

Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles

ALFREDO OLIVA Y JESÚS PALACIOS

Universidad de Sevilla



Resumen

La mayor parte de las investigaciones sobre desarrollo y educación se han realizado sobre padres o sobre maestros. Son muy escasos los estudios que comparan las ideas sostenidas por ambos grupos. Con el objetivo de comparar las ideas de madres y educadores sobre distintos aspectos relacionados con el desarrollo y educación, se llevó a cabo un estudio sobre una muestra nacional de 800 educadores preescolares y 800 madres de niños de edades comprendidas entre los 2 y los 6 años. En este artículo se presentan los resultados relativos a expectativas y valores. En relación a las expectativas evolutivas, y en términos generales, las madres mostraron una mayor precocidad que los maestros. En cuanto a los valores, las madres prefirieron aquellos que podemos considerar más tradicionales.

Palabras claves: Expectativas evolutivas, valores educativos, educación preescolar, ideas de madres y maestros.

Differences in the expectations and values of Spanish preschool children's mothers and teachers

Abstract

Most research on parents' and teachers' views about child development and education has tended to focus on either of these groups, but few studies have actually compared them. We therefore set out to compare mothers' and teachers' views on various aspects of child development, childrearing, and education. A national sample of 800 preschool teachers, and 800 mothers (with a child aged between 2-6 years) were interviewed as part of the study. Results on their expectations and values are reported in this paper. Overall mothers expected greater precocity from their child than the teachers, particularly in relation to their developmental expectations. With respect to values, mothers preferred those considered to be more traditional.

Keywords: Developmental expectations, educational values, preschool education, mothers' and teachers' views.

Agradecimientos: La realización de esta investigación fue posible gracias a la ayuda concedida por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.

Correspondencia con los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.

Original recibido: Mayo, 1994. *Revisión recibida:* Octubre, 1995. *Aceptado:* Noviembre, 1995.

Introducción

El interés por las ideas o representaciones que padres y educadores tienen acerca del desarrollo y la educación infantil se relaciona con la creencia de que estas ideas influyen sobre la forma en que los adultos interactúan con los niños, así como sobre el modo en que estructuran los contextos en los que crece la infancia. Sería ingenuo creer que entre ideas y acción existe un nexo causal simple y directo; se trata más bien de un complejo sistema de interacción en el que hay que situar muchos otros elementos. Pero en general, se puede postular que cuando padres y maestros interactúan con los niños, no lo hacen de forma automática e inconsciente: es razonable pensar que lo hacen guiados por una serie de ideas y creencias sobre el desarrollo y la educación infantil.

En el caso de las ideas de padres, fue en los años 80 cuando se incrementó de forma espectacular el número de estudios empíricos centrados en estos temas. No obstante, el interés por ellos dista de ser reciente. Baldwin (1965) hablaba de la «psicología ingenua» de los padres como determinante de sus acciones. Algo después, Emmerich (1969) se refería a la influencia de los procesos cognitivos de los padres sobre algunos aspectos como el grado de satisfacción parental. Más recientemente habría que destacar los trabajos realizados por McGillicuddy-DeLisi y Sigel, en el Educational Testing Service, en Princeton (Estados Unidos) y por Goodnow en la Macquarie University en Australia. Amplias revisiones sobre estos temas pueden encontrarse en Miller (1988), en Goodnow y Collins (1990) o en Palacios (1988).

Menos reciente es la investigación acerca de las creencias o pensamientos de los profesores. El hecho de que los objetivos de su trabajo estén claramente centrados en educar y favorecer el desarrollo de sus alumnos, además de haber recibido una formación específica en educación, hizo que el interés acerca de sus ideas o procesos de pensamiento surgiera mucho antes. Ya a principios de siglo, Dewey (1902) estudió las ideas que los profesores tenían sobre educación, encontrando que estas ideas se organizaban en una estructura de un solo factor con dos polos: progresismo-tradicionalismo. Esta teoría bipolar de Dewey permaneció prácticamente inquestionada hasta mediados de siglo. Durante los años 50 y 60 se intensificaron estos estudios, llegándose a poner en entredicho esta teoría. Horn y Morrison (1965), y Yee y Fruchter (1971), basándose en el Minnesota Teacher Attitude Inventory, encontraron una estructura de cinco factores o dimensiones. Wehling y Charters (1969) encontraron ocho dimensiones, y Wolfe y Engel (1978) revelaron una estructura tridimensional. Más recientemente, Bunting (1984), reveló la existencia de cuatro factores en las creencias educativas.

Una tercera línea de investigación que ha dado lugar a un número bastante más reducido de estudios, es la que se centra en la comparación de las ideas que padres y educadores sostienen sobre diversos aspectos del desarrollo y de la educación infantil. Sin duda resulta de un gran interés conocer si existe semejanza o disparidad entre la forma que unos y otros tienen de concebir diversos aspectos relativos a los niños y a su educación. En este tipo de trabajos se enmarca nuestra investigación, por lo que serán los que describiremos más ampliamente.

Entre los distintos trabajos que han comparado a padres y educadores, algunos han estudiado la coincidencia entre los valores u objetivos educativos más valorados por unos y otros. Algunos se han centrado en las expectativas que ambos grupos sostienen respecto al dominio de diferentes conductas o habilidades. En algunos casos, incluso han considerado la mayor o menor exactitud de estas expectativas. Otros tópicos sobre los que se han realizado estudios comparativos son la preferencia por distintas prácticas disciplinarias o las ideas sobre causas del desarrollo. Sin embargo, estos temas no serán tratados en este artículo, por lo que describiremos a continuación los hallazgos de las investigaciones que se han centrado en valores y en expectativas evolutivas.

Un buen número de los trabajos realizados, tanto con padres como con educadores, se ha centrado en determinar cuáles eran los objetivos más valorados con respecto a la crianza y educación del niño. El estudio de los valores u objetivos evolutivos y educativos que se plantean

tanto padres como maestros, tiene mucho interés por las consecuencias que tales objetivos pueden tener sobre sus acciones y estrategias. Por ejemplo, sobre sus exigencias y presiones para que el niño se comporte de determinada forma, sobre sus reforzamientos y aprobaciones, sobre sus desaprobaciones y castigos, etc.

No abundan las investigaciones que comparen los valores mantenidos por padres y maestros. Además, las madres son estudiadas más habitualmente que los padres por diversas razones, como su mayor accesibilidad, o el mayor interés derivado del hecho de que las madres mantienen un mayor contacto con los niños pequeños. Sin duda, una de las investigaciones más significativas es la realizada en Estados Unidos por Hess, Price, Dickson y Conroy (1981). En ella se estudió, entre otros aspectos, la importancia atribuida por educadores y madres de niños en edad preescolar a distintos objetivos de la educación infantil. Aunque hubo importantes coincidencias entre ambos grupos, en general, los docentes valoraron más la independencia y las habilidades expresivas y artísticas, mientras que las madres concedieron más importancia a los objetivos de socialización. También en mayor medida que los educadores, las madres pensaron que las habilidades escolares debían recibir más énfasis del que recibían en los currícula preescolares. Hindryckx (1986) comparó los valores mantenidos por educadoras de preescolar y padres belgas. Las educadoras se mostraron más favorables que los padres al mantenimiento de la disciplina y a la autonomía de los niños, y menos favorables a la directividad del adulto y a los aprendizajes escolares. Holloway, Gorman y Fuller (1988) llevaron a cabo un estudio semejante con madres y cuidadoras preescolares mejicanas. Se trataba de comparar la importancia que ambos grupos atribuían a ciertos objetivos o valores pertenecientes a tres áreas: independencia, cooperación y obediencia. Los resultados mostraron importantes diferencias entre ambos colectivos. Las cuidadoras otorgaron más importancia que las madres a los objetivos de independencia y de cooperación, y menos a los de obediencia. Rossbach y Tietze (1989), en un trabajo llevado a cabo en Polonia y Alemania, no hallaron diferencias significativas en el primero de estos países entre los objetivos educativos preescolares, tanto cognitivos como socio-afectivos, valorados por padres y maestros. En cambio, en Alemania encontraron una mayor valoración por parte de los padres de la cooperación y de la preparación para la escuela. Por último, Roeders y Verbraak-Koenders (1988), trabajando con padres y maestros holandeses de niños de 4 y 5 años, mencionan un mayor énfasis en los aprendizajes académicos por parte de los educadores, mientras que los padres valoraron más el resto de objetivos: sociales, creativos y de habilidad motriz.

Otras investigaciones han estado centradas en determinar el calendario evolutivo o expectativas que padres o maestros tienen acerca de la edad a la que esperan que una determinada habilidad cognitiva, social, lingüística o motriz sea dominada. En algunos estudios se ha tratado de comprobar la exactitud de estas expectativas, mientras que otros han estado centrados en comparar las expectativas que mantienen grupos diferentes: distintos grupos culturales, padres y no padres, padres y madres, y padres y maestros. El interés por estos temas surge de la opinión de que el hecho de que una persona o grupo fije una edad más temprana para el dominio de ciertas habilidades, puede considerarse una manifestación de la mayor importancia atribuida al dominio de dichas habilidades, y puede suponer que existirá una mayor presión para exigir su dominio. También se puede considerar que el calendario evolutivo manifestado respecto a un niño es un reflejo del grado de responsabilidad que el adulto se atribuya en el desarrollo del mismo: aquellos adultos con más reponsabilidades en el cuidado infantil, como los padres, manifestarán un mayor optimismo evolutivo, en un intento de parecer o de sentirse educadores competentes. Se trataría de un sesgo autoprotector. Otra interpretación posible sobre el origen de estas expectativas es la de que el calendario evolutivo que un padre o un maestro tienen en la cabeza, es una expresión del grado de conocimiento que han adquirido acerca del desarrollo de los niños; lo interesante en este caso radicaría en evaluar la exactitud de dicho calendario para determinar el nivel de conocimiento poseído.

En general, los estudios que han comparado diversos grupos culturales han descubierto importantes diferencias atribuibles a la cultura (Hess *et al.*, 1980; Rosenthal y Bornholt,

1988; Ninio, 1979). Otro hallazgo importante de estos estudios es la relación existente entre este calendario y la clase social de procedencia: por lo general, los padres de nivel socioeconómico más elevado suelen formular predicciones evolutivas más precoces que las defendidas por los de nivel socioeconómico bajo.

Varios estudios han estado dirigidos a comparar el calendario evolutivo de padres o madres y maestros. En la mayoría de ellos, se ha preguntado acerca de la edad aproximada a la que creían que era frecuente que los niños dominasen una serie de habilidades: sociales, lingüísticas, escolares, de autonomía, etc. Hess *et al.* (1981), en el estudio ya citado al hacer referencia a objetivos educativos preescolares, encontraron una mayor precocidad por parte de las madres respecto a la mayoría de las conductas presentadas. Holloway, Gorman y Fuller (1988), al comparar madres y cuidadoras mejicanas, hallaron resultados contrarios a los del estudio anterior, ya que, en general, las cuidadoras formularon unas predicciones evolutivas que implicaban una mayor precocidad. Becker y Hall (1989) compararon cuatro grupos que diferían en el grado de responsabilidad respecto al cuidado y educación infantil: madres, maestras que eran también madres, maestras, y adultos sin hijos. Estos cuatro grupos no mostraron diferencias en sus expectativas evolutivas respecto a varias habilidades fundamentalmente lingüísticas, lo que no apoya la idea sugerida por algunos autores (Goodnow, Knight y Cashmore, 1986; Hess *et al.*, 1981) de que aquellos adultos con más responsabilidades sobre los niños muestran un mayor optimismo evolutivo.

Algunos estudios han ido algo más allá de la evaluación de la mayor o menor precocidad de las predicciones evolutivas y se han preocupado también por evaluar su exactitud. Estos estudios se han centrado tanto en la exactitud de las predicciones respecto a la edad de dominio de ciertas habilidades infantiles, como en las predicciones respecto a la ejecución que ciertos niños -hijos, alumnos concretos, alumnos promedio- harán de algunas tareas cognitivas, como las que figuran en los tests clásicos de inteligencia, o académicas. Miller y Davis (1990), en una de las pocas investigaciones que han comparado la exactitud de madres y maestros, no encontraron que ninguno de los dos grupos fuese más preciso que el otro en sus predicciones respecto a la ejecución que niños concretos y niños promedio harían de ciertas tareas cognitivas. Con respecto a las consecuencias de la mayor o menor exactitud en las predicciones evolutivas, cabe suponer que si existe un ajuste entre las expectativas y el nivel del niño, es probable que se cree un marco más adecuado para el aprendizaje. De lo contrario, los requerimientos del adulto podrían o bien quedar lejos de las posibilidades reales del niño, o bien introducir escasa novedad al caer en el ámbito de lo ya dominado y conocido.

Llama la atención la escasa coincidencia existente entre los distintos estudios realizados. Sin embargo, ello no debe sorprendernos, ya que se trata de investigaciones realizadas en distintos países que difieren entre sí en cuanto a la cualificación profesional de los educadores preescolares, y también de los padres. Así, en algunos países, como es el caso de España, estos educadores han seguido estudios universitarios, por lo que en términos globales, mostrarán un nivel social y cultural superior al de los padres de sus alumnos. En otros países, los educadores preescolares no han seguido una formación universitaria, y su estatus social puede ser semejante o incluso inferior al de los padres estudiados. Es de esperar que estas diferencias influirán sobre las diferencias encontradas en las ideas sostenidas por padres y educadores. A este problema hay que añadir los problemas metodológicos derivados de la escasa representatividad de algunas de las muestras estudiadas.

Es evidente que lo más interesante es el conocimiento de las semejanzas y discrepancias en los valores y expectativas de padres y educadores en un país y en una situación concreta. La ausencia de datos comparativos entre ideas de padres y educadores en el ámbito español creemos que justifica plenamente la realización del estudio que describimos a continuación. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones ya mencionadas, cabría esperar que padres y educadores no coincidan en aspectos como las expectativas que sostienen sobre el calendario evolutivo de los niños y la importancia que atribuyen a distintos objetivos o valores educativos. Más difícil es la predicción del sentido de estas diferencias, ya que no existe coincidencia entre

los hallazgos de los estudios realizados en otros países. También cabría esperar que algunas variables como el nivel socio-cultural o el hábitat de residencia estén relacionadas con las concepciones sostenidas por los padres, por lo que algunos de ellos, posiblemente los de menor estatus social, presentarán una mayor discrepancia respecto a los educadores.

Método

Sujetos

El muestreo realizado para la selección de madres y maestros fue estratificado, por conglomerados y polietápico. Para ello la población o universo se dividió en subpoblaciones o estratos correspondientes a cada provincia, y para cada estrato se seleccionó una muestra de tamaño proporcional a su población. Después se llevó a cabo un muestreo de 3 etapas:

- El primer paso fue seleccionar aleatoriamente las unidades muestrales primarias o localidades, sobre el listado nacional de poblaciones con más de 2.000 habitantes. Fueron seleccionadas 260 localidades.

- El segundo paso consistió en la selección de 400 centros preescolares o unidades muestrales secundarias de entre los centros de las ciudades previamente escogidas.

- El último paso consistió en la selección de las madres y educadores que iban a ser entrevistados. En cada centro eran elegidos dos educadores y dos madres. La madre del niño de 2 años era seleccionada mediante un sistema de rutas aleatorias a partir del centro educativo.

Las muestras seleccionadas en el estudio fueron:

- 800 educadores de 1º y 2º de preescolar de cualquiera de los centros públicos y privados situados en las localidades de más de 2.000 habitantes del territorio nacional peninsular (en las ciudades más pequeñas eran frecuentes situaciones tales como ausencia de clases de preescolar, escuelas unitarias, etc.).

- 400 madres de niños que en el momento de la realización de la entrevista tenían un niño de 2 años (asistiese o no a un centro preescolar o escuela infantil), y 400 madres con niños que acudían a 1º o 2º de preescolar, todas ellas residentes en localidades de más de 2.000 habitantes de la España peninsular.

Las madres pertenecientes a distintos ámbitos geográficos y socio-culturales tenían edades comprendidas entre los 17 y 47 años y una edad media de 34 años. Los educadores, en su inmensa mayoría de sexo femenino (745 mujeres y 55 varones), tenían un rango de edad entre los 17 y 64 años, con una edad media de 37.5 años y una heterogénea formación profesional: profesores de E.G.B, licenciados en Psicología y Pedagogía, puericultoras, etc.

Instrumentos

Los procedimientos que los investigadores han seguido para acercarse a este tema de estudio han sido diversos; no obstante, la mayor parte de ellos tienen en común la utilización de algún tipo de encuesta o cuestionario. Para nuestro estudio decidimos elaborar un cuestionario propio, aunque basándonos en los instrumentos que habían sido utilizados en investigaciones anteriores.

Una vez elaborado este cuestionario, se llevó a cabo un estudio piloto sobre 45 madres y 45 educadores. Este pilotaje sirvió para probar y depurar el instrumento, detectando preguntas mal planteadas, ítems poco discriminativos, problemas en la aplicación, etc. El cuestionario definitivo constaba de varios apartados. Seguidamente se describen aquellos cuyos resultados presentamos en este trabajo:

1. Expectativas evolutivas y educativas.

Se trata de una escala de 28 ítems referentes a conductas o habilidades (cognitivas, sociales, lingüísticas, etc.) que los niños llegan a dominar generalmente antes de los 6 ó 7 años,

tales como: contar hasta 10, subir y bajar escaleras, hacerse amigo de otros niños, etc. El entrevistado debía responder a qué edad creía que los niños suelen conseguir realizar cada una de las 28 conductas eligiendo entre cuatro opciones: antes de los 2 años, entre los 2 y los 4 años, entre los 4 y los 6, o con más de 6 años.

2. *Valores y objetivos educativos.*

Se trata de una escala de 21 ítemes referentes a conductas o características que pueden poseer los niños (que sea sincero, que tenga muchos amigos, que sepa contar, que tenga buena memoria, etc.). Cada conducta estaba escrita en letras tipo script sobre unas tarjetas de 8 x 5 cms que se presentaban simultáneamente al entrevistado junto con una cartulina que contenía ocho casillas o recuadros numerados del 1 al 8. Se pedía al sujeto que colocase las tarjetas sobre los recuadros en función de la importancia que atribuyese a las características, de forma que situase sobre la casilla número 1 aquellas consideradas menos importantes y sobre la número 8 aquellas a las que atribuyese mayor valor o trascendencia, situando las demás entre el 1 y el 8 de acuerdo con el grado de importancia otorgada. De esta forma, se obtenía una puntuación comprendida entre 1 y 8 para cada uno de los 21 ítemes componentes de esta escala.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo mediante entrevistas personales realizadas por encuestadores profesionales, debidamente entrenados, pertenecientes a diversas redes de campo que cubrían todo el territorio nacional. El encuestador visitaba el colegio previamente seleccionado y presentaba al director una carta firmada por el director de este estudio en la que se exponían las características y objetivos de la investigación que se estaba llevando a cabo y se pedía su colaboración. Después tenía lugar la selección aleatoria de educadores y madres a entrevistar. Las entrevistas tenían lugar en el colegio en el caso de los maestros y en su domicilio en el caso de las madres.

Resultados

Expectativas evolutivas y educativas

Teniendo en cuenta que el número de ítemes era elevado, procedimos a realizar un análisis factorial que nos permitiese resumir la información de todas las variables en un número reducido de factores que representasen la información contenida en las variables originales y que pudiesen ser manejados más cómodamente. Una vez obtenida la matriz factorial mediante el Análisis de Componentes Principales se realizó la rotación de la misma por el procedimiento varimax. La Tabla I presenta esta matriz con la supresión de los pesos inferiores a .45 y con el contenido de cada ítem.

Todos las variables que forman parte de un factor están relacionadas entre sí, de forma que si un entrevistado considera una edad precoz para el dominio de una habilidad situada en el factor 1, es muy probable que también otorgue puntuaciones de precocidad a los restantes ítemes que componen ese factor. Y si otro atribuye una edad más tardía, también considerará edades elevadas para los demás. Por lo tanto, los ítemes que componen cada factor están relacionados por la mayor o menor precocidad de su adquisición, y no porque representen contenidos de un mismo dominio. No obstante, resulta evidente la relación existente entre ambos aspectos.

Si analizamos las variables o habilidades que componen cada factor podremos entender su significado y asignarle una etiqueta que lo defina. A continuación se caracterizan uno a uno los distintos factores extraídos.

Factor 1. Está compuesto por una serie de destrezas que pueden asociarse al ámbito escolar, ya que todas ellas pueden considerarse objetivos educativos (unos más tradicionales y otros

TABLA I
 Matriz factorial con la supresión de los pesos o ponderaciones factoriales inferiores a 0.45

ITEMES	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
Contar hasta 10	.68					
Dibujar una persona	.66					
Distinguir formas y colores	.65					
Ordenar de mayor a menor	.57					
Señalar partes del cuerpo	.57					
Calcular sumas sencillas	.52					
Sostener el lápiz	.49					
Decir nombre y apellidos		.55				
Pedir explicaciones		.64				
Recordar y contar cuentos		.57				
Usar expresiones de tiempo		.51				
Venir o responder si se le llama		.58				
Usar términos corteses		.64				
No hacer cosas prohibidas		.48				
Hacer amigos			.74			
Contactar con otros niños			.72			
Compartir sus cosas			.68			
Participar en juegos			.61			
Ordenar sus juguetes				.76		
Lavar y secarse cara/manos				.62		
Ponerse la ropa				.53		
Hacer pequeñas compras					.66	
Jugar en la calle					.63	
Llamar por teléfono					.49	
Conducir una bicicleta						.60
Subir y bajar escaleras						.54
Saltar a pie cojito						.51
Decir frases cortas						.48

menos) durante los primeros años de escolarización. Podríamos usar la denominación de *habilidades escolares* para referirnos a los contenidos de este factor.

Factor 2. Si bien en este caso las variables no son tan homogéneas como en el anterior, encontramos una marcada relación de todas ellas con el dominio del lenguaje. Aunque algunos de los ítems de este factor pueden tener relación con la obediencia al adulto (venir o responder cuando se le llame, no hacer cosas prohibidas), no cabe duda que también suponen una cierta comprensión del lenguaje hablado, por lo que *lenguaje* puede ser una adecuada etiqueta.

Factor 3. En este factor encontramos una serie de habilidades claramente referidas a las relaciones con los iguales, por lo que la denominación de *sociabilidad* podría ser adecuada.

Factor 4. Dentro de este componente figuran una serie de ítems que dan una idea de la autonomía que el niño puede tener para realizar tareas que implican cuidado personal y cierta independencia, por lo que decidimos utilizar el término de *autonomía y cuidado personal* para ilustrar estas competencias.

Factor 5. También aquí encontramos una serie de conductas que reflejan la independencia adquirida por el niño para hacer cosas solo. Pero si en el factor anterior cabía hablar de autonomía personal, en este caso las destrezas que encontramos están referidas a la capacidad para hacer cosas fuera de casa o para relacionarse con el exterior, por lo que podríamos denominar a este factor *autonomía relacional*.

Factor 6. Son las destrezas de tipo psicomotor las que principalmente se agrupan en este factor, aunque también encontramos en él, aunque con un peso algo bajo, una habilidad lingüística. El hecho de que esta última figure en este componente en lugar de mostrar una correlación mayor con los ítemes de lenguaje del segundo factor puede deberse a que en este caso (decir frases cortas) se trata de una conducta cuyo dominio ocurre a una edad más temprana. No cabe duda de que la denominación de *motricidad* es la más apropiada para este factor.

Seguidamente se procedió a realizar un análisis de varianza para examinar si existían diferencias significativas en las puntuaciones medias que madres y educadores presentaban en los factores (tabla II).

TABLA II

Medias de las puntuaciones factoriales obtenidas por los grupos de madres y maestros en cada uno de los factores, con indicación del nivel de significación de las diferencias entre grupos

FACTORES	Madres	Maestros	P
HABILIDADES ESCOLARES	-.323	.320	.0000
DOMINIO LINGÜÍSTICO	-.106	.105	.0000
SOCIABILIDAD	-.243	.240	.0000
AUTONOMIA Y CUIDADO PERSONAL	.092	-.091	.0003
AUTONOMIA RELACIONAL	.014	-.014	.5806
MOTRICIDAD	-.172	.170	.0000

Observando los resultados expuestos en la Tabla II, podemos afirmar con toda seguridad que madres y maestros presentan diferentes expectativas evolutivas acerca de la edad en que los niños pequeños consiguen el dominio de diversas destrezas. De los seis factores extraídos, en cuatro de ellos aparecen diferencias muy significativas ($p < .001$). Sólo en uno de ellos, autonomía relacional, encontramos puntuaciones semejantes en ambos grupos. El sentido de la diferencia encontrada entre los dos colectivos entrevistados es de una mayor precocidad por parte de las madres en cuatro de los factores. Esta relación se invierte en el componente autonomía y cuidado personal, aunque en este caso las diferencias no son muy acusadas.

Con objeto de comprobar si estas diferencias entre madres y educadores eran debidas al mayor nivel educativo de estos últimos, realizamos una comparación entre las expectativas de los maestros y las de aquellas madres con nivel de estudios universitarios. Los resultados muestran que mientras que en algunos factores las diferencias se mantienen muy significativas (sociabilidad), siendo incluso más acusadas debido a la mayor precocidad de las madres universitarias (habilidades escolares, lenguaje y motricidad), en otros factores (autonomía personal) desaparecen las diferencias. En el caso de la autonomía relacional, tampoco ahora aparecen diferencias significativas.

Podía tener interés comprobar cuál de los dos colectivos demostraba una mayor exactitud en su calendario evolutivo, y para ello seleccionamos una serie de conductas sobre las cuales existiesen datos sobre edades de adquisición en estudios sobre el desarrollo psicológico de la primera infancia como los ya clásicos de Gessell (1940) y Brunet y Lezine (1951). Los datos obtenidos no nos permiten afirmar que alguno de los dos colectivos manifieste una mayor precisión en sus predicciones evolutivas, ya que mientras que en 6 ítemes hay un mayor porcentaje de respuestas exactas entre los maestros, ocurre lo contrario en otras 6 conductas, en que las madres se muestran mejores predictoras; en un único ítem (participar en juegos de grupo) los porcentajes son muy semejantes en ambos grupos. Es interesante destacar que las madres muestran una mayor exactitud en aquellas habilidades cuyo dominio suele tener lugar antes de los 4 años. Los maestros conocen mejor el período que comienza a los 4 años. Merece la pena destacar el sentido de los errores en las expectativas, ya que mientras que las madres cometen equivocaciones por la mayor

precocidad de sus apreciaciones en todos los ítemes, entre los educadores estos errores tienen el sentido contrario, ya que se producen como consecuencia de presentar unas expectativas más tardías de las edades reales de adquisición de destrezas.

Tras analizar las diferencias encontradas entre madres y educadores, entraremos en el análisis interno de cada uno de estos colectivos.

Madres. De las diferentes variables sociodemográficas estudiadas, constatamos que los niveles educativo y profesional son muy determinantes, ya que encontramos expectativas más precoces respecto a las habilidades escolares y lingüísticas en aquellas madres que presentan un mayor nivel de estudios ($p < .001$) y una mayor cualificación profesional, ($p < .05$). En el mismo sentido influyen los estudios sobre las expectativas mantenidas hacia las destrezas de autonomía personal ($p < .001$), y la profesión de la madre sobre sociabilidad ($p < .05$). El hábitat es otra variable que influye de forma diferente sobre distintas destrezas; mientras en el dominio escolar encontramos mayor precocidad entre las madres urbanas ($p < .001$), en motricidad y autonomía relacional son las rurales las que se anticipan en sus expectativas ($p < .001$). Estas diferencias no son debidas al mayor nivel de estudios de las madres urbanas, ya que se mantienen cuando se controla dicha variable.

Maestros. Este colectivo presenta una mayor homogeneidad que el anterior, siendo pocas las variables que marcan diferencias significativas. Habría que citar a la edad y experiencia profesional como las principales fuentes de diferenciación; así, encontramos que los maestros de más edad presentan un calendario más tardío en las áreas de lenguaje y motricidad, mientras que en autonomía relacional las expectativas más tardías aparecen entre los más jóvenes y los de edad media. Con respecto al hábitat ocurre algo parecido, pues mientras las expectativas en los dominios escolar y lingüístico son más precoces en zonas urbanas, sucede lo contrario cuando se trata de independencia o autonomía relacional. En lo referente a la exactitud del calendario evolutivo manifestado por los educadores, hay que indicar la relación que muestra con los años de experiencia profesional: se observa una mayor precisión en las predicciones de los educadores más expertos sobre aquellas conductas cuyo dominio suele ocurrir entre los 4 y los 6 años, mientras que los de menor experiencia son más exactos en las que el dominio es más precoz.

Valores y objetivos educativos

También se llevó a cabo un análisis de componentes principales con el objeto de obtener los factores o dimensiones subyacentes a esta escala. En la Tabla III puede observarse la matriz factorial una vez rotada.

A continuación se analizan los valores u objetivos que componen cada factor para poder entender su significado y atribuirle una etiqueta que defina su contenido.

Factor 1. Compuesto por una serie de características relacionadas con el ámbito escolar; se trata de objetivos educativos tradicionales propios de la educación preescolar o del primer ciclo de E.G.B., y conductas que son importantes para el rendimiento escolar. Podríamos denominarlos *valores escolares*.

Factor 2. Formado por conductas que indican una adaptación de la conducta del niño a los requerimientos del adulto; son valores que al igual que los anteriores pueden considerarse tradicionales. Una etiqueta como *obediencia* refleja de forma clara su contenido.

Factor 3. Se trata en este caso de objetivos que resaltan el desarrollo personal del niño, su capacidad para pensar y actuar por su cuenta, para autocontrolarse y para confiar en sí mismo. Podríamos referirnos a ellos como valores de *desarrollo personal*.

Factor 4. Las tres conductas agrupadas en este componente son una manifestación clara del nivel de *socialización* alcanzado por el niño; se trata de objetivos evidentemente prosociales.

TABLA III
 Matriz factorial con la supresión de los pesos o ponderaciones factoriales inferiores a 0.55

ITEMES	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
Que sepa contar	.81					
Que aprenda a leer y escribir	.78					
Que conozca los conceptos mat.	.72					
Que saque buenas notas	.66					
Que tenga buena memoria	.55					
Que obedezca a los mayores		.82				
Que escuche a los mayores		.78				
Que no contradiga a los adultos		.74				
Que tenga confianza			.67			
Que sea responsable			.63			
Que piense con lógica			.57			
Que no tema intentar cosas nuevas			.55			
Que sea sincero			.55			
Que ayude a otros niños				.76		
Que comparta y preste sus cosas				.72		
Que tenga muchos amigos				.68		
Que pinte y dibuje creativamente					.81	
Que cante canciones infantiles					.75	
Que sienta curiosidad					.60	
Que se lave y vista solo						.65
Que aprenda a usar cosas						.59

Factor 5. Nos encontramos aquí con una serie de objetivos que pueden considerarse apropiados en una concepción más moderna y menos academicista de la educación infantil. Son valores que podríamos definir como *artísticos o creativos*.

Factor 6. Autonomía instrumental podría ser una adecuada denominación para estos dos ítemes referidos a la capacidad del niño para realizar actividades de forma independiente.

El análisis de varianza realizado para comparar la puntuaciones de madres y educadores en cada uno de los factores puso de manifiesto diferencias muy significativas. Se puede ver (Tabla IV) que en 4 de los 6 factores, madres y educadores manifiestan diferencias muy significativas ($p < .001$) en la importancia que atribuyen a los valores representados por estos componentes. Así, mientras que las madres dan mayor importancia que los maestros a los objetivos de corte más tradicional como son los escolares y la obediencia, el colectivo de educadores muestra su preferencia por los sociales y los creativos o artísticos, objetivos éstos que, aunque están incorporados al currículum de la educación infantil, representan una concepción más progresista. En las áreas de desarrollo personal y autonomía instrumental, no aparecen diferencias o éstas son poco significativas.

En ambos colectivos los valores de desarrollo personal y los sociales son los más apreciados, ocupando el primer y segundo lugar respectivamente según la puntuación recibida. El tercer lugar lo ocupan la obediencia para las madres y los creativos y artísticos para los educadores. Curiosamente, entre el grupo de maestros los objetivos típicamente escolares son los menos valorados.

Cuando comparamos las puntuaciones de los maestros con las del grupo de madres con nivel de estudios universitarios encontramos unas diferenciadas menos acusadas. Así, en cuanto a los valores escolares y de obediencia, las diferencias siguen siendo significativas, pero con unos niveles de significación algo más bajos ($p < .05$) como consecuencia de la disminución en la valoración que las madres más formadas, en comparación con las demás, hacen de estos ob-

TABLA IV

Medias de las puntuaciones factoriales obtenidas por los grupos de madres y maestros en cada uno de los factores, con indicación del nivel de significación de las diferencias entre grupos

FACTORES	Madres	Maestros	P
ESCOLARES	5.09	3.87	.0000
OBEDIENCIA	5.40	4.46	.0000
DESARROLLO PERSONAL	6.47	6.51	.8391
SOCIALIZACION	5.97	6.27	.0000
CREATIVOS Y ARTISTICOS	4.99	5.72	.0000
AUTONOMIA INSTRUMENTAL	4.09	4.00	.0672

jetivos. Cuando se trata de valores de socialización, creativos y artísticos, y autonomía instrumental, las diferencias dejan de ser significativas. En cambio, en el factor que agrupa los valores de desarrollo personal, las diferencias pasan a ser significativas ($p < .05$), pues las madres universitarias conceden a estos objetivos más importancia que los enseñantes. Vemos cómo, en términos generales, las madres de nivel educativo alto mantienen unos valores educativos que se asemejan a los sostenidos por los maestros en mayor medida que cuando se trata de madres de bajo nivel educativo, aunque esta semejanza dista mucho de ser absoluta.

Madres. Son el nivel de estudios de la madre y la cualificación profesional tanto de la madre como de su pareja las variables que más parecen influir en la valoración que hacen de los distintos logros o conductas. Así, conforme aumenta el nivel de formación, las madres tienden a conceder más importancia a los valores de desarrollo personal ($p < .001$), artísticos ($p < .001$) y de autonomía ($p < .05$). Cuando el nivel instruccional es bajo, se valoran más los escolares y de obediencia ($p < .001$). Algo parecido sucede cuando se tiene en cuenta el nivel profesional. Como cabía esperar, en función del hábitat, las madres rurales se muestran más tradicionales que aquellas que residen en ciudades de más de 50.000 habitantes, pues estiman más aquellos valores relacionados con la escuela ($p = .0855$) y la disciplina u obediencia ($p < .05$) y menos los que son indicativos de la madurez general del niño ($p < .05$). Si tenemos en cuenta las distintas áreas geográficas hay que decir que en la Zona Centro es donde más valoración recibe la obediencia, y en la Zona Este donde menos ($p < .05$). Los objetivos de desarrollo personal reciben mayor respaldo en Madrid y Zona Este, y menor en Zona Norte ($p < .05$). Los relacionados con la creatividad son más puntuados en la Zona Centro y menos en el Este ($p < .001$).

Maestros. Los años de experiencia y la edad del educador son las variables que más claramente determinan los objetivos priorizados. Los maestros de más edad tienen una orientación más tradicional que los jóvenes y que los de edad mediana, como lo manifiestan la mayor importancia concedida a la obediencia ($p < .001$) y a los valores escolares ($p < .05$); los jóvenes valoran más que el resto de maestros los objetivos de desarrollo personal ($p < .001$). Cuando se tienen en cuenta los años de experiencia profesional, volvemos a encontrar unas puntuaciones más elevadas en los ítems de obediencia entre los más experimentados ($p < .001$), mientras que los de desarrollo personal encuentran un mayor apoyo entre los docentes con un nivel medio de experiencia ($p < .001$). El tipo de hábitat, rural o urbano, ejerce cierta influencia sobre los valores más apreciados, pero esta influencia es debida al hecho de que en el hábitat urbano encontramos maestros de más edad que en zonas rurales, que es donde existe un mayor número de maestros jóvenes. Cuando se controla la edad, esta relación desaparece.

Conclusiones

Sin ninguna duda, el rasgo más destacable que surge de la comparación del calendario evolutivo de madres y maestros es la mayor precocidad de las expectativas sostenidas por las ma-

dres. Una tendencia semejante fue encontrada por Hess *et al.* (1981) en un estudio que ya hemos comentado; sin embargo, Holloway, Gorman y Fuller (1988) hallaron unas expectativas más tardías entre las madres que entre un grupo de cuidadoras, todas ellas mejicanas. Probablemente estas cuidadoras habían recibido una formación menos completa que los educadores del estudio de Hess y del nuestro, lo que explicaría las discrepancias aparecidas.

La mayor precocidad de las expectativas de las madres con respecto a los profesores puede interpretarse de varias formas. Una posibilidad es que sus ideas acerca del calendario evolutivo sean algo erróneas debido a un escaso conocimiento de cómo evolucionan los niños, respondiendo entonces a nuestras preguntas más en términos de deseo que de realidad. Nuestros datos confirmarían esta hipótesis sostenida por algunos autores (Goodnow, Knight y Cashmore, 1986; Hess *et al.*, 1981) acerca del mayor optimismo evolutivo de aquellos adultos con más responsabilidades sobre los niños, como consecuencia del sesgo autoprotector derivado del incremento de la autoestima que supone para la madre el tener un punto de vista positivo sobre su hijo. Otra posible explicación es, naturalmente, que sean ellas quienes estén en lo cierto, es decir, que sean sus expectativas evolutivas las que son correctas, y no las de los profesores. A su vez, la menor precocidad de expectativas de los profesores puede también interpretarse en varios sentidos. Se podría pensar que su inexactitud al atribuir expectativas excesivamente tardías procede o de su desconocimiento real de cómo evolucionan los niños, o del ya mencionado sesgo defensivo de las ideas y creencias: al atribuir a algunas competencias un calendario más tardío (fijando su adquisición entre los cuatro y los seis años), están dejando sitio para su posibilidad de influencia a través de la educación, cosa que no ocurriría si las habilidades mencionadas estuvieran ya conseguidas a la edad en que la mayor parte de los niños empiezan a asistir a centros preescolares. Naturalmente, otra posibilidad es que los educadores estén en lo cierto y que sean sus expectativas y no las de las madres las que coinciden con el calendario real de desarrollo.

Los datos obtenidos de la comparación entre la exactitud de estos calendarios pueden servir para responder a algunas de estas cuestiones, pues evidencian que las madres muestran una mayor exactitud en aquellas habilidades cuyo dominio suele ocurrir antes de los 4 años. A pesar de su formación, los educadores tienen una menor experiencia y un menor conocimiento de los niños pequeños. Sin embargo, sus expectativas evolutivas son más acertadas que las de las madres en habilidades cuyo dominio se logra entre los 4 y los 6 años, período que coincide con la etapa preescolar. Estos datos sirven para llamar la atención sobre el escaso conocimiento que los educadores parecen tener de las competencias y capacidades de los niños menores de 4 años, lo cual no deja de ser sorprendente y plantea dudas sobre la formación recibida por los educadores entrevistados y, más en general, por los responsables de la educación de los más pequeños. Ante la perspectiva de ampliación de la oferta pública de puestos escolares por debajo de los cuatro años, ésta es una laguna que parece importante llenar.

Un último dato que habría que comentar es el referente a las expectativas más precoces respecto a la autonomía o cuidado personal del niño por parte de los educadores. Probablemente, este dato esté reflejando el interés de los maestros por que los niños ingresen en la educación preescolar con cierto nivel de autonomía como para poder incorporarse a la actividad cotidiana de la clase.

Del análisis del grupo de madres hay que destacar la mayor precocidad en algunas de las expectativas de aquellas madres de mayor nivel educativo y profesional, lo que coincide con los estudios realizados en otros países (Hess *et al.*, 1980; Ninio, 1979; Rosenthal y Bornholt, 1988), así como con lo encontrado con investigaciones anteriores realizadas en la Universidad de Sevilla (Moreno, 1991; Palacios, 1988). Podría ser el mayor nivel de desarrollo de sus hijos lo que motivara la mayor precocidad en las expectativas de las madres de estatus más elevado. Las madres formarían sus expectativas en función de las conductas manifestadas por sus hijos, y no como consecuencia de la mayor deseabilidad o importancia atribuida a estos comportamientos como sostienen algunos autores (Goodnow, 1985; Becker y Hall, 1989), ya

que de ser así, las madres de menor nivel educativo, que son quienes más valoran el rendimiento escolar, sostendrían unas expectativas más precoces en este área, cosa que no ocurre. No obstante, probablemente no sea sólo el nivel del niño lo que determine las expectativas más precoces de las madres de mayor nivel educativo, ya que también se observa esta mayor precocidad según aumenta el estatus social entre los adolescentes sin hijos (Moreno, 1991).

Si en el caso de las madres las variables relacionadas con el estatus resultaban determinantes de las diferencias encontradas entre ellas, la mayor homogeneidad de estatus existente entre los profesores puede ser una de las razones por las que el grupo de éstos sea más homogéneo que el de las madres en relación con el calendario evolutivo que sostienen.

En cuanto a los valores educativos, la comparación entre los grupos de madres y maestros ofrece unos datos bastante concluyentes en relación con la importancia atribuida a cada uno de los factores: las madres dan más importancia que los maestros a los objetivos académicos y de obediencia, mientras que los maestros aprecian más que ellas los valores de socialización y los artístico-creativos. Varios autores han hallado resultados parecidos, en el sentido de una mayor valoración por parte de los padres de objetivos más tradicionales y académicos (Hess *et al.*, 1981; Hindryckx, 1986; Holloway *et al.*, 1988; Rossbach y Tietze, 1989), aunque tampoco faltan investigadores que han hallado la tendencia contraria (Roeders y Verbraak-Koenders, 1988). Como ya se comentó anteriormente, esta relativa falta de unanimidad puede deberse a que las investigaciones han sido realizadas en países diferentes, en los que los educadores y padres pueden presentar distintos niveles formativos y educativos. El contraste mayor se da en lo relacionado con los objetivos académicos, siendo éste el aspecto menos valorado por los educadores, que sin duda consideran que es propio de la EGB y no de la educación preescolar proponerse objetivos como aprender a contar, a leer y escribir, y conocer conceptos matemáticos. En concreto, la discrepancia más acentuada se da a propósito del aprendizaje de la lectura y la escritura.

No deja de resultar curioso, en relación con el hábitat, el contraste familia-escuela en cuanto a los valores y objetivos educativos preferidos. Las madres rurales valoran más la obediencia y los objetivos típicamente académicos, mientras que los jóvenes maestros que tratan de educar a sus hijos dan más importancia al desarrollo personal de los niños.

La preferencia de las madres por unos u otros valores se relaciona fuertemente con su estatus, como ha ocurrido anteriormente a propósito de las expectativas evolutivo-educativas. En este caso, cuanto más bajo es el nivel de instrucción de las madres, tanto más importancia conceden a los valores académicos y de obediencia. Las madres de niveles de estudio altos se inclinan más por valores relacionados con el desarrollo personal, artístico-creativos y de autonomía instrumental. La misma tendencia se observa si se toma como criterio la variable nivel profesional. Estos datos coinciden con muchas evidencias similares aportadas por investigadores precedentes (Kohn, 1969; Lautrey, 1980; Luster, Rhoades y Haas, 1989; Martin, Halverson, Wampler y Hollet-Wright, 1991; Moreno, 1991; Palacios, 1988; Roades y Hass, 1989; Schaeffer y Edgerton, 1985; Segal, 1985; Vermulst y Zutphen, 1990), y sirven para corroborar el carácter más moderno de las ideas de madres de nivel de estudios elevado, y el más tradicional de las madres de nivel de estudios bajo. Por lo tanto, nos encontramos con que son las madres de menor nivel educativo las que muestran unas ideas más diferentes de las sostenidas por los educadores.

Por lo que a la distribución geográfica se refiere, quizá el dato más destacable sea una mayor preferencia en la zona Este en relación con las demás zonas por los valores de desarrollo personal y de autonomía instrumental, y una menor valoración de la obediencia. Por consiguiente, parece claro que los valores más progresistas se encuentran en la zona Este española, lo que probablemente se relaciona con una tradición de renovación educativa bien asentada en el levante español y que se remonta a muchos años atrás; dicha tradición se ha concentrado típicamente en niños pequeños y ha tenido un desarrollo particularmente importante en Cataluña. El hecho de que sean las madres las que reflejan en sus ideas esta concepción más progresista de los objetivos educativos puede reflejar la permeabilidad de las ideas de los pa-

dres a las innovaciones sistemáticas que se introducen en el ámbito de la educación de los más pequeños.

En el caso de los maestros, las variables que más se relacionan con las diferencias observadas entre unos y otros son las que se refieren a la edad y los años de experiencia profesional. Los maestros de más edad tienen una orientación más tradicional que los jóvenes, pues valoran más que ellos la obediencia y los objetivos académicos; como quiera que los maestros más jóvenes están sobrerrepresentados en los centros preescolares rurales, mientras que los más veteranos tienen más facilidades para encontrarse trabajando en centros urbanos, esta diferencia ligada a la edad tiene su proyección en el hábitat de residencia.

Para terminar, nos gustaría hacer algunos comentarios acerca de las diferencias encontradas entre madres y educadores. El primero de ellos tiene que ver con la explicación del origen de estas diferencias. Podría pensarse que las discrepancias se deben a las diferencias en el nivel socio-cultural de unos y otros, ya que casi todos los educadores han seguido estudios universitarios, mientras que la mayoría de las madres no. Como se recordará, se llevaron a cabo comparaciones entre los educadores y el grupo de madres que habían seguido estudios universitarios. Los resultados de esta comparación no permitían apoyar la hipótesis de que las discrepancias eran consecuencia del diferente nivel educativo de uno y otro colectivo, ya que las diferencias entre madres y educadores seguían existiendo, aunque eran menos acusadas que cuando se tenía en cuenta al grupo de todas las madres. Así pues, aunque el nivel educativo influye, no se basta por sí solo para explicar las discrepancias. Sin duda, hay otras variables que ejercen influencia, como pueden ser las diferencias en las experiencias vividas y la formación específica sobre educación y desarrollo recibida por una gran parte de los educadores. Como Hess *et al.* (1981) sugieren, los educadores, a diferencia de los padres, han adquirido muchas de sus concepciones y valores en sus estudios de formación, cursillos, a través de la lectura de libros y revistas o mediante el contacto directo con sus compañeros de profesión. Otro aspecto importante son las expectativas de la sociedad ante los roles de padre y educador, que lleva a unos y otros a tratar de ajustarse a estas expectativas.

El segundo comentario está en cierta forma relacionado con el anterior, ya que tiene que ver con el efecto sobre el desarrollo del niño de las discrepancias entre las ideas de madres y maestros. Las discontinuidades que el niño debe afrontar entre su casa y la escuela no tienen que tener necesariamente unas consecuencias negativas para él. Este contraste puede verse como una fuente de equilibrio, pues el niño recibe en distintos contextos demandas diferentes y complementarias que redundan en su beneficio, lo que daría lugar a un desarrollo más armónico y menos orientado en exclusiva en una u otra dirección. Naturalmente, el contraste familia-escuela puede también verse con menos optimismo, pues puede interpretarse como una fuente de distorsión general del sistema, con el niño sometido a presiones contradictorias, padres y profesores enfrentados en cuanto a sus objetivos y prioridades. Que el contraste resulte positivo o negativo puede depender, como comentan Peter y Kontos (1987), de las distancias existentes entre los valores y expectativas de madres y educadores. Una cierta discrepancia es probablemente saludable, y el hecho de que en casa el niño reciba presiones en dirección a la obediencia mientras que en la escuela se estimule su desarrollo y expresión individual, no tiene por qué perjudicar al niño, pudiendo de hecho favorecerle. Pero cuando la discrepancia es excesiva, con los padres defendiendo valores extremos de sometimiento y los profesores enfatizando mucho su defensa de la independencia, las consecuencias para el niño tal vez no sean tan positivas, y en todo caso las ocasiones de enfrentamiento madres-profesores aumentan, con los consiguientes sentimientos de insatisfacción mutua, etc.

Esta investigación ha permitido detectar a las madres que presentan una mayor discrepancia en expectativas y valores educativos con los maestros de sus hijos. En términos generales, podemos decir que son las madres de estatus social más bajo quienes muestran las concepciones más diferentes a las sostenidas por los educadores, lo que viene a agravar las diferencias ya existentes entre la escuela y estos hogares más desfavorecidos a nivel de lenguaje utilizado, actividades realizadas, material didáctico disponible, etc. También las madres de

zonas rurales discrepan más de los educadores que las urbanas, sobre todo teniendo en cuenta que en las zonas rurales trabajan los maestros más jóvenes y modernos que habrán de educar a los hijos de las madres rurales, que muestran unas concepciones más tradicionales sobre lo que debe ser la educación que las que residen en grandes ciudades. No obstante, en algunas zonas urbanas podrían aparecer discrepancias en el sentido opuesto, es decir, entre los educadores de mayor edad y de ideas más conservadoras y los padres más modernos, lo que puede hacer que estos padres se muestren descontentos con la educación que reciben sus hijos y se vean abocados a acudir a la oferta privada que más se ajuste a sus ideas educativas. De hecho, los resultados obtenidos muestran que los padres cuyos hijos asisten a centros privados sostienen unas ideas y valores más modernos que los que tienen hijos en centros públicos.

Pensamos que los educadores deben ser conscientes de estos desacuerdos y tomar medidas que eviten que se traduzcan en insatisfacción mutua y en un punto de fricción permanente, cuando no en enfrentamiento familia-escuela. Los educadores tienen ahí una gran tarea de cara a tratar de armonizar objetivos y a crear un clima de confianza y relación positiva con los padres. La formación de los educadores debe tener presente este aspecto y debe aportarles no sólo estrategias de trabajo directo con los niños, sino también formas de relación e interacción con los padres que contribuyan a la cooperación de éstos con el centro educativo, en un intento de asegurar la continuidad familia-escuela.

Referencias

- BALDWIN, A. (1965). A is happy - B is not. *Child Development*, 36, 583-600.
- BECKER, J. A. y HALL, M. S. (1989). Adult beliefs about pragmatic development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- BRUNET, O. y LEZINE, I. (1951). *Le développement psychologique de la première enfance*. París: Presses Universitaires de France. (Trad. cast.: *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Madrid: Visor, 1978).
- BUNTING, C. E. (1984). Dimensionality of teacher educational beliefs. An exploratory study. *Journal of Experimental Education*, 52, 195-198.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- EMMERICH, W. (1969). The parental role: a cognitive-functional approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 34, nº 8.
- GESELL, A. (1949). *The first five years of life*. Nueva York: Harper & Brothers.
- GOODNOW, J., KNIGHT, R. y CASHMORE, J. (1986). Adult social cognition: Implications of parents' ideas for approaches to development. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on child psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GOODNOW, J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I. E. Sigel (Ed.), *Parent belief systems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GOODNOW, J. J. y COLLINS, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HESS, R. D., PRICE, G. G., DICKSON, W. P. y CONROY, M. (1981). Different roles for mothers and teachers: Contrasting styles of child care. En S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care* (Vol. 2). Greenwich, Conn.: Johnson.
- HYNDRYCKX, G. (1986). *Quelles valeurs éducatives pour l'école maternelle?* Universidad de Lieja, Memoria de licenciatura no publicada.
- HOLLOWAY, S. D., GORMAN, K. S. y FULLER, B. (1988). Child-rearing beliefs within diverse social structures: Mothers and day-care providers in Mexico. *International Journal of Psychology*, 23, 1-15.
- HORN, J. L. y MORRISON, W. L. (1965). Dimensions of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 57, 118-125.
- KOHN, M. L. (1969). *Class and conformity: a study in values*. Homewood, Ill.: Dorsey.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. París: P.U.F. (Trad. cast.: *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1985).
- LUSTER, T., RHOADES, K. y HAAS, B. (1989). The relation between parental values and parental behavior: A test of Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- MARTIN, P., HALVERSON, C. F., WAMPLER, K. S. y HOLLET-WRIGHT, N. (1991). Intergenerational differences in parenting styles and goals. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 195-207.
- MILLER, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- MILLER, S. A. y DAVIS, T. L. (1990). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers and self. Meeting of the *Conference on Human Development*. Richmond, VA. U.S.A.
- MORENO, M. C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- NINIO, A. (1979). The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- PALACIOS, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.

- PETERS, D. L. y KONTOS, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. En D. L. Peters y S. Kontos (Eds.), *Continuity and discontinuity in child care*. Norwood, NJ: Ablex.
- ROEDERS, P. y VERBRAAK-KOENDERS, M. (1988). Parents' and teachers' educational values and techniques. *Third European Conference on Developmental Psychology*, Budapest, Hungary.
- ROSSBACH, W. y TIETZE, H. (1989). Developmental demands and developmental status of young children in their parents' perception. Comunicación presentada en la *Tercera Conferencia de la EARLI*, Madrid.
- ROSENTHAL, D. y BORNHOLT, L. (1988). Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 19-34.
- SCHAEFER, E. S. y EDGERTON, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WEHLING, L. y CHARTERS, W. (1969). Dimensions of teachers beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 6, 7-29.
- YEE, A. H. y FRUCHTER, B. (1971). Factor content of the Minnesota Attitude Inventory. *American Educational Research Journal*, 8, 119-133.

Extended Summary

The idea that when adults interact with children, they do so guided by their views on child development, rearing, and education, has promoted a new interest on the study of the nature of these views. Much research work has focused on parents' and educators' cognitive processes, though few studies have actually compared their points of view. An affinity between parents' and educators' views could be understood as continuity between family and school contexts, where preschool children spend most of their time. Thus the aim of the present study was to compare mothers' and teachers' views on varying aspects of child development, upbringing, and education. 800 preschool teachers, and 800 mothers (with a child aged between 2-6 years) participated in the study. All were interviewed using a questionnaire that covered a wide range of topics. Results related to developmental-educational expectations and values are reported in this paper.

With respect to children's developmental timetable, in general, mothers had more precocious expectations than teachers. This was particularly the case for mothers with a high educational and professional background. This same trend was observed in previous work. Data on mothers' and teachers' accurate knowledge of children's developmental timetable showed that both groups were just as accurate, though for different age periods. Mothers demonstrated greater knowledge of behaviours that children generally acquire before the age of four, while teachers made more accurate predictions for the period beyond this age. As a group, teachers were also more homogenous in their views. The present data reveal the influence both of training and of direct experience with children in the acquisition of mothers' and teachers' views.

In relation to the two groups' values, teachers gave priority to socialization and artistic-creative values, while mothers tended to prefer more traditional values, such as academic achievement, and obedience. This was particularly the case for mothers from a low socio-cultural status; their views also differed most from those held by teachers. These differences are very pronounced in rural areas, where there is a higher proportion of younger teachers who favour more modern objectives, and who have to coexist with mothers with a more traditional view (or viceversa).

Discrepancies between teachers' and parents' views do not necessarily have to be negative for the child. Up to a point this is probably quite healthy and can signify a more balanced development. An excessive contrast between the family and the school, however, can be viewed with less optimism, which is interpreted as a source of potential distortion for the child subjected to contradictory pressures. Furthermore, the possibility of a confrontation between parents and teachers can create greater dissatisfaction between them.