elaborado un árbol de indización, en el que se presentan las diferentes categorías y subcategorías en las que se han clasificado los datos obtenidos.

Asimismo, para facilitar su organización y comprensión a cada categoría se le ha asignado un color diferente. De esta forma, posteriormente, se han podido cuantificar las unidades que pertenecen a cada categoría y subcategoría. Antes de establecer las categorías definitivas, se ha probado la categorización con el análisis de los datos, hasta comprobar que las categorías reunían las condiciones de ser exhaustivas y excluyentes.

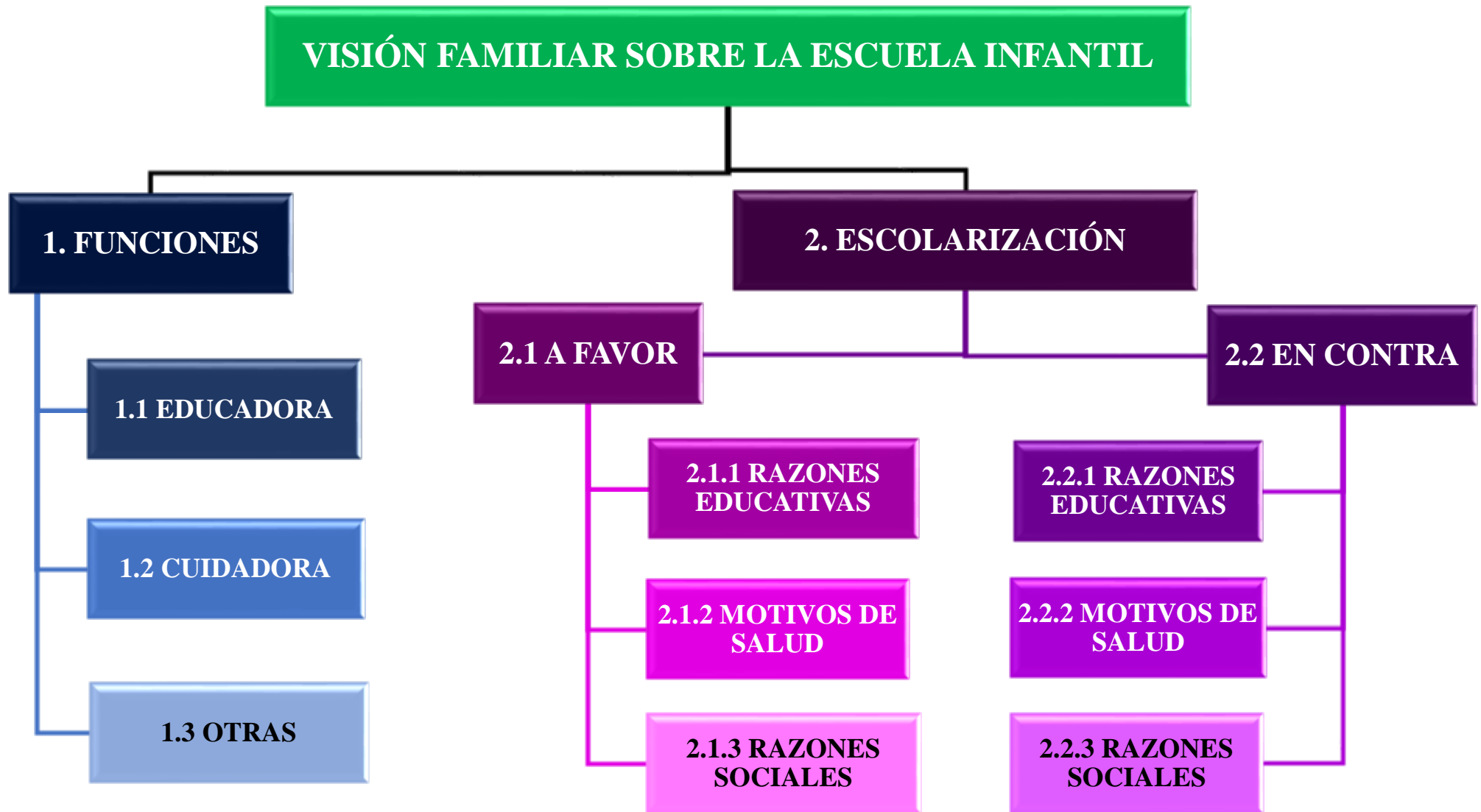
Después del árbol de indización, se presenta una tabla que contiene la definición de cada categoría y subcategoría en la que se han categorizado los datos con el fin de facilitar que la información pueda ser contrastada.

Para garantizar la fiabilidad de la categorización de los datos se ha seguido la técnica de la *triangulación de la información*, de forma que esta ha sido contrastada y revisada por cuatro investigadoras llegando a un consenso del 100%.

La indagación presenta una **validez interna** máxima y una validez externa mínima, pues los resultados y las conclusiones no se pueden generalizar a otras poblaciones.

Por último, embarcarse en una investigación cualitativa significa estar en condiciones de valorar los fenómenos que se van a investigar dentro de un marco ético, por lo que durante el proceso de toda la indagación se ha cumplido dicho compromiso respecto a la confidencialidad de informantes y tratamiento de los datos.

Figura 7. Árbol de indización



Nota: Árbol de indización en el que se presentan las categorías y subcategorías establecidas. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Definición de categorías y subcategorías

DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	
1. FUNCIONES	Tareas que las familias atribuyen a la Escuela.
1.1 Educadora	Este nivel hace referencia a las familias que piensan que la Escuela educa y forma a la infancia transmitiendo conocimientos y valores.
1.2 Cuidadora	Se corresponde con las familias consideran que la Escuela sirve solamente para cuidar a los niños y niñas, por lo que están mejor en casa.
1.3 Otras	Se recogen las manifestaciones de las familias que no atribuyen ninguna función de las anteriores, pero sí una específica.
2. ESCOLARIZACIÓN	Las familias aportan razones por las que la infancia debería asistir o no a la Escuela.
2.1 A FAVOR	Razones que manifiestan las familias por las que los niños/as deberían asistir a la Escuela.
2.1.1 Razones educativas	Hace referencia a aquellos motivos educativos que manifiestan las familias para llevar a los niños/as a la Escuela, considerando que esta además de transmitir conocimientos, también educa para la buena convivencia y la socialización.
2.1.2 Motivos de salud	Se recogen aquellas razones relacionadas con la salud que influyen en que las familias lleven a los niños/as a la Escuela.
2.1.3 Razones sociales	Argumentos por los que las familias, influidas por otras personas y por creencias de la sociedad, llevan a los niños/as a la Escuela.
2.2 EN CONTRA	Las familias aportan razones por las que la infancia no debería asistir a la Escuela.
2.2.1 Razones educativas	Hace referencia a aquellos motivos educativos, como problemas de socialización, que las familias perciben y por ello no llevan a los niños/as a la Escuela.
2.2.2 Motivos de salud	Manifestaciones relacionadas con la salud que influyen en que las familias no lleven a los niños/as a la Escuela.
2.2.3 Razones sociales	Se recogen aquellos motivos por los que las familias, influidas por otras personas y por creencias de la sociedad, no llevan a los niños/as a la Escuela.

Nota: Tabla que presenta la definición de cada categoría y de sus subcategorías correspondientes.
Fuente: Elaboración propia.

4.3 RESULTADOS

Se exponen de forma clara y siguiendo un orden lógico los resultados obtenidos.

En primer lugar, se presenta una nube de palabras obtenida con el programa “Nvivo” para explorar qué términos aparecen con mayor frecuencia en las observaciones relacionadas con las funciones que las familias atribuyen a la Escuela Infantil, así como con las razones a favor y en contra que manifiestan sobre la escolarización de la infancia en la etapa de 0 a 6 años.

Figura 8. Nube de palabras



Nota: Nube de palabras que recoge aquellos términos con más frecuentes. Fuente: Elaboración propia

Las palabras más frecuentes son:

- Constipada (5)
- Pequeña (4)
- Aprenden (4)
- Quedar (3)
- Llevar (2)
- Muerde (2)
- No llevamos (2)
- Normal (2)
- Solo colorean (2)
- Trabajo (2)
- Aguantan (2)
- Cantan (2)
- Cuido (1)
- Daño (1)
- Jugar (1)
- Nada (1)
- Pesado (1)
- Preparada (1)
- Relacionan (1)

Se observa que el término con mayor frecuencia es **“constipada”** correspondiente con la subcategoría (2.2.2) **“motivos de salud”** por los que las familias no consideran que la infancia deba asistir a la Escuela. Asimismo, otros términos con frecuencias superiores al resto, 4 referencias cada uno, son **“pequeña”** que pertenece a la subcategoría (2.2.3) **“razones sociales”** en contra de la escolarización, y **“aprenden”** que se refiere a la subcategoría 2.1.1 **“razones educativas”** manifestadas por las familias a favor de esta. Pertenecientes a esta última categoría, se encuentran los términos con menor frecuencia **“preparada”** y **“relacionan”**, entre otros, con 1 referencia cada uno. Otros términos con baja frecuencia son **“aguantan”** y **“trabajo”** ambos con 2 referencias que se corresponden con la subcategoría 1.2 **“cuidadora”**.

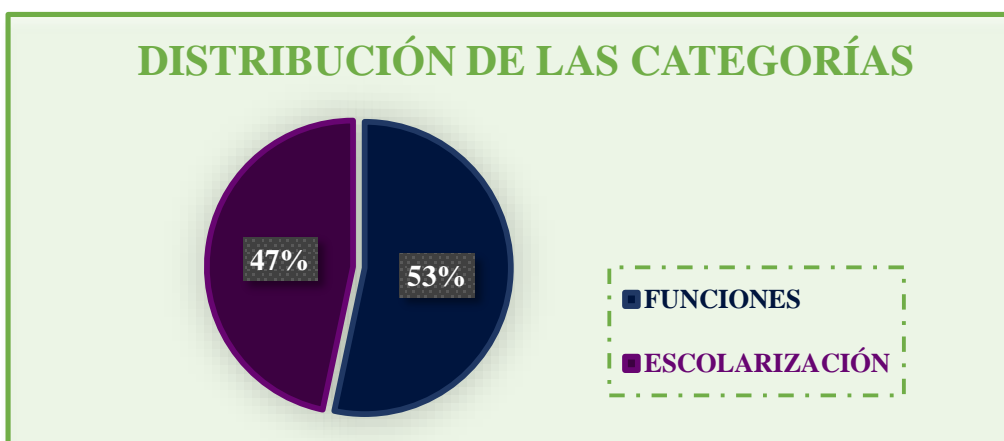
Por último, se observa que hay una atención especial dedicada a términos relacionados con la categoría 1 **“funciones”**, al destacar 8 términos correspondientes con 14 de las referencias totales.

En segundo lugar, se muestra una comparación a nivel general de la distribución de las categorías; posteriormente, de las subcategorías y, finalmente, de las subcategorías de esta. El proceso seguido para realizar las comparaciones consiste en la elaboración de tablas que recogen las frecuencias y porcentajes correspondientes con los datos, así como de ciclogramas.

VISIÓN FAMILIAR SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN

Se muestran un ciclograma y una tabla correspondientes a la distribución de las categorías a partir de los datos obtenidos en cada una de ellas.

Figura 9. *Distribución de las categorías*



Nota: Representación gráfica de la distribución de las categorías. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Distribución de las categorías

VISIÓN FAMILIAR ESCOLARIZACIÓN 0-6 AÑOS		
CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
1. FUNCIONES	16	53
2. ESCOLARIZACIÓN	14	47
TOTAL	30	100

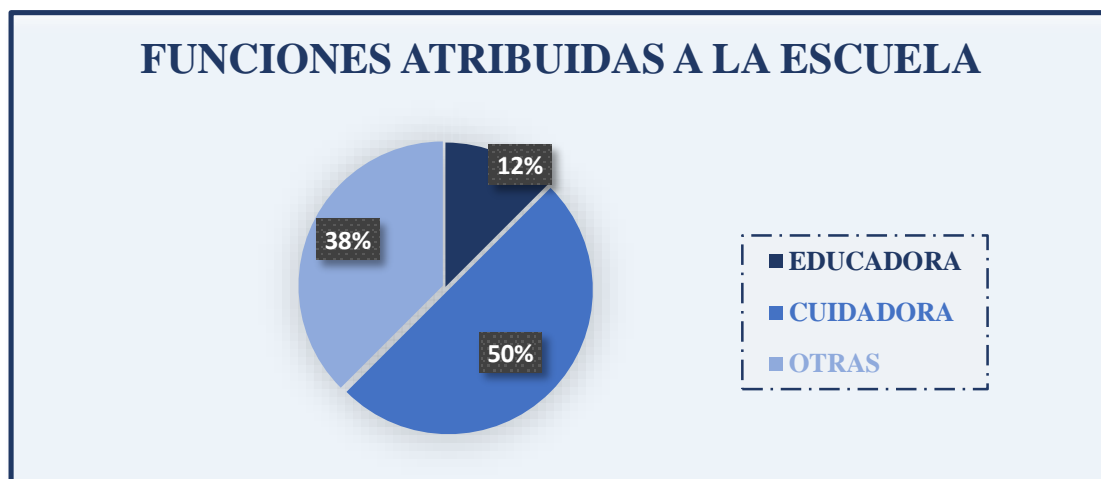
Nota: Tabla que recoge las frecuencias y los porcentajes de las categorías.
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 12 y figura 9 se puede apreciar que ambas categorías han obtenido porcentajes muy similares al diferenciarse en tan solo 2 unidades. No obstante, se le dedica más atención a la **categoría 1 “funciones”** que las familias otorgan a la Escuela al obtener un 53% correspondiente con 16 unidades. Por su parte la **categoría 2 “escolarización”**, que recoge las razones que las familias aportan sobre la asistencia a la Escuela del alumnado de 0 a 6 años, obtiene un 47% que equivale a 14 unidades.

1. FUNCIONES

Se presentan en ciclograma y en tabla la distribución de las diferentes funciones que las familias atribuyen a la Escuela Infantil.

Figura 10. Categoría 1 “funciones”



Nota: Representación gráfica de la distribución de las subcategorías de la categoría 1 “funciones”
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Distribución de las subcategorías de la categoría 1 “Funciones”

FUNCIONES ATRIBUIDAS A LA ESCUELA		
SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
1.1 EDUCADORA	2	12
1.2 CUIDADORA	8	50
1.3 OTRAS	6	38
TOTAL	16	100

Nota: Tabla que recoge las frecuencias y los porcentajes de las subcategorías de la categoría 1 “Funciones”. Fuente: Elaboración propia.

Analizando la figura 10 y la tabla 13 se puede observar que la función de la Escuela a la que más aluden las familias es la de “cuidadora” (50%) apareciendo en la mitad de las unidades. A continuación, se encuentra la subcategoría de “otras” (38%) que hace referencia a diferentes funciones específicas que se le atribuyen. Por último, la función de la Escuela a la que menos aluden las familias es la “educadora”, al estar presente con tan solo 2 unidades (12%).

La **subcategoría (1.2) “cuidadora”** es la que mayor frecuencia presenta, en especial al referirse a las Escuelas Infantiles, con un total de 8 unidades, donde resultan ilustrativas las expresiones siguientes relacionadas en su gran mayoría con el ámbito laboral “*si trabajara dejaría a mi hija en la guardería*” (u.t. 33), aunque también con otros aspectos como “*para que la niña vaya a la guardería a pasar el rato, mejor la cuido yo*” (u.t. 37-38).

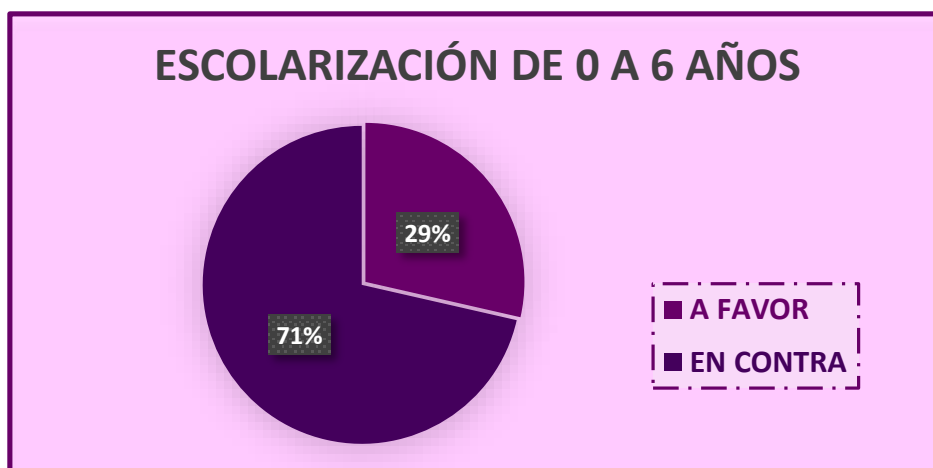
Corresponde a la **subcategoría (1.3) “otras”**, un 38% equivalente a 6 unidades en las que se pueden apreciar manifestaciones referentes a la escasa función que las familias atribuyen a las Escuelas Infantiles “*los niños y niñas con dos años no aprenden nada en la escuela*” (u.t. 28) o “*lo que hacen en la guardería también lo pueden hacer en casa*” (u.t. 68). Asimismo, se observan otras manifestaciones referidas a otros ámbitos como “*en la escuela enseñan a morder*” (u.t. 13).

Por último, la función con menor frecuencia es la correspondiente con la **subcategoría (1.1) “educadora”** donde destacan las siguientes expresiones: *“la niña en la guardería aprende muchas cosas que en casa no podría”* (u.t. 43-44) y *“ahora que no podemos salir de casa nos damos cuenta de la función que tiene el colegio porque aquí la niña no puede jugar con los demás y no aprende tantas cosas”* (u.t. 77-79).

2. ESCOLARIZACIÓN

Dentro de la **categoría 2 “Escolarización”** se establecen dos subcategorías, una correspondiente a las razones *“a favor”* de la escolarización manifestadas por las familias, y otra *“en contra”* de esta.

Figura 11. Categoría 2 “Escolarización”



Nota: Representación gráfica de la distribución de las subcategorías de la categoría 2 “Escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Distribución de las subcategorías de la categoría 2 “Escolarización”

ESCOLARIZACIÓN DE 0 A 6 AÑOS		
SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
2.1 A FAVOR	4	29
2.2 EN CONTRA	10	71
TOTAL	30	100

Nota: Tabla que recoge las frecuencias y los porcentajes de las subcategorías de la categoría 2 “Escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

Observando la figura 11 y la tabla 14 se puede comprobar que hay una distribución de los porcentajes muy heterogénea al corresponderse más de la mitad de las unidades con razones en contra de la escolarización del alumnado.

La subcategoría (2.1) **“en contra”** presenta una mayor frecuencia al contar con un 71% equivalente a 10 unidades. Entre ellas destacan algunas manifestaciones como: **“No llevamos a la niña a la guardería porque todavía es muy pequeña y está mejor en casa”** (u.t. 65-66) o **“no llevo al niño a la guardería porque me ha dicho la profesora que una niña le muerde”** (u.t. 40-41).

Por su parte, la subcategoría (2.2) **“a favor”** representa el 29% del total al disponer tan solo de 4 unidades entre las que resulta representativo el siguiente argumento: **“es importante llevar a los niños y niñas a la escuela porque se relacionan con los demás”** (u.t. 60-61).

A continuación, se presentan los ciclogramas y las tablas de la subcategoría (2.1) **“a favor”** y de la subcategoría (2.2) **“en contra”** con sus subcategorías correspondientes.

2.1 RAZONES A FAVOR DE LA ESCOLARIZACIÓN

Se muestran un ciclograma y una tabla que recogen la distribución de las razones a favor de la escolarización en diferentes subcategorías.

Figura 12. Subcategoría 2.1 “Razones a favor de la escolarización”



Nota: Representación gráfica de la distribución de las subcategorías de la subcategoría 2.1 “Razones a favor de la escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Distribución de las subcategorías de la subcategoría 2.1 “Razones a favor de la escolarización”

RAZONES A FAVOR DE LA ESCOLARIZACIÓN		
SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
2.1.1 RAZONES EDUCATIVAS	3	75
2.1.2 MOTIVOS DE SALUD	0	0
2.1.3 RAZONES SOCIALES	1	15
TOTAL	30	100

Nota: Tabla que recoge las frecuencias y los porcentajes de las subcategorías de la subcategoría 2.1 “Razones a favor de la escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 12 y tabla 15 se puede apreciar la heterogeneidad en los porcentajes de cada subcategoría. Destaca la atención prestada a la **subcategoría (2.1.1) “razones educativas”** manifestadas por las familias que se muestran a favor de la escolarización, a la que se le dedica más de la mitad de las unidades (75%). El resto se corresponde con la **subcategoría (2.1.2) “razones sociales”** (15%), mientras que ninguna familia se basa en la **subcategoría (2.1.3) “motivos de salud”** para llevar a la infancia a la Escuela (0%).

La **subcategoría (2.1.1) “razones educativas”** presenta el mayor porcentaje en comparación con el resto de las subcategorías, con un 75% correspondiente con 3 unidades, entre las que destacan manifestaciones como: *“Los niños y niñas tienen que ir al colegio porque es una etapa muy importante”* (u.t. 30-31) y *“llevo a la niña a la guardería porque así empieza a aprender cosas y está más preparada para ir al colegio”* (u.t. 52-53).

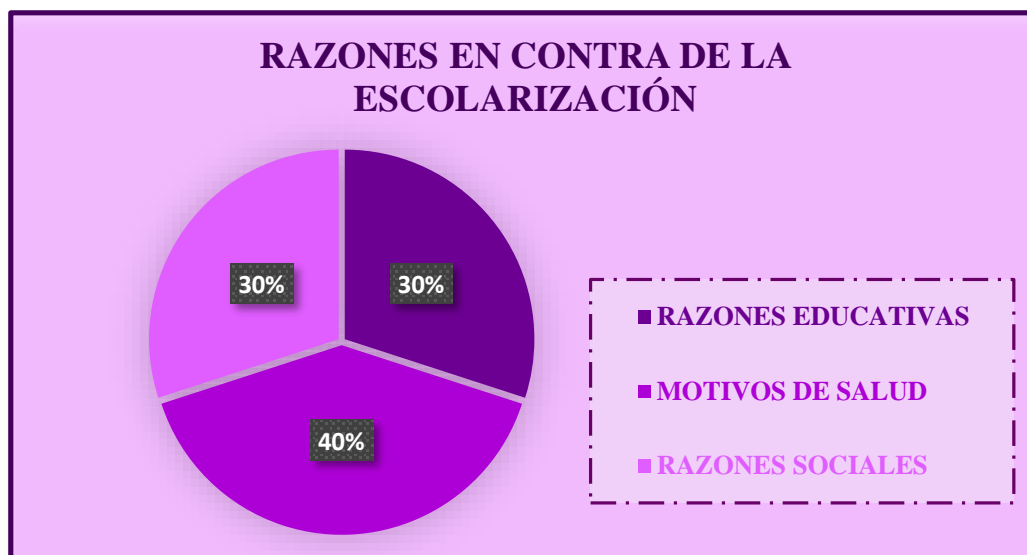
Por su parte, la **subcategoría (2.1.2) “razones sociales”** en las que se basan las familias influidas por la sociedad para escolarizar a los niños/as, aparecen en tan solo una unidad: **“llevo al niño al colegio porque es lo que hace todo el mundo cuando tienen 3 años”** (u.t. 15-16).

Por último, la **subcategoría (2.1.3) “motivos de salud”** expresados por las familias por los que deberían escolarizar a la infancia, no recibe ningún dato.

2.2 RAZONES EN CONTRA DE LA ESCOLARIZACIÓN

Se presentan un ciclograma y una tabla que recogen la distribución de las subcategorías correspondientes con las razones manifestadas por las familias en contra de la escolarización.

Figura 13. Subcategoría 2.2 “Razones en contra de la escolarización”



Nota: Representación gráfica de la distribución de las subcategorías de la subcategoría (2.2) “Razones en contra de la escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Distribución de las subcategorías de la subcategoría (2.2) “Razones en contra de la escolarización”

RAZONES EN CONTRA DE LA ESCOLARIZACIÓN		
SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
2.2.1 RAZONES EDUCATIVAS	3	30
2.2.2 MOTIVOS DE SALUD	4	40
2.2.3 RAZONES SOCIALES	3	30
TOTAL	30	100

Nota: Tabla que recoge las frecuencias y los porcentajes de las subcategorías de la subcategoría “Razones en contra de la escolarización”. Fuente: Elaboración propia.

Tras observar la figura 13 y la tabla 16 se comprueba que las razones expresadas por las familias en contra de la escolarización muestran una distribución en las correspondientes categorías muy homogénea. De esta forma, los *“motivos de salud”* superan al resto con un 40%, seguidos por las *“razones educativas”* y *“razones sociales”* a las que se le dedica un 30% en ambos casos.

La subcategoría (2.2.2) *“motivos de salud”* obtiene la mayor frecuencia con 4 unidades. Destacan algunas expresiones como: *“Es normal que la niña esté constipada porque es muy pequeña para ir a la guardería”* (u.t. 5-6) y *“la niña siempre está constipada, así que hasta abril no la llevaremos a la guardería”* (u.t. 10-11).

La subcategoría (2.2.1) *“razones educativas”* por las que las familias se posicionan en contra de la escolarización, se basan en los conflictos que existen en la Escuela Infantil en cuanto a la socialización del alumnado con el resto de sus compañeros y compañeras.

Presentan una frecuencia de 3 unidades y se pueden mencionar manifestaciones como: *“No llevo al niño a la guardería porque me ha dicho la profesora que una niña le muerde”* (u.t. 40-41) o *“no llevo a mi hija a la guardería porque varios días le ha hecho daño otro niño”* (u.t. 49-50).

Por último, la subcategoría (2.2.3) *“razones sociales”*, obtiene la misma frecuencia de 3 unidades al igual que las *“razones educativas”*. Resultan relevantes expresiones como: *“Ahora tan pequeña es normal que la niña esté contigo y no en la guardería”* (u.t. 35) y *“es mejor que los niños pequeños estén en casa para que puedan disfrutar de la infancia”* (u.t. 18-19).

5. CONCLUSIONES

Tras analizar la visión de las familias sobre la escolarización durante la etapa de Educación Infantil, en este apartado se da respuesta a los objetivos, tanto al general como a los específicos, y a la pregunta de investigación.

En cuanto al primer objetivo específico *“Analizar las funciones que las familias atribuyen a la Escuela”* se ha descubierto que mayoritariamente le otorgan la función de la subcategoría 1.2 *“cuidadora”* al ser la que presenta el mayor porcentaje refiriéndose a la mitad de las unidades. Se puede observar en textos como *“no llevamos al niño a la guardería porque la abuela se puede quedar con él”* (u.t. 55-56) donde se aprecia cómo la familia solo piensa en la Escuela Infantil considerándola un espacio donde únicamente se satisfacen cuidados primarios. La razón principal está referida al ámbito laboral, pues en la mayoría de ocasiones acuden a la Escuela Infantil cuando ambos progenitores trabajan y nadie puede cuidar del niño/a.

Sin embargo, si alguien puede estar cuidándole en casa la mayoría de las familias prefieren esta opción a la escolarización. Esta idea está relacionada con la subcategoría 1.3 *“otras”* funciones que se atribuyen a la Escuela, debido a que en un 38 % de las unidades se expone que las familias consideran que la Escuela Infantil cumple funciones escasas e irrelevantes, y que en casa los discentes podrían realizar lo mismo que asistiendo allí. Se puede observar en expresiones como *“Lo que hacen en la guardería también lo pueden hacer en casa”* (u.t. 68).

Por lo tanto, según los datos, las familias dejan en segundo plano los beneficios que aporta la Escuela Infantil en cuanto a la atención educativa y otros aspectos favorables para el desarrollo de la infancia. Esta idea se pone de manifiesto al observar que la subcategoría 1.1 *“función educadora”* presenta el menor porcentaje con tan solo un 12%.

Respecto al segundo objetivo específico *“Conocer la posición de las familias respecto a la escolarización temprana”*, los datos evidencian que más de la mitad se posiciona en contra de escolarizar con una distribución de porcentajes muy diferenciada: 71% en contra frente solo un 29% a favor, que reflejan ciertos prejuicios como considerar que en las primeras edades reciben mejores cuidados en casa, sin apreciar la labor educativa que la Escuela les ofrece.

Para dar respuesta al tercer objetivo específico *“Explorar las razones a favor y en contra de la escolarización”* se tienen en cuenta las “razones educativas”, “los motivos de salud” y las “razones sociales” en las que se basan. Los datos demuestran que respecto a los motivos en contra de la escolarización, las familias parten prácticamente de todas las razones por igual al presentar una distribución muy homogénea. No obstante, destaca con un 40% la subcategoría 2.2.1 *“motivos de salud”*, pues perciben a la Escuela Infantil como un foco de infecciones, por ejemplo, *“la niña no está constipada porque ya no va a la guardería”* (u.t. 58).

Otros motivos en contra de la escolarización se refieren a la subcategoría 2.2.1 *“razones educativas”* al considerar que en la Escuela tienen lugar conflictos de socialización, por lo que prefieren que los/as niños/as no asistan. Se puede observar en la manifestación *“no llevo al niño a la guardería porque me ha dicho la profesora que una niña le muerde”* (u.t. 40-41).

Por último, atendiendo a la subcategoría (2.2.1) *“razones sociales”* los datos arrojan un porcentaje de un 30% de familias que se dejan influir por la sociedad y por sus creencias acerca de la escolarización. La gran mayoría consideran que en la etapa de 0 a 3 años los niños/as todavía son pequeños/as para asistir a la Escuela Infantil y que en casa van a disfrutar más. Se puede observar en expresiones como *“No llevamos a la niña a la guardería porque todavía es muy pequeña y está mejor en casa”* (u.t 65-66).

En cuanto a las razones a favor de la escolarización, se ha descubierto que el 75% de las familias recurren a ella por “razones educativas”, al considerar que la Escuela es un lugar donde se forma a la infancia en todos los ámbitos. Se puede observar en manifestaciones como: “Los niños y niñas tienen que ir al colegio porque es una etapa muy importante” (u.t. 30-31), donde se aprecia la función educativa que le otorgan.

En menor proporción con un 15% se encuentran otros motivos correspondientes con la subcategoría 2.1.3 “razones sociales” y por último, con la subcategoría 2.1.2 “motivos de salud”. De hecho, no hay ninguna unidad que exponga que las familias escolarizan a la infancia por cuestiones sanitarias, presentando esta subcategoría un 0%.

En relación al objetivo general “**Conocer la visión actual que tienen las familias sobre la escolarización del alumnado en la etapa de Educación Infantil**”, según los datos se puede afirmar que la asistencia a la Escuela Infantil entre los 0 y los 3 años es considerada la última opción por la mayoría de las familias al recurrir a ella cuando no disponen de otra alternativa. Por lo tanto, se puede deducir que tienen la imagen de ella únicamente como un espacio donde se cuida a la infancia, y como consecuencia manifiestan que en el hogar familiar van a estar más protegidos: “No llevamos a la niña a la guardería porque todavía es muy pequeña y está mejor en casa” (u.t. 65-66). Asimismo, tienen presente la idea convencional de que en esa edad todavía son pequeños/as para estar escolarizados/as y que no realizan ninguna actividad mediante la que obtengan algún beneficio que no pueda tener lugar en el hogar.

No obstante, existe un 29% de familias que defienden la escolarización en edades tempranas al considerar que se contribuye al desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas, pues perciben la Escuela como un lugar donde se educa y se forma a la infancia en todos los ámbitos. En consecuencia, defienden que cuanto antes estén escolarizados más beneficios obtendrán. Se puede observar en expresiones como “Es importante llevar a los niños y niñas a la escuela porque se relacionan con los demás” (u.t. 60-61).

En cuanto a la escolarización a partir de los 3 años es considerada esencial debido, especialmente, a que se sobreentiende que es lo socialmente establecido, por lo que escolarizan a los niños/as para no salirse de la norma: “llevo al niño al colegio porque es lo que hace todo el mundo cuando tienen 3 años” (u.t. 15-16).

Finalmente, como respuesta a la pregunta de investigación *¿Qué visión tienen las familias respecto a la escolarización de 0 a 6 años?* los datos recabados permiten afirmar que, al parecer, el 71% de ellas presenta una visión negativa debido a las escasas funciones que atribuyen a la Escuela Infantil generalmente reducidas al de cuidadora, pues no tienen en cuenta el rol educativo que desempeña, al mismo tiempo que se basan en razones de índole social y sanitaria para considerar que la escolarización de 0 a 3 años es innecesaria e/o incluso arriesgada.

6. LIMITACIONES

Durante el proceso de elaboración de la presente indagación, se han dado limitaciones a la hora de recoger los datos, especialmente referidas a las familias que han sido observadas en su propio hogar, pues existe la posibilidad de que se hayan visto influidas por la investigadora y pueden no haber manifestado lo que realmente piensan.

Otra limitación ha sido el insuficiente tiempo dedicado a la recogida de datos, en parte condicionado a la disponibilidad ofrecida por las circunstancias actuales de la pandemia de COVID-19, pues si se hubiera dedicado un periodo más largo, se habrían obtenido un mayor número de datos que permitirían una investigación más precisa y enriquecedora.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el propósito de la presente indagación era hacer una detección de necesidades con la finalidad de proponer alguna intervención que pudiera contribuir a satisfacer alguna de las necesidades existentes.

En consecuencia, tras analizar la visión familiar sobre la escolarización en las primeras edades, se proponen una serie de estrategias para mejorarla. De esta forma, se alcanzaría una óptima relación familia-Escuela que permitiría que las familias y el profesorado fueran conscientes de las funciones que la Escuela ejerce y de los beneficios que aporta a la infancia.

Las estrategias llevadas a cabo serían las siguientes:

- 1. Formar a los/as futuros/as maestros/as** sobre cómo conseguir una adecuada relación familia-Escuela y cómo tratar a las familias, temática a incluir en los programas formativos de los estudios realizados por quienes aspiran a la docencia.
- 2. Implicar a las familias**, cada una según sus posibilidades, **en el proceso de enseñanza-aprendizaje** del alumnado mediante la realización de diferentes actividades en las que puedan participar junto con los niños y niñas, pues siguiendo a Domínguez (2010) se conseguiría una relación familia-Escuela de calidad. Estas actividades serán gestionadas, dirigidas y coordinadas por el profesorado de Educación Infantil.

Tabla 17. *Implicación de las familias*

Actividades de colaboración en el aula	Teatros, cuentacuentos...
Actividades extraescolares	Convivencias, excursiones...
Actividades en casa	Libro viajero, manualidades...

Nota: Tabla que recoge actividades para fomentar la implicación familiar. Extraído y adaptado de “La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia”, de S. Domínguez, 2010, p. 12.

3. Actividades en los colegios

Se propone una actividad para el programa ofrecido por el Ayuntamiento de Salamanca a través de la *Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes*.

En el programa se contempla una sección (*Familia y Educación*) orientada a dar información familiar en horarios de tarde sobre temas educativos en los colegios de la ciudad y su alfoz. En la página web se encuentra la ficha a utilizar para presentar las propuestas que serán tenidas en cuenta para programar el curso próximo.

**FICHA PROPUESTA DE PROYECTOS DE ACTIVIDADES
COMPLEMENTARIAS AL CURRÍCULO ESCOLAR**

FUNDACIÓN SALAMANCA
CIUDAD DE CULTURA Y SABERES
CURSO 2020-2021

- **Bloque temático:** Familia y Educación.
- **Título de la actividad:** *Razones para escolarizar de 0-6 años.*
- **Descripción:** Se ofrece una conferencia dirigida a familias e impartida por Esther Fraile Sánchez, maestra especialista en Educación Infantil, sobre las funciones que otorga la Escuela Infantil, así como de los beneficios que aporta a la infancia teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo.
- **Objetivos:**
 - Conocer los beneficios de la Educación Infantil
 - Exponer el desarrollo de habilidades en edad temprana
 - Destacar la función educativa de la Escuela Infantil
- **Destinatarios:** Familias de niños y niñas de 0 a 6 años.
- **Metodología:** Se realizará una sesión que constará de dos partes:
 - La primera parte será únicamente expositiva donde se explicaría cada idea detalladamente.
 - Una vez concluida la exposición, se llevaría a cabo la segunda parte que se correspondería con la participación de las familias. Podrán realizar cualquier pregunta y participar en un debate con el fin de intercambiar opiniones en un ambiente ameno.
- **Lugar de realización:** En el propio centro escolar.
- **Periodo de realización:** Noviembre.
- **Número de sesiones:** Una sesión.
- **Contacto e información:** Esther Fraile Sánchez (e.fraile9812@gmail.com).
- **Horarios y días de la semana:** Martes, Miércoles o Jueves de 17:00 a 18:30.
- **Duración:** Una hora y media.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alpi, L., Benedetti, S., Manferrari, M., Marchesi, F., Motta, M., Righi, F.,...Vassuri,P.(2003). *Adaptación a la Escuela Infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la Escuela*. Madrid: Narcea.
- Asegurado, A. (2010). La escuela... ¿qué escuela?. *Cabás*, (4), 1-4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/relato-escolar4/168-la-escuela-ique-escuela>
- Beresaluce, M., Peiró, S y Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (857-870). Alicante: Universitat d` Alacant. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40144#vpreview>
- Blanco, R y Umayahara, M. (Coords.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Editorial Trineo S.A.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13601>
- Callejo, M. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, (5), 409-422. Recuperado de <https://scielosp.org/article/resp/2002.v76n5/409-422/es/>
- Carro, L. (2001). *Una escuela para todos: funciones de la escuela*. Recuperado de http://www.luiscarro.es/inclusion/Educacion_para_Todos/socializacion.htm
- Castaño, C y Quecedo, M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-40. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>

- Comellas, M.J. (2008). *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Guada.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- Casals, V. (2015). *La Escuela (0-3) en el Marco de la Atención Temprana: Un agente imprescindible en la promoción y vigilancia del desarrollo infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Canarias. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/18932/4/0728023_00000_0000.pdf
- Castilla y León. Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 2 de enero de 2008, núm 1, pp. 6-16. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Castilla y León. Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de febrero de 2008, núm 35 pp. 3022-3025. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/d-12-2008-14-02-determinan-contenidos-educativos-primer-cic>
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación*, (8), 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- España. Constitución Española, 1978. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de Diciembre de 1978, núm 311, pp. 29316-29424. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>.

- España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed), *Relación familia-escuela* (pp. 13-33). Lleida: Universitat de Lleida
- Fernández, F. (2009). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Revista Temes Sociológicos*, (13), 49-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780076>
- Gallego, A.M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), pp. 326-345. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>
- García, T. (2013). Usos y acepciones del concepto familia: entre el texto y la realidad. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29 (29), 49-64. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2326/2070>
- García, M.L y Pérez, E. (2009). Alegrías e ilusiones de ser maestra de infantil. *Aula de infantil*, (48), 36-40.
- García, L., Ruíz, M., García, M. (2009). La educación como realidad. *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* (19-41). Madrid: Narcea, S.A.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente. En J. Garreta (Ed.), *Relación familia- escuela*, (pp. 9-12). Lleida: Universitat de Lleida
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac
- Gil, R. (2020, febrero 14). ¿Qué es el “pin parental” que quiere Vox en los colegios?. *Rtve*. Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20200214/pin-parental-quiere-vox-colegios-implica-para-ninos-lgtb/1995665.shtml>

- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gomariz, M., Hernández, M., García, M y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69, (2), 1-18. doi: 10.13042/Bordon.2016.49832
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1 (2), 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Guzón, J y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7142501>
- Grijelmo, A. (2020, marzo 02). Los tres problemas del “pin parental”. El País. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/02/27/ideas/1582804705_228143.html
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14 (27), 57-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515553>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Dubet, F. (2010). *Decadencia de la institución escolar y conflictos entre principios*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Joaquín, M. C. (2005). El antes y el después de nuestras vidas en tiras cómicas. [Imagen digital]. Recuperado de <https://lavozdelmuro.net/el-antes-y-el-despues-de-nuestras-vidas-en-tiras-comicas/>

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), 1-32. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/2715/1/La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf>
- Laguía, M. J y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la Escuela Infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- López, E. (2011). Funciones de la escuela en el siglo XXI. *Temas para la educación*, (15), 2-4. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8594.pdf>
- López, S y Soko, A. (2005). *La Escuela Infantil. Una institución educativa de 0 a 5 años*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-11. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf
- Marchesi, A y Pérez, E. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM
- Martín, F. (2020). Pin parental [Imagen digital]. Recuperado de <https://ferranhumor.wordpress.com/2020/01/19/pin-parental/>
- Morales, A., Rebolledo, D., Cabré, S. (2013). La entrada al campo en la investigación cualitativa a propósito de una experiencia en el estudio de la obesidad en adolescentes. *Salud, Arte y Cuidado*, 6, (1), 13-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261987063_La_entrada_al_campo_en_la_investigacion_cualitativa_a_proposito_de_una_experiencia_en_el_estudio_de_la_obesidad_en_adolescentes
- Mountaner, J. (2013). Calidad de la vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de Educación*, (63), 35-49. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4360>

- Nadal, A y Ballester, L. (2015). Qué piensan los padres de la escuela de sus hijos. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 411-420. Recuperado de <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen1.pdf>
- OECD. (2015). ¿Qué buscan los padres en el centro educativo de sus hijos?. *Pisa in Focus*, 51, 1-4. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/18220/pisa-in-focus-n51esp.pdf/9c183068-6768-46a1-8cc1-7facace403e4>
- Paláu, E. (2001). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: Ceac
- Parody, L., Santos, M., Isequilla, E., y Alcalá, M. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12, (24), 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6882603>
- Pérez, V., Rodríguez, J. C y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (11), 87-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457956>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, (23ªed.), Consultado en <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ªed). Archidona (Málaga): Aljibe

- Rosales, N. (2014). Las diferentes concepciones del docente sobre los fines de la educación: un estudio de caso. (Tesis doctoral) Universidad de Monterrey: Monterrey.
- Ruíz, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ªed). Bilbao: Deusto.
- Ruíz, P. (2010a). El papel del maestro en el aula. *Temas para la educación*, (10), 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7499.pdf>
- Ruíz, P. (2010b). El rol de la familia en educación. *Temas para la educación*, (10), 1-12. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7489.pdf>
- Sánchez, Delgado y Santos (2012). *El proceso de la investigación cualitativa: Manual de procedimiento*. España: Edintrás
- Téllez, A. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: Editorial Club Universitario
- Torío, S. (2006). Familia y transmisión de valores: un reto de nuestro tiempo. *Revista de ciencias y orientación familiar*, (33), 47-68. Recuperado de <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000029304&page=1&search=&lang=es>
- Vacotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Revista Páginas de educación* 12, (1), 164-178. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100164
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La revue du REDIF*, 1, 15-22. Recuperado de https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/DE/PF/AM/05/cambios.pdf
- Valiente, P. (2012) La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva. (Trabajo fin de grado). Universidad de la Rioja, La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/544>
- Vizcaino, L. (2010). Funciones de la escuela. *Eduinnova*, 26, 126-129. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/nov2010/nov21.pdf>

- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, 27, 13-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429426>
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zamora, M., Nieto, C., Hernando, S., Torres, M. (2016). Sociología de la situación familiar en España. *Guía de intervención familiar en casos de separación, divorcio y protección de menores*. 10-15. Madrid: Dykinson.

9. ANEXOS

ANEXO I

Nº	FECHA	CONDUCTA OBSERVADA	PERSONAS	LUGAR
1	25/10/19	Una abuela va a recoger a su nieto a la escuela infantil y comenta: <i>vengo a por el niño que aquí ya no hace nada.</i>	Familiar (abuela)	Escuela infantil
2	21/12/19	Una abuela manifiesta a su hija: <i>Es normal que la niña esté constipada porque es muy pequeña para ir a una escuela infantil.</i>	Familiar (abuela)	Hogar
3	23/12/19	Una madre comenta a otra: <i>El niño no va a la guardería porque siempre está solo.</i>	Familiar (madre)	Parque
4	16/01/20	Una madre le dice a su marido: <i>La niña siempre está constipada, así que hasta abril no la llevaremos a la guardería.</i>	Familiar (madre)	Hogar
5	16/01/20	Un tío expone respecto a su sobrina: <i>En la escuela enseñan a morder.</i>	Familiar (tío)	Hogar
6	21/01/20	Una madre expone: <i>llevo al niño al colegio porque es lo que hace todo el mundo cuando tienen 3 años.</i>	Familiar (madre)	Vía pública

7	04/02/20	Un joven comenta a otro: <i>Es mejor que los niños pequeños estén en casa para que puedan disfrutar de la infancia</i>	Varón joven	Restaurante
8	06/02/20	Una madre le dice a la abuela: <i>me ha dicho el pediatra que si el niño se puede quedar con alguien que mejor que no le lleve a la guardería.</i> A lo que la abuela responde: <i>claro, si ya te había dicho que allí se constipan.</i>	Familiares (madre) (Abuela)	Hogar
9	10/02/20	Una madre comenta a otra: <i>Si me puedo quedar con mi hija en casa por las mañanas no la voy a llevar a la escuela</i>	Familiar (madre)	Vía pública
10	12/02/20	Una mujer manifiesta: <i>Los niños y niñas con 2 años no aprenden nada en la escuela.</i>	Mujer joven	Restaurante
11	14/02/20	La hija le comenta a la madre: <i>Los niños y niñas tienen que ir al colegio porque es una etapa muy importante.</i>	Mujer joven	Hogar
12	15/02/20	Una madre le comenta a otra: <i>Si trabajara dejaría a mi hija en la guardería.</i>	Familiar (madre)	Parque
13	15/02/20	Una madre manifiesta: <i>ahora tan pequeña es normal que la niña esté contigo.</i>	Familiar (madre)	Parque
14	20/02/20	Una abuela comenta a su hija: <i>Para que la niña vaya a la guardería a pasar el rato mejor le cuido yo.</i>	Familiar (abuela)	Hogar

15	20/02/20	Una madre me dijo: <i>no llevo al niño a la guardería porque me ha dicho la profesora que una niña le muerde.</i>	Familiar (madre)	Hogar
16	23/02/20	Una joven comenta a su madre: <i>la niña en la guardería aprende muchas cosas que en casa no podría</i>	Mujer joven	Parque
17	25/02/20	Una madre manifiesta a la profesora de su hijo: <i>no llevo a la niña a la guardería porque como no trabajo me quedo con ella.</i>	Familiar (madre)	Vía pública
18	26/02/20	Una madre comenta: <i>no llevo a mi hija a la guardería porque varios días le ha hecho daño otro niño.</i>	Familiar (madre)	Hogar
19	26/02/20	Una madre explica: <i>llevo a la niña a la guardería porque así empieza a aprender cosas y está más preparada para ir al colegio.</i>	Familiar (madre)	Hogar
20	02/03/20	Un padre comenta: <i>no llevamos al niño a la guardería porque la abuela se puede quedar con él.</i>	Familiar (padre)	Hogar
21	02/03/20	Una abuela afirma: <i>la niña no está constipada porque ya no va a la guardería.</i>	Familiar (abuela)	Hogar
22	04/03/20	Una joven explica: <i>Es importante llevar a los niños y niñas a la escuela porque se relacionan con los demás.</i>	Mujer joven	Parque

23	04/03/20	El tío de un niño comenta: <i>Los niños en infantil solo colorean y cantan.</i>	Familiar (tío)	Parque
24	09/03/20	Una madre manifiesta a otra: <i>No llevamos a la niña a la guardería porque todavía es muy pequeña y está mejor en casa.</i>	Familiar (madre)	Vía pública
25	10/03/20	Un joven manifiesta: <i>Lo que hacen en la guardería también lo pueden hacer en casa</i>	Varón joven	Centro comercial
26	20/03/20	Una madre manifiesta: <i>no sé cómo aguantan los profesores con tantos niños y niñas.</i>	Familiar (madre)	Hogar
27	21/03/20	Un padre manifiesta: <i>qué ganas tengo de que volváis a ir al colegio.</i>	Familiar (padre)	Hogar
28	23/03/20	Una madre comenta: <i>se hace un poco pesado estar con la niña en casa todos los días. A ver si vuelve ya al cole.</i>	Familiar (madre)	Hogar
29	26/03/20	Un padre comenta: <i>ahora que no podemos salir de casa nos damos cuenta de la función que tiene el colegio porque aquí la niña no puede jugar con los demás y no aprende tantas cosas</i>	Familiar (padre)	Hogar
30	31/03/20	Un padre comenta a su hermana: <i>estamos haciendo con el niño lo mismo que hace en el cole, colorear y poco más</i>	Familiar (padre)	Hogar

ANEXO II

NUMERACIÓN DE LAS UNIDADES TEXTUALES

- 1 • **Observación 1:**
- 2 Una abuela va a recoger a su nieto a la escuela infantil y comenta: *Vengo a por el niño*
- 3 *que aquí ya no hace nada.*
- 4 • **Observación 2:**
- 5 Una abuela manifiesta a su hija: *Es normal que la niña esté constipada porque es muy*
- 6 *pequeña para ir a una escuela infantil.*
- 7 • **Observación 3:**
- 8 Una madre comenta a otra: *El niño no va a la guardería porque siempre está solo.*
- 9 • **Observación 4:**
- 10 Una madre le dice a su marido: *La niña siempre está constipada, así que hasta abril no*
- 11 *la llevaremos a la guardería.*
- 12 • **Observación 5:**
- 13 Un tío expone respecto a su sobrina: *En la escuela enseñan a morder.*
- 14 • **Observación 6:**
- 15 Una madre expone: *llevo al niño al colegio porque es lo que hace todo el mundo cuando*
- 16 *tienen 3 años.*
- 17 • **Observación 7:**
- 18 Un joven comenta a otro: *Es mejor que los niños pequeños estén en casa para que*
- 19 *puedan disfrutar de la infancia*
- 20 • **Observación 8:**
- 21 Una madre le dice a la abuela: *me ha dicho el pediatra que si el niño se puede quedar con*
- 22 *alguien que mejor que no le lleve a la guardería.* A lo que la abuela responde: *claro, si*
- 23 *ya te había dicho que allí se constipan.*
- 24 • **Observación 9:**
- 25 Una madre comenta a otra: *Si me puedo quedar con mi hija en casa por las mañanas*
- 26 *no la voy a llevar a la escuela*
- 27 • **Observación 10:**

- 28 Una mujer manifiesta: *Los niños y niñas con 2 años no aprenden nada en la escuela.*
- 29 • **Observación 11:**
- 30 La hija le comenta a la madre: *Los niños y niñas tienen que ir al colegio porque es una*
31 *etapa muy importante*
- 32 • **Observación 12:**
- 33 Una madre le comenta a otra: *Si trabajara dejaría a mi hija en la guardería.*
- 34 • **Observación 13:**
- 35 Una madre manifiesta: *ahora tan pequeña es normal que la niña esté contigo.*
- 36 • **Observación 14:**
- 37 Una abuela comenta a su hija: *Para que la niña vaya a la guardería a pasar el rato mejor*
38 *le cuido yo.*
- 39 • **Observación 15:**
- 40 Una madre me dijo: *no llevo al niño a la guardería porque me ha dicho la profesora*
41 *que una niña le muerde.*
- 42 • **Observación 16:**
- 43 Una joven comenta a su madre: *la niña en la guardería aprende muchas cosas que en*
44 *casa no podría*
- 45 • **Observación 17:**
- 46 Una madre manifiesta a la profesora de su hijo: *no llevo a la niña a la guardería porque*
47 *como no trabajo me quedo con ella.*
- 48 • **Observación 18:**
- 49 Una madre comenta: *no llevo a mi hija a la guardería porque varios días le ha hecho*
50 *daño otro niño.*
- 51 • **Observación 19:**
- 52 Una madre explica: *llevo a la niña a la guardería porque así empieza a aprender cosas*
53 *y está más preparada para ir al colegio.*
- 54 • **Observación 20:**
- 55 Un padre comenta: *no llevamos al niño a la guardería porque la abuela se puede quedar*
56 *con él.*

- 57 • **Observación 21:**
- 58 Una abuela afirma: *la niña no está constipada porque ya no va a la guardería.*
- 59 • **Observación 22:**
- 60 Una joven explica: *Es importante llevar a los niños y niñas a la escuela porque se*
61 *relacionan con los demás.*
- 62 • **Observación 23:**
- 63 El tío de un niño comenta: *Los niños en infantil solo colorean y cantan.*
- 64 • **Observación 24:**
- 65 Una madre manifiesta a otra: *No llevamos a la niña a la guardería porque todavía es*
66 *muy pequeña y está mejor en casa.*
- 67 • **Observación 25:**
- 68 Un joven manifiesta: *Lo que hacen en la guardería también lo pueden hacer en casa.*
- 69 • **Observación 26:**
- 70 Una madre manifiesta: *no sé cómo aguantan los profesores con tantos niños y niñas.*
- 71 • **Observación 27:**
- 72 Un padre manifiesta: *qué ganas tengo de que volváis a ir al colegio.*
- 73 • **Observación 28:**
- 74 Una madre comenta: *se hace un poco pesado estar con la niña en casa todos los días. A*
75 *ver si vuelve ya al cole.*
- 76 • **Observación 29:**
- 77 Un padre comenta: *ahora que no podemos salir de casa nos damos cuenta de la función*
78 *que tiene el colegio porque aquí la niña no puede jugar con los demás y no aprende*
79 *tantas cosas.*
- 80 • **Observación 30:**
- 81 Un padre comenta a su hermana: *estamos haciendo con el niño lo mismo que hace en el*
82 *cole, colorear y poco más*