

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES DE PRE- JARDÍN DE UN
COLEGIO AL NORTE DE BOGOTÁ SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA

**Creencias y Prácticas de los Padres de Familia y Profesores de Pre- Jardín de un
colegio al Norte de Bogotá sobre la Relación Familia- Escuela**

Alix Elena Cerpa García

Alexandra Pedraza Ortiz

Asesora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

2020

Declaración

Yo declaro que mi investigación titulada:

Creencias y Prácticas de los Padres de Familia y Profesores de Pre- Jardín de un colegio al Norte de Bogotá sobre la Relación Familia- Escuela

- es el resultado de mi propio trabajo y no incluye nada que sea el resultado del trabajo realizado en colaboración, excepto lo declarado y especificado en el texto;
- no es sustancialmente igual ni contiene partes sustanciales de cualquier trabajo similar presentado o que se presente simultáneamente para cualquier título o diploma u otra calificación en la Universidad de La Sabana o cualquier otra universidad o institución similar, excepto lo declarado y especificado en el texto;
- cumple con los límites de palabras y otros requisitos estipulados por el Subcomité de Investigación de la Facultad de Educación;
- ha sido enviado antes o en la fecha de envío requerida.

Fecha: febrero 10, 2021

Nombre Completo: Alix Elena CERPA GARCIA

Signature: *Alix Cerpa*

Resumen

La familia y la escuela son las dos instituciones educativas más importantes en la vida de los niños las cuales les posibilita formarse como ciudadanos y en las cuales el niño forma y configura su desarrollo socio- emocional, cognitivo y motor (De León 2011). Si bien es cierto que esta relación es una realidad que toma especial importancia en el desarrollo integral infantil, las creencias y prácticas de los padres de familia, especialmente a nivel pre jardín, continúa siendo un área de bastante interés por parte de muchos pedagogos y psicólogos. Teniendo en cuenta este interés, esta investigación busca identificar las creencias que construyen los padres de familia y profesores en su realidad, sobre la influencia de la relación familia – escuela en el desarrollo del niño. El estudio siguió los pasos de una investigación cualitativa, donde por medio de estudios focales y un cuestionario se buscó conocer las creencias de los padres de familia en diferentes ámbitos. En el análisis de resultados se utilizaron códigos abiertos, los cuales revelaron frecuencia y patrones dentro de las preguntas. Los hallazgos sugieren la importancia de seis aspectos relevantes: familia, relación familia- escuela, participación, reuniones, actividades extraescolares y formación de padres. De igual manera se evidencia que los padres y profesores parten de la misma creencia sobre la importancia de la comunicación familia- escuela en el desarrollo de los niños.

Palabras clave: Creencias, prácticas, padres de familia, profesores, escuela, familia, pre jardín.

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES DE PRE- JARDÍN DE UN COLEGIO AL NORTE DE BOGOTÁ SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos	i
Tabla de Figuras	iii
Tabla de Tablas	iii
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Introducción a la investigación	1
1.2 Contexto	4
1.2.1 Contexto Institucional	12
1.3 Planteamiento del problema	19
1.4 Pregunta de la investigación y objetivos	23
1.4.1 Pregunta problema	23
1.4.2 Objetivos de la investigación	23
1.5 Justificación	24
Capítulo 2: Antecedentes Investigativos	29
2.1 Antecedentes a nivel global y nacional	29
2.2 Marco Teórico	39
2.2.1 Creencias	39

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES DE PRE- JARDÍN DE UN COLEGIO AL NORTE DE BOGOTÁ SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA

2.2.2 Familia	41
2.2.3 Relación Familia – Escuela	47
2.2.4 Participación	55
2.2.5 Actividades de colaboración en el aula	65
2.2.6 Actividades Extraescolares	72
2.2.7 Reuniones	76
2.2.8 Actividades para la formación de los padres	78
Capítulo 3: Metodología	84
3.1 Tipo de investigación	84
3.2 Método	85
3.2.1 Teoría Fundamentada (TF)	85
3.3 Población	87
3.4 Muestra	87
3.5 Instrumento	88
3.6 Instrumentos de Recolección de Datos	89
3.6.1 Diseño del Cuestionario	89
Capítulo 4: Resultados	93

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES DE PRE- JARDÍN DE UN COLEGIO AL NORTE DE BOGOTÁ SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA

4.1 Introducción	93
4.2 Análisis de Datos	104
4.2.1 Familia	104
4.2.2 Relación Familia – Escuela	104
4.2.3 Participación	105
4.2.4 Actividades Extraescolares	106
4.2.5 Reuniones	106
4.2.6 Formación de padres	107
Capítulo 5: Conclusiones e Implicaciones Pedagógicas	108
5.1 Otros hallazgos	108
5.2 Limitaciones.	109
5.3 Recomendaciones	110
Referencias	111
Apéndice A	122
Apéndice B	123
Tabla de Figuras	
Figura 1: Mesosistema	3

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y PROFESORES DE PRE- JARDÍN DE UN COLEGIO AL NORTE DE BOGOTÁ SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA

Figura 2: Programas de DIT en Colombia por tipo	5
Figura 3: La relación familia – Escuela. La Representación de un Espacio Compartido	56
Figura 4: Requisitos para la participación	63
Figura 5: Estructura de formulación de programas	82

Tabla de Tablas

Tabla 1: Cuestionario Inicial	90
Tabla 2: Preguntas y códigos abiertos	93

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción a la investigación

La familia y la escuela son las dos instituciones educativas más importantes en la vida de los niños que les posibilita formarse como ciudadanos (De León 2011), es por esto que estos escenarios han sido convocados a través de la ciencia y la investigación a trabajar en equipo, de manera colaborativa y participativa para favorecer el desarrollo integral del niño y niña. Esta relación es una realidad que toma especial importancia en el desarrollo integral infantil. La familia y la escuela se evidencian como dos instituciones en las cuales el niño forma y configura su desarrollo socio- emocional, cognitivo y motor.

Así mismo, la labor educativa como tarea conjunta entre la familia, la escuela y la sociedad (Bell, Lilán & Benito, 2001) aumentará su potencial de desarrollo. Es decir, la responsabilidad por su calidad no es exclusiva de la escuela. Teniendo en cuenta que la familia constituye el primer ambiente educativo para las personas, en tanto en ésta confluyen experiencias y aprendizajes que son relevantes para la vida de los individuos (Altarejos, Bernal & Rodríguez, 2005), se percibe la necesidad de explorar más profundamente las creencias de los padres de familia y las prácticas de los profesores de pre jardín para conocer más detalladamente el impacto que estas tienen en la educación preescolar.

De acuerdo con Gastañaga (2004), la familia y la escuela son sistemas de pautas de interacción, gobernados y obedientes por reglas implícitas del microsistema, estas reglas permean sus creencias, interacciones y acciones. El autor establece diferentes formas de

relacionarse. Va desde la no existencia de la relación entre la familia y la escuela, hasta la participación de familias en momentos puntuales, espacios generados por la escuela como reunión de padres de familia, entregas de informes o escuelas de padres. Este mismo autor en su artículo, “Trabajo social, familia y escuela” explica que el concepto de sistema nos remite a la conexión entre las partes: esta conexión está sujeta a ciertas reglas que hacen que la pauta de interacción se repita. Esta interacción es de orden circular, es decir, cada uno de los polos de la relación es a la vez estímulo y respuesta; en donde existe un interjuego entre la estabilidad (repetición de pautas conocidas) y el cambio (conservar, desechar y/o crear pautas alternativas). Desde esta perspectiva, la familia es un sistema especial, con una estructura que puede definirse como un conjunto de pautas de interacción gobernadas por reglas implícitas.

De acuerdo con esta explicación ecosistémica, estos dos micros- sistemas trabajan con objetivos complementarios, como la educación, bienestar y desarrollo de los niños. Por lo tanto, para poder profundizar en las prácticas y creencias de los padres y profesores, esta investigación se enfocará en la teoría ecológica del desarrollo de Urie Bronfrenbrenner (1985) quien es el padre de “La ecología del desarrollo humano”. Esta teoría comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo (microsistema), en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (mesosistema). En otras palabras, la teoría ecológica del desarrollo humano se entiende como 8 microsistema, el mesosistema y el exosistema los cuales se ven moldeados por diferentes entornos (Gifre M, Guitart M, 2012) Figura 1. Estos autores citan

a Bronfenbrenner (1985), quien afirma que: “El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado” (p. 51-52). Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas y participativas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás.

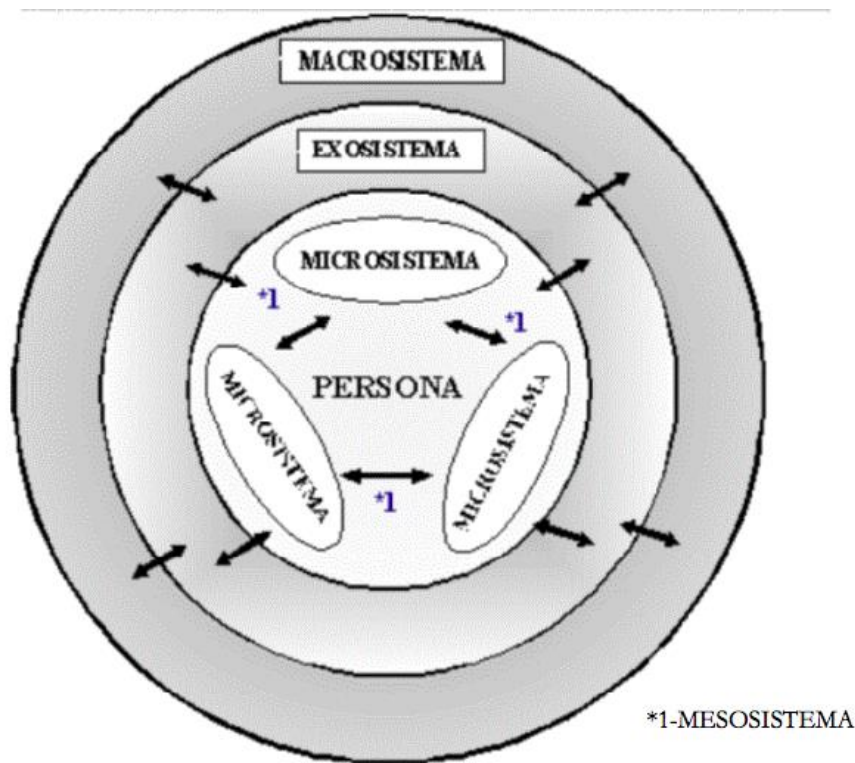


Figura 1. Mesosistema.

De esta manera, se suele distinguir dos modalidades de participación, interrelación y comunicación en los centros educativos: la individual y la colectiva. Los padres participan individualmente asistiendo a las reuniones, participando en las actividades de la escuela, haciendo el seguimiento escolar de sus hijos, entre otras (Auduc, 200, García Bacete, 2003;

Garreta, 2012; Garreta, 2013). También colectivamente, a través de las asociaciones de padres y madres y del Consejo Escolar, principalmente. También se podrían distinguir dos modalidades: formal e informal. En la modalidad formal, los padres participan cuando asisten a las reuniones de inicio de curso, por ejemplo; y en la modalidad informal, cuando hablan con los maestros en el momento de las entradas y salidas de la escuela.

El primer paso para comprender la importancia de las creencias y prácticas de los padres y de los profesores es identificar las creencias que tienen los padres y profesores desde la experiencia social, y evidenciar cómo estas creencias propias de cada realidad guían las acciones de relación entre familia-escuela.

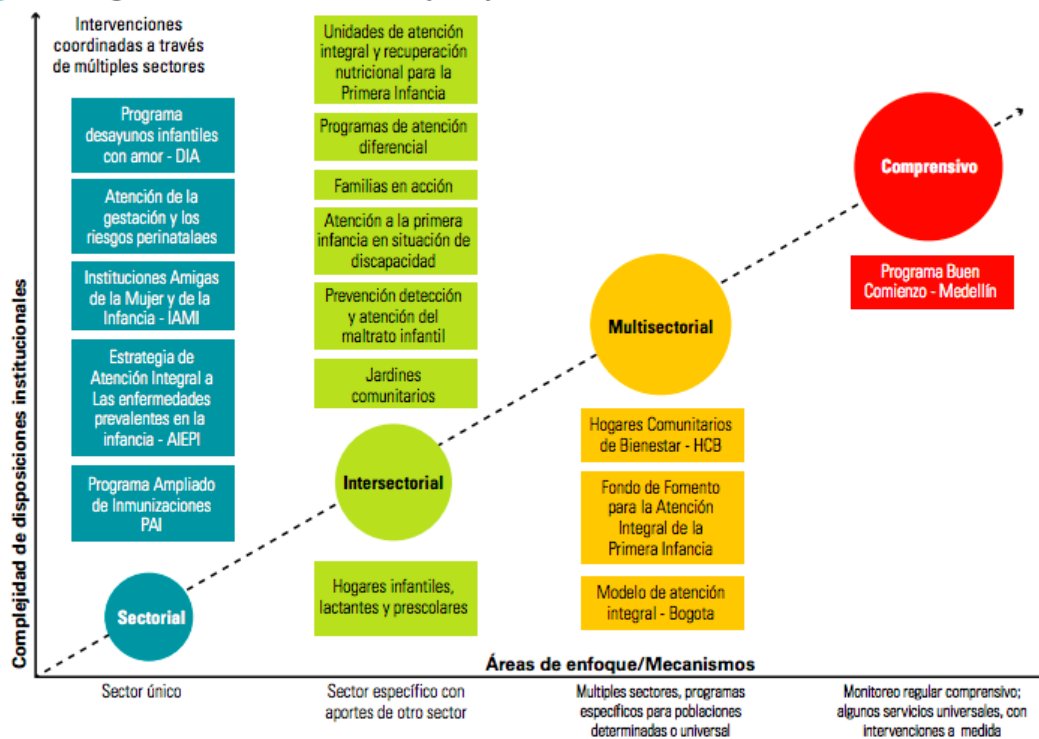
1.2 Contexto

Desde una perspectiva ecológica, esta investigación toma como eje central la teoría Ecológica del Desarrollo planteada por Urie Bronfrenbrenner (1987). De esta manera el contexto de esta investigación se presenta de acuerdo con los sistemas que presenta la teoría mencionada. A continuación, se examinará detalladamente cada uno de estos, desde los macrosistemas: Colombia, mesosistema (comunidad) para llegar al microsistema: el colegio lugar de la investigación.

Para iniciar, a nivel país, Colombia es un país con aproximadamente 46 millones de habitantes, de los cuales 4,38 millones tienen 5 años de edad o menos. En las últimas décadas, el país ha llevado a cabo un decidido esfuerzo para mejorar la vida de los infantes mediante el establecimiento de derechos legales, el aumento de la inversión y la prestación de servicios de DIT (Desarrollo Infantil Temprano) en salud, nutrición, educación y

protección de los niños. Estos esfuerzos han tenido un impacto positivo en los objetivos de DIT, y han contribuido a la disminución de la tasa de mortalidad de niños de menos de cinco años, pasando del 35 por cada mil nacimientos en 1990, al 20 por mil en 2007. A pesar de los numerosos avances, es importante observar que la situación continúa siendo grave para muchos niños colombianos: cerca del 15% vive por debajo de la línea de pobreza internacional, con US\$1,25 al día. En 2008 (el último año del que se dispone de datos), la tasa bruta de inscripción al preescolar de Colombia fue del 49 por ciento (Estadísticas Educativas del Banco Mundial). Así mismo, en Colombia existen diferentes y numerosos programas que atienden el Desarrollo Infantil Temprano, las Estadísticas Educativas del Banco Mundial presentan algunos de estos programas en la siguiente gráfica:

Figura 2. Programas de DIT en Colombia, por tipo



Fuente: Autores.

Figura 2. Programas de DIT en Colombia, por tipo.

Colombia ha mostrado importantes avances en la investigación y fortalecimiento de políticas públicas en el marco del Desarrollo Infantil, sin embargo, dentro del análisis hecho por el Banco Mundial, se evidencian algunos aspectos de mejora, como la implementación de estas políticas, pues algunas de estas se encuentran en estado emergente, así mismo Colombia deberá crear instrumentos para monitorear la trayectoria individual del desarrollo de los niños y asegurar así un enfoque integral de Desarrollo Infantil Temprano para todos (Banco Mundial).

Por otro lado, en la Cumbre de Ministros de Educación liderada por Colombia (entre 2006 y 2007), llevada a cabo en Cartagena de Indias, el tema de la educación de los niños más pequeños fue parte de la agenda, y los acuerdos hemisféricos resultantes fueron fundamentales. Por esta misma época, al crearse la Dirección de Primera Infancia en el MEN adscrita al Viceministerio de Preescolar, Básica y Media se impulsó el tema de educación integral de la primera infancia para definir su política educativa y velar por su correcta implementación. Sus objetivos plasman la alianza con el ICBF y las entidades territoriales para “una atención integral de calidad, buscando siempre el respeto por la diversidad y las características de las familias y las comunidades”.

Como se ha afirmado antes, Colombia ha desarrollado un avance en el trabajo e investigación en el marco de la primera infancia. Es así como se hace importante señalar la estrategia de atención integral a la primera infancia De 0 a Siempre (2013), la cual nace como resultado de un ejercicio riguroso que parte de reconocer la situación de los niños y niñas de 0 a 5 años, así como de valorar los avances del país en materia de atención integral

a la primera infancia. Dicha estrategia concibe los como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales, y reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos. (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia 2013).

Notablemente, la estrategia de 0 a Siempre, se desarrolla con base en los avances realizados antes y después de la constitución de 1991 así como con la declaración internacional de los derechos del niño (1989). Dicha estrategia estructura la atención a la primera infancia en: - Cuidado y crianza, - Salud, alimentación y nutrición. -Educación inicial. – La recreación, - El ejercicio de la ciudadanía y la participación. Cuidado y crianza, exalta un especial trabajo en unión con la familia, pues busca favorecer y fortalecer los vínculos entre las niñas y los niños, con su familia y con las personas responsables de su cuidado a través de la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos.

Uno de los componentes más importantes dentro de la estructura anteriormente mencionada es la formación y acompañamiento a las familias, se asume el hogar como primer entorno en donde las niñas y los niños interactúan y la familia y comunidad cercana determinantes sociales y actores por excelencia de este entorno, es por esto, que se necesario dentro de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (0 a Siempre) se contemplen acciones encaminadas a apoyar y preparar a las familias con el objetivo de que cuenten con todos los elementos que requieren para afianzar los vínculos afectivos con sus integrantes en primera infancia, y para contribuir en la configuración de hogares como entornos enriquecidos, seguros y participantes. Mencionada formación a las familias, consiste en una serie de acciones con intención educativa cuyos propósitos se orientan a

facilitar a las familias la reflexión sobre sus dinámicas, la apertura a otras alternativas y la construcción y el enriquecimiento de nuevas prácticas y patrones de relación. Así mismo, el acompañamiento a las familias, se evidencia como un proceso que tiene como propósito estar al lado de las familias en sus procesos de desarrollo. Tanto la formación como el acompañamiento pueden ser llevados a cabo con metodologías de carácter individualizado por grupo familiar o utilizando mecanismos que agrupen varias familias, en cualquier caso deben guiarse por unos principios orientadores (Isaza, 2011).

Dichos procesos de acompañamiento y formación a las familias tienen prioridad en el enriquecimiento de los siguientes procesos:

- Las relaciones de poder de estilo democrático entre sexos y entre generaciones, que faciliten la resolución de conflictos y se apoyen en estilos de comunicación abierta y constructiva.
- La participación de las niñas y los niños, en la toma de decisiones que les atañen como individuos o como miembros de la familia.
- Los ambientes familiares que promuevan la seguridad física y social de las niñas y los niños, su salud y nutrición y el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.
- El empoderamiento de las familias para acceder a los servicios que garanticen los derechos de sus integrantes y también sus derechos como grupo social.
- La construcción y fortalecimiento de redes familiares o de apoyo comunitario en las cuales participen las familias de manera activa para fortalecer relaciones y proyectos a favor de los niños y niñas.

Desde el pensamiento sistémico se concibe la familia como un sistema, entendido como una entidad teórica acerca de la funcionalidad de un todo constituido a partir de la interacción de elementos. Desde esta perspectiva, el comportamiento familiar depende de la interacción entre sus miembros y de sus intercambios con otros sistemas, y se constituye a partir de la interacción de propiedades emergentes, que trascienden la suma de los miembros de la familia (Patiño 2016).

Ahora bien, el punto de vista sociológico, la relación familia-escuela parte de la interacción entre sociedad e individuo y sus mediaciones; en particular, se asienta en la comprensión del proceso de socialización. Este proceso tiene como finalidad la integración social de las personas. Se caracteriza por la complejidad creciente bajo la confluencia, junto a la familia y la escuela, de otros actores, como la sociedad civil, el mercado, los medios masivos de comunicación, el sujeto en cuestión y sus grupos sociales de referencia.

La política pública nacional en relación con la participación de los padres de familia, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia- MEN (2008) establece la guía 34 para el mejoramiento institucional. En dicho documento se presenta el área de gestión de la comunidad como un elemento indispensable que debe ser evaluado y mejorado de manera continua. En el área de gestión a la comunidad, la escuela de padres es uno de los componentes que se valora en tres niveles: la existencia, la pertinencia, la apropiación y el mejoramiento continuo. Según lo descrito en la misma guía con respecto a dichos niveles, se puede afirmar que la institución estaría posicionada en el primer nivel que corresponde a 'Existencia' el cual consiste en que "la institución ofrece a los padres de familia algunos

talleres y charlas sobre diversos temas, aunque sin una programación clara” (MEN, 2008, p. 124).

En relación con lo anterior, el MEN dictó el decreto 1286 de 2005 con el cual se regula la normatividad para la participación de los padres de familia en el funcionamiento de las instituciones educativas. En este decreto se precisa que “el consejo de padres de familia es un órgano de participación del establecimiento educativo destinado a asegurar su continua participación en el proceso educativo y a elevar los resultados de calidad del servicio” (MEN, decreto 1286, artículo 5, 2005).

Así mismo, la política pública nacional de primera infancia ‘Colombia por la primera infancia’ emanada del Ministerio de Educación Nacional, del Ministerio de Protección Social y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 2007, se articula con la política mencionada anteriormente, ya que enfatiza la educación inicial como el conjunto de acciones planificadas, de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial, respetando los derechos de los niños y niñas para articular y promover los planes, programas y acciones que adelanta el país en favor de la atención integral a la primera infancia. Este documento recoge la implementación del programa ‘Creciendo y Aprendiendo’ por parte del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) que tiene como uno de los ejes principales dentro de la política institucional estrategias de capacitación a padres, agentes educativos y cuidadores.

Se hace importante mencionar, que aún se evidencia un área de mejora en la política mencionada, pues se detiene en uno de sus objetivos en solo capacitación a padres, agentes

educativos y cuidadores, lo cual se muestra de especial importancia para el trabajo con la primera infancia. Sin embargo, no se precisa la importancia de generar espacios de trabajo y comunicación de colegios y comunidad para la formulación de estrategias, objetivos y P.E.I atendiendo a las necesidades que la comunidad presenta.

De igual forma, esta política en su marco conceptual exalta la familia como eje fundamental de la sociedad y resalta la importancia de generar vínculos significativos que favorezcan la socialización y el estímulo del desarrollo humano. Por ello, “la vinculación de la familia va más allá del mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en su capital social, desde el punto de vista del Estado y de la sociedad” (ICBF, 2007, p.22).

Una de las líneas estratégicas de la política tiene como objetivo: impulsar iniciativas nacionales y locales para la formación de agentes educativos (padres de familia, cuidadores y docentes) que permitan mejorar la calidad de la interacción con los niños y niñas, en relación con la protección de la vida, la salud, la nutrición y la generación de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo emocional, físico, cognitivo y social de los niños y las niñas en la primera infancia.

Como se mencionó, a nivel nacional existen políticas públicas que propenden por el sano desarrollo de la primera infancia, y se le asigna un énfasis importante a la relación familia – escuela como factor facilitador del desarrollo del niños y niñas. Al respecto, nace la necesidad de generar programas o proyectos de intervención que atiendan esta problemática. Vinculado a la concepción de la relación familia-escuela, nace en esta investigación otra tarea prioritaria y anterior a esta, que hace referencia a las creencias que

la población objeto de investigación tiene sobre dicha relación. Indagar sobre las creencias permitió analizar formalmente los elementos que surgen de las acciones que los docentes y padres de familia asumen frente a esta dinámica relacional.

1.2.1 Contexto Institucional

Llegando finalmente al microsistema, el colegio lugar de la investigación, se encuentra ubicado en el norte de Bogotá. Ofrece los servicios de educación preescolar, primaria y bachillerato. Su filosofía se divide en cuatro pilares fundamentales:

1. Ambiente

El ambiente escolar es de confianza, respeto y trabajo en equipo en todos los estamentos. En él, los incidentes se aprovechan para crecer, mejorar e innovar.

2. Currículo

El currículo de cada grado se enfoca en la educación útil donde nuestros estudiantes demuestran competencias en los aprendizajes alcanzándolos de forma avanzada y magistral.

3. Bilingüismo

El Colegio Rochester en su esencia y estructura es una Institución Educativa Bilingüe por su origen, por toda la estructura curricular y plan de estudios, por el desarrollo de competencias y aprendizajes, por su planta de docentes y directivos docentes y por su examen internacional TOEFL.

4. Excelencia

El colegio mantiene altos niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas internas sobre aplicación del saber, las pruebas del estado colombiano y las pruebas internacionales.

5. Felicidad

En el colegio se percibe la alegría, el bienestar y la salud integral por parte de toda la comunidad y los visitantes

6. Teoría de la Elección

Todos los docentes y estudiantes, y la mayor parte de los padres de familia en cada grado aprenden a utilizar la psicología Teoría de la Elección en sus vidas y en el colegio. Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional del colegio está basado en 3 pilares:

1. Ambiente saludable y sostenible: Desarrollo de virtudes es la asignatura que integra todas las demás materias desde prejardín hasta undécimo grado, para desarrollar habilidades y competencias necesarias para vivir una vida feliz, ética y productiva. Un ambiente conducente al aprendizaje libre de miedos y coerción, y lleno de retos constructivos basados en la confianza, la cortesía y las relaciones saludables para un óptimo desarrollo del cerebro.

2. Campus Sostenible y Saludable Leed Oro

El campus está diseñado para facilitar el aprendizaje y cuidar la salud, brindando una óptima iluminación, calidad del aire, aislamiento acústico, paisajismo, uso responsable del agua y de la energía y del colegio como texto vivo. Este es el primer colegio en Colombia y Latinoamérica en obtener la certificación LEED Gold por el Liderazgo en Diseño Ambiental y Energético (LEED) por el Consejo Estadounidense de Construcción

Sostenible. En el 2019 volvemos a ser el primer Colegio en obtener en Colombia la certificación LEED Gold en operación y mantenimiento, versión 4.1 por el desempeño sostenible de nuestro campus.

2. Aprendizaje útil y de calidad para la vida y el mundo

Nuestros estudiantes van más allá de la adquisición y del desarrollo del conocimiento. A través de sus materias y proyectos integrados aprenden a usar ese conocimiento en situaciones de la vida real. LETRICAS es nuestro acróstico para las diferentes formas en que nuestros estudiantes aprenden a usarlo y aplicarlo.

Letrado al leer, escuchar, hablar y escribir en Español, Inglés, Francés y Portugués.

Escuchar con empatía.

Tusar la Tecnología de manera sostenible y saludable.

Resolver asuntos reales con el conocimiento.

Informarse óptimamente.

Conservar la biodiversidad.

Autoevaluarse profesionalmente.

Ser saludable física, emocional y espiritualmente.

3. Responsabilidad interior.

Los estudiantes del Rochester aprenden a autoevaluarse con herramientas y métodos profesionales y a mejorar e innovar. Aprenden a usar la Teoría de la Elección y conceptos de sostenibilidad para agregar calidad a sus vidas, a la de los demás y a la naturaleza a su alrededor.

La felicidad o salud mental es disfrutar la vida que estás eligiendo vivir, llevársela bien con las personas a tu alrededor y cercanas a ti, hacer algo con tu vida que consideras valioso y no hacer nada que prive a otras personas de la misma oportunidad que tienes para ser feliz Glasser, (2003).

Ahora bien, de acuerdo con la relación del colegio con la familia, el manual de convivencia establece en el **Capítulo 12 - Deberes y derechos de los padres de familia**
Derechos de los padres de familia, tutores o acudientes

1. Participar directamente en los procesos de mejoramiento del colegio o de su proyecto educativo institucional, o a través de sus representantes en el consejo de padres.
2. Conocer con anticipación a la matrícula las características del establecimiento educativo, los principios que orientan el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, el plan de estudios, las estrategias pedagógicas básicas y el sistema de evaluación escolar.
3. Expresar de manera respetuosa y por conducto regular sus inquietudes, sugerencias y solicitudes respecto del proceso educativo de sus hijos y sobre los servicios del Colegio Rochester. El conducto regular inicia con la persona directamente implicada, en lo posible con su hijo presente. De persistir la insatisfacción, el padre o el estudiante pueden

solicitar al coordinador o mentor de familia, al director de nivel, al rector, al presidente o al consejo directivo, en ese orden, asumir el caso para resolverlo.

4. Recibir respuesta suficiente y oportuna a sus requerimientos sobre los asuntos que afecten particularmente el proceso educativo de sus hijos.
5. Recibir durante el año escolar y en forma bimestral, información sobre el progreso integral de sus hijos.
6. Conocer oficialmente la información sobre los resultados educativos de sus hijos.
7. Elegir y ser elegido para representar a los padres de familia en el consejo de padres y el consejo directivo.
8. Ejercer el derecho de asociación con el propósito de mejorar los procesos educativos, la capacitación de los padres en los asuntos que atañen a la mejor educación y el desarrollo armónico de sus hijos (p. 57-63).

El colegio atiende alrededor de 1.400 familias con características similares en su contexto socio- económico, pues son familias que habitan en viviendas de estratos 5 y 6, padres y madres académicos, con altos niveles de estudios. Sin embargo, existen otras características que las diferencian. Todas las familias tiene conformación, configuración, creencias y formas de funcionar diferentes debido a los continuos cambios que experimenta la sociedad, los cuales producen variaciones en las familias y personas; por ejemplo, el último cuarto del siglo pasado, aspectos de movilidad geográfica y laboral, modificación de los roles parentales, descenso de la natalidad, disminución y retraso de la edad de los matrimonios, aumento de divorcios, familias monoparentales y reconstituidas, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, etc. Del Campo (2004).

De acuerdo con la comunicación con padres y la relación con familia, el colegio realiza “Escuela para padres”. Estas se encuentran organizadas por niveles, (preescolar – primaria y bachillerato). Para las familias de pre- escolar es obligación asistir a 3 de estas durante el año para evitar ver afectada la calificación de acompañamiento familiar. Los padres de familia escogen libremente a cuál desean asistir. En cada una de estas reuniones se tratan diferentes temas de interés que enmarcan el desarrollo de los niños, algunas de estas son: educación sexual, pautas de crianza, uso de las nuevas tecnologías, etc.

Así mismo, el colegio toma medidas asistencialistas e interventivas si se presentan situaciones que así lo requieran. Es decir, cuando se presentan situaciones que afectan el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con cierta frecuencia, o, problemáticas de orden social y/o de convivencia que genera dificultad entre las relaciones de estudiantes, profesores y familias; el colegio llama a reuniones con expertos para guiar y ayudar con el proceso. Por ejemplo: en el presente año, se presentó una situación entre dos niños de 4 años de preescolar, se encontraban en el baño, en donde jugaron con sus partes íntimas bajo su inocencia; sin embargo, uno de los dos estaba asustado durante y después de ese momento. Esta situación elevó el estado de alarma en padres y profesores. En este caso, el colegio diseña una escuela para padres sobre educación sexual en la primera infancia, para aclarar dudas y guiar este proceso en casa y escuela.

Además, en la relación del colegio con las familias se desarrollan algunas estrategias de comunicación con las familias de los estudiantes. Para ello, institucionalmente se ha establecido un espacio u horario de atención, dirigido a los padres de familia en el que los docentes informan sobre alguna eventualidad. Con mayor frecuencia se ve relacionada con la resolución conflictos académicos o de convivencia. Así

mismo, se emplean otras alternativas como el uso de la agenda escolar, cuaderno de notas y comunicaciones al interior del aula y en otros casos circulares emanadas de coordinación o rectoría. En el último año se ha procurado fortalecer otros canales de comunicación virtual como la página web del colegio, correo electrónico y la plataforma interna de comunicación “Schology”.

La relación familia – escuela demanda la acción conjunta de todos los actores, sin embargo, esta investigación se centra precisamente en los profesores y la familia. Se reconoció cómo las creencias construidas por ellos, tienen gran injerencia en la manera como cada uno desempeña su rol respecto al desarrollo y acompañamiento del niño. Se parte del supuesto que tanto los docentes como los padres han construido una creencia sobre la relación familia – escuela y cómo dicha relación afecta o beneficia el desarrollo integral de los niños en edad preescolar.

A continuación, se presentan algunos elementos que ilustran la problemática de la institución en relación con el tema de interés. La comunidad de padres de familia en la actualidad está conformada en su mayoría por padres de familia académicos, con altos niveles de estudios. Dentro de la caracterización de familias de preescolar realizada, se evidencia que el 70% de los padres de familia son empleados, distinguidos por altos grados de responsabilidad y tiempo en estos cargos, lo que dificulta la asistencia a los encuentros propuestos por la institución. Por otro lado, el 30% restante son: dueños de empresas, empresas familiares, sólo uno de los dos trabaja, o trabajo desde casa.

Durante estos años, hemos trabajado en 11 comités en total, en los que se ha evidenciado que la dificultad que presentan los niños para alcanzar objetivos, y para tener

un desarrollo adecuado de acuerdo con su edad radica en las dinámicas de la familia, su desconocimiento, falta de compromiso y acompañamiento en el proceso. Igualmente, en este colegio se ha visto la necesidad de replantear el currículo desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, la diferenciación como un currículo flexible y más cercano a los niños dentro de su individualidad. El presente año se realizó un rastreo de las actas de atención a familias y actas de comité, para mirar con detalle la razón por la que los niños son remitidos a compromiso, terapias o actividades extracurriculares. A través de este rastreo, se crearon 3 categorías de remisión: 1. Prácticas parentales inadecuadas 2. Ausencia de padres de familia 3. Dificultades de aprendizaje o motoras. Por esta razón, buscamos espacios de atención a padres para brindar estrategias de trabajo en casa que beneficien el proceso de los niños y la dinámica familiar en general, también se desarrollan escuelas de padres, las cuales están diseñadas como un requisito que deben cumplir los padres para no bajar su calificación de acompañamiento familiar. Esta clasificación la establece el colegio de acuerdo con la participación y atención de los padres en las reuniones que ofrece la institución durante el trimestre. Así, cuando esta calificación de “acompañamiento familiar” se ve afectada, la familia deberá firmar un compromiso. Los padres deben asistir a tres escuelas de padres durante el año, desde el inicio del año estas reuniones ya se encuentran agendadas. En cada uno de estos encuentros se desarrollan diferentes temáticas relacionadas con el desarrollo de los niños, así mismo se brindan estrategias de ayuda y acompañamiento a los niños en su desarrollo.

1.3 Planteamiento del Problema

La relación familia– escuela es una realidad difícil de definir y ubicar dentro de un espacio. Está mediada por los contextos socio- cultural, político, económico y religioso, los

cuales hacen parte de la construcción de las creencias que existen dentro de los actores. Socio-históricamente la realidad ha cambiado, conforme ha cambiado y evolucionado la sociedad. Esta relación que se establece entre los cuidadores primarios y escuela es un aspecto fundamental en el desarrollo del niño. Así lo menciona Garreta (2007) “La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela” (p. 15).

Los cambios en las funciones de la familia ocasionan que la escuela deba asumir nuevos roles que anteriormente eran asignados de manera exclusiva al hogar. Esto genera un sentido de corresponsabilidad en lo que se refiere a la educación de niños, niñas y jóvenes como meta de formación de ambas instituciones sociales. En tanto, las funciones tanto de la familia como de la escuela han cambiado, estas dos instituciones deben reorganizar y articular sus objetivos y canales de comunicación para así responder de maneras distintas a las demandas de los niños y de la sociedad, puesto que en la actualidad “Las personas viven ahora en muchas familias diferentes a lo largo de su curso de vida” (Buchman, 1989, citado en United Nations Children's Fund - UNICEF, 2005, p, 79). Debido a esto, se hace evidente y fundamental la relación directa entre la escuela y la familia; no solo por las obligaciones que tienen estas dos instituciones en su función social, sino por la necesidad de una participación de los padres en los procesos tanto académicos, como convivenciales en los centros educativos.

Así mismo, sobre la importancia de la participación de los padres de familia en el sistema educativo se hace énfasis en la publicación número 4 de Contactos del Centro de documentaciones de (Unicef- Cide. 2008), aquí se afirma que la educación sólo puede

realizarse plenamente cuando la familia y la escuela trabajan juntas. La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar, deben cooperar en forma conjunta, a favor siempre, de niños y jóvenes.

Por tal razón, en la búsqueda de analizar y comprender los cambios en la participación y relación de estas dos instituciones, se hace importante identificar y entender el sentido y las creencias que subyacen a las acciones de los actores en estas instituciones. Interpretar y comprender estas creencias ha sido objeto de investigación de diversos estudios, algunos centrados en explorar representaciones sociales, concepciones, imaginarios o creencias. Todos estos, en relación con los significados personales y sociales que las personas asignan a la realidad.

De acuerdo con las creencias construidas por los profesores y padres de familia sobre la relación familia – escuela se ha realizado investigación en algunos países. Desde mi experiencia como docente de preescolar por 10 años, los cuales se han llevado a cabo en diferentes contextos socioculturales y económicos, he trabajado con colegios, niños y familias que habitan en viviendas de estrato socioeconómico bajo, así como con población que habita en estratos socioeconómicos altos, también tuve la oportunidad de trabajar con niños y niñas de la zona fronteriza del país (Cúcuta) lo cual marca una diferencia en estas creencias.

En Cúcuta, ciudad pequeña de 703.000 habitantes, los padres de familia se evidencian cercanos a los centros educativos. Desde mi experiencia en el colegio Uno en el cual trabajé con niñas entre 3 y 4 años, pude evidenciar la comunicación y cercanía de los

padres de familia con los profesores y centro educativo en general. Inicialmente, los padres tienen la oportunidad de llevar a sus hijos al colegio debido a las cortas distancias, lo que lleva a una relación más cercana entre familia y profesores, así mismo, al momento de salir, recogían a sus hijos, y se acercaban a los profesores bien sea por un saludo o por una consulta en particular. De igual forma, logré evidenciar esta dinámica de cercanía en el colegio Los Almendros de esta misma ciudad.

Ahora bien, en Bogotá, se puede observar la diferencia en la relación familia – escuela, debido a diferentes aspectos como contexto, ciudad, cultura, creencias, estratos socio- económicos, aspectos que como menciona Bronfrenbrenner (1989) en su teoría, son micro y mesosistemas que impactan el desarrollo de los niños y familias. De acuerdo con esta comunicación y relación entre la familia y la escuela, Antonio Bolívar, en su artículo “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común” cita a Eisner (2002) quien afirma que el cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permite la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación.

De esta manera, esta investigación desarrolló una búsqueda y análisis sobre las creencias que tienen las familias y los profesores de este colegio sobre esta relación entre familia y escuela. Como afirma Eisner (2002) es importante hacer evidente si toda la comunidad familia – escuela tiene una visión colectiva sobre la educación, sobre lo que se espera de cada uno de estos escenarios. Igualmente, es importante analizar cómo creen estos grupos mencionados, que esta relación impacta el desarrollo del niño.

Desde esa perspectiva, determinar las relaciones y las formas de participación tanto de los padres de familia como de los docentes en la acción educativa, implica indagar con mayor profundidad sobre las creencias que los actores asignan a dichos procesos de relacionamiento entre la institución y la familia. Lo anterior con el fin de ir más allá del análisis descriptivo y ahondar el proceso de interpretación sobre las construcciones sociales que pueden incidir en la manera como los diversos actores asumen una misma realidad.

1.4 Pregunta de la Investigación y objetivos

La presente investigación analizó las respuestas del cuestionario inicial en el cual se hicieron preguntas abiertas a padres de familia en relación con sus creencias en la educación de sus hijos. En consecuencia, la pregunta que guió esta investigación fue:

¿Cuáles son las creencias y acciones que asumen padres de familia y docentes en la relación familia- escuela?

De igual forma se manejaron los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general

Describir la relación familia- escuela con base en las creencias de los padres de familia y profesores.

Objetivos específicos

- Identificar las creencias que tienen los docentes de la sección de preescolar sobre la influencia que tiene la relación con la familia en el desarrollo del niño

- Identificar las creencias que tienen los padres de familia de la sección de preescolar sobre la relación familia- escuela.
- Caracterizar las estrategias de participación que genera la escuela basada en las creencias que estos tienen.
- Explicar cómo las dinámicas y relación familia– escuela está moldeada y guiada por las creencias sociales construidas.

Al responder estas preguntas, la investigadora tiene como objetivo identificar las creencias y acciones que los profesores y padres de familia toman sobre la relación entre estos microsistemas, así mismo busca comprender de qué manera estas creencias influyen en su actuar y en las acciones que toman, y de esta manera impacta directamente en el desarrollo de los niños.

1.5 Justificación

Este estudio inició a partir de una perspectiva ecosistémica amplia y sólida probada en diferentes investigaciones en los últimos años. Se afirma que las familias y las escuelas constituyen redes microsociales, que se interrelacionan formando parte del sistema social, cultural y económico más amplio. Cuando las dinámicas de comunicación entre familias y escuelas (F-E) no son las deseables, son escasas, sesgadas, o sencillamente, inexistentes, las consecuencias derivadas incidirán necesariamente en el desarrollo de los que se educan (Martínez, Álvarez y Fernández, 2009).

Es así como docentes y escuela tienen el reto de responder a las necesidades que presenta la sociedad y a la diversidad familiar (Martínez, 2005) con la que se articulan en su labor educativa, a la vez que preparan a los niños y niñas para tomar decisiones y saber

enfrentarse a las situaciones que irán surgiendo a lo largo de sus vidas (Comellas, 2009).

La familia y la escuela como instituciones de formación y educación se articulan con el objetivo de garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas.

De acuerdo con la concepción variada y diversa de la infancia es posible afirmar que se desarrolla y sedimenta ligado a la educación. Es a partir de las reflexiones y propuestas de ciertos educadores, que la infancia aparece como una edad con características propias y empieza a concebirse la familia como espacio de protección, cuidado y educación de los hijos e hijas. Es más, el tema de la relación entre educación y familia empieza a aparecer como un desafío para la educación (Reveco, 2004).

De esta manera, los profesores parecen tener que asumir una relación cultural, contextual y comunitaria estableciendo vínculos de unión no solo con sus estudiantes, sino también con todas las personas vinculadas a la comunidad, las familias, cuidadores, personal administrativo etc. El profesor se ve enfrentado a una diversidad y pluralidad de contextos y familias, lo que hace necesarias su participación y relación de forma crítica y objetiva con su población. Educar en la escuela es poder crear espacios de relación entre los profesores y las familias, en los que se estimule el desarrollo integral de los niños, que potencialice sus capacidades y habilidades, un espacio en el que se reconozca la necesidad de la articulación de estos dos sistemas.

Así mismo, estos sistemas ejercen una intensa influencia en la conformación de la persona. Esto explica que sean algunos de los sistemas de más interés en la investigación durante los últimos años, con diferentes propósitos, como: explicar el comportamiento de sus miembros, identificar impacto de este sistema en la sociedad, analizar las relaciones con

la comunidad, promover el desarrollo social, desarrollo humano y/o desarrollo infantil. Se ha identificado también como una realidad cambiante, que muestra su capacidad de adaptación y cambio constante, caracterizándose al compás de la idiosincrasia sociocultural de cada momento histórico, transformando sus funciones y manifestaciones a la vez que permanece con el devenir de la humanidad (Albert, 1997).

Ahora bien, dentro de estos microsistemas se encuentra la familia, la cual dentro de sus tradicionales roles de mantener, cuidar, alimentar y educar a los más pequeños han tenido profundos cambios. Al respecto, la CEPAL señala lo siguiente: “Académicos y diseñadores de políticas concuerdan en que las familias en la región se han visto enfrentadas a cambios muy importantes. Entre los más notables figuran las transformaciones demográficas, el aumento de los hogares con jefatura femenina y la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral. También ha habido modificaciones relacionadas con el ámbito simbólico, que se manifiestan en nuevos modelos de familia y estilos de relación familiar” (p. 79).

Estos continuos cambios, refleja en las familias paulatinamente múltiples y variadas transformaciones en el último cuarto de siglo: movilidad geográfica y laboral, modificación de los roles parentales, descenso de la natalidad, disminución y retraso de la edad de los matrimonios, aumento de divorcios, familias monoparentales y reconstituidas, incorporación de la mujer al mercado de trabajo etc. (del Campo, 2004). Como consecuencia, las familias han pasado de ser “cogestores” a “clientes” de los servicios educativos, a los que demandan mayores funciones y niveles de calidad, enfrentándose al profesorado cuando no se adecuaba a lo demandado.

Igualmente, debido al reconocimiento de la importancia que tiene esta relación entre la familia y la escuela, nace la necesidad de promover este como tema recurrente en las investigaciones y debates actuales desde estudios nacionales e internacionales. (Castelli, Mendel y Ravn, 2003; Henderson, Mapp, Johnson, y Davies, 2007; Hiatt-Michael, 2001; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Phtiaka y Symeonidou, 2007, entre otros). La escuela es un espacio de aprendizajes y vivencias que, de darse las circunstancias idóneas, matiza y amplía el bagaje personal adquirido en el seno familiar (Tschorne, Villalta y Torrente, 1992). Diversas investigaciones han comprobado esta hipótesis, diferentes países de sur América como Chile, Ecuador y Perú han investigado profundamente esta problemática usando grandes poblaciones y diferentes culturas. Sin embargo, Colombia aún no presenta una literatura amplia y fortalecida sobre esta dinámica y las creencias que guían los comportamientos y acciones que se toman por parte de la escuela y la familia en su relación.

El desarrollo de esta investigación busca identificar las creencias y acciones que los profesores y padres de familia toman sobre la relación entre estos microsistemas, así mismo busca comprender de qué manera estas creencias influyen en su actuar y en las acciones que toman, y de esta manera impacta directamente en el desarrollo de los niños. Con estos resultados, luego de identificar y analizar estas posturas, esta investigación propone acciones que lleven a generar conciencia sobre el impacto que tenemos como sociedad y como sistemas en el desarrollo integral de los niños, la importancia de establecer comunicación y generar trabajo en equipo, para de esta manera fortalecer el desarrollo de los niños.

Los resultados de esta investigación también darán la oportunidad a los profesores de reflexionar y repensar nuevas estrategias para vincular la familia de forma significativa en el proceso de formación de los niños. De igual forma, se pretende sensibilizar a los padres de familia sobre el impacto que tiene la distancia y baja participación de ellos en el desarrollo del niño, y mostrar las ventajas y bondades que trae tener una participación y relación más estrecha entre la familia y la escuela, y así fomentar más disposición por parte de ellos para la escucha y atención a las actividades y estrategias que brinde la institución.

Esta investigación se hace importante en el campo del desarrollo infantil, pues en Colombia se está comenzando a develar un gran interés por ver esta temática con sentido integrador e intersectorial. Es decir, el desarrollo infantil es visto como la unión de diferentes partes que velan por el cumplimiento de derechos de los niños y garantizando el desarrollo infantil. En Colombia se llevan a cabo discusiones de política pública que evidencian el creciente interés en la educación inicial. Muestra de ello, la política pública nacional de primera infancia ‘Colombia por la primera infancia’ emanada del Ministerio de Educación Nacional, del Ministerio de Protección Social y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 2007, que enfatiza en “la educación inicial como el conjunto de acciones planificadas, de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial, respetando los derechos de los niños y niñas para articular y promover los planes, programas y acciones que adelanta el país en favor de la atención integral a la primera infancia” (p. 107).

Capítulo 2: Antecedentes Investigativos

2.1 Antecedentes a nivel global y nacional

La familia y la escuela han sido constantes escenarios en la experiencia de vida de la mayoría de las personas en el mundo; para académicos, profesionales, investigadores y otras personas interesadas en su estudio es vista de diferentes maneras; por ejemplo, como constructo ideológico, como una realidad concreta universal, como un ideal o simplemente como una utopía. (Restrepo 2017). Para académicos e investigadores interesados en familia, escuela, comunidad, sociedad y desarrollo infantil entre otros, este es un tema de especial importancia y en el cual diferentes disciplinas han investigado. Nace recientemente un nuevo reto educativo que comienza a demandar atención: es la relación entre familia – escuela y su impacto en diferentes ámbitos de la sociedad, pues se despliegan potencialidades de colaboración, favorece el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Desde una perspectiva ecosistémica y en el contexto internacional encontramos, Pizarro P, Santana A y Vial B (2013), en su investigación “La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños en contextos escolares,” realizan el análisis que revela los procesos de participación parental como instancia estratégica para mejorar los aprendizajes, mejorar el clima escolar y contribuir a la mejora educativa. Así mismo, este estudio presenta algunas estrategias enfocadas en favorecer diversas instancias de participación. Esta investigación, que tuvo lugar en Chile, hace un recorrido de revisión y reflexión sobre las discusiones en torno a las posibilidades de incrementar la calidad de la educación, las cuales apelan al involucramiento de diversos actores sociales que son parte

del escenario escolar. MINEDUC (2004) explicita la valoración dada al vínculo familia-escuela, da cuenta de principios orientadores, presenta distintos tipos de participación familiar y ofrece alternativas de fortalecimiento a las organizaciones formales de padres. Así, el 14,3% de las acciones de mejoramiento de los aprendizajes apuestan a incrementar el compromiso de las familias con el aprendizaje de los niños.

De acuerdo con MINEDUC 2004, quien expresa firmemente la importancia de valorar la relación en estos escenarios educativos la familia y escuela, cumplen la función más relevante en el desarrollo de los niños y niñas, pues son estos, quienes brindan experiencias formadoras y de aprendizaje a los niños. Es en esta interacción de ambientes, donde los niños comienzan a construir creencias, juicios, pensamiento moral, pensamiento crítico, comportamientos y posiciones. Igualmente, en Chile, se realizó una investigación por el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) dentro del marco de las Escuelas efectivas, que encontró que la participación de las familias contribuye a incrementar el aprendizaje de sus estudiantes, desde establecer ciertas exigencias mínimas a los padres, hasta invitarlos a colaborar en aspectos más pedagógicos para potenciar hábitos de estudio (Bellei, Muñoz, Pérez y Racyznki, 2003).

Sin embargo, esta problemática es un desafío en el que los profesores y las familias establecen objetivos desarticulados basados en sus creencias y derivado de estas, las acciones que toman de acuerdo con el desarrollo de los niños. Lo deseable es unir estos objetivos por medio de los que se brinda educación y se apuesta al desarrollo y bienestar de los niños y así mismo al desarrollo de la sociedad.

Por otra parte, Beatriz Álvarez en su investigación “Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso sobre docentes y familias” (2010) presenta resultados preliminares de un estudio que se inscribe en una investigación más amplia desarrollada en Ecuador y España, la cual tiene como objetivo la identificación de los factores clave que mediatizan y determinan el clima de comunicación entre familia y escuelas (F – E). Sobre la muestra específica de Ecuador, se analiza la narrativa de docentes y familias con estudiantes de nueve y catorce años, con la finalidad de identificar las principales categorías en las que se encierran las diversas formas de interacción familia-escuela observadas en estos centros, explorando las diferencias que aparecen en las distintas regiones de Ecuador.

Al igual que el análisis realizado por Pizarro P, Santana A y Vial B (2013) la última investigación mencionada también plantea una premisa ecosistémica: Las familias y las escuelas constituyen redes microsociales; estas redes se interrelacionan formando parte del sistema social, cultural y económico más amplio. Sin embargo, desde esta perspectiva, las familias y escuelas son consideradas también como sistemas abiertos que necesitan mantener un equilibrio en un entorno cambiante (Dowling y Osborne, 1996).

Esta investigación se desarrolla a través de metodologías de enfoque cualitativo y cuantitativo, con carácter exploratorio en el que se realizan análisis de contenido sobre el discurso de los padres y docentes de las escuelas de Ecuador en torno a las percepciones y creencias del clima de comunicación que se evidencia entre familia y escuela. Este análisis se realizó mediante la aplicación de Nudist-VIVO-7. Es un programa que ofrece la posibilidad de indagar sobre la naturaleza de los discursos desarrollados en estos encuentros. La muestra de esta investigación son 4.714 familias de todos los estratos

sociales y grupos étnicos, procedentes de más de 150 centros educativos. Los estudiantes se ubican en 3º año de educación básica 9 años, y 10º 14 años, y los colegios son públicos y fiscales.

Es importante mencionar que, a pesar de la diversidad de culturas, familias, costumbres y contextos socioeconómicos, los resultados muestran índices bajos de participación en la vida escolar, especialmente cuando son promovidos por los comités escolares, los padres lo perciben como directivos y superficiales. Sin embargo, también se hace un análisis minucioso, y se evidencia interés y preocupación, por parte de ambas instancias educativas por alcanzar mayores niveles de colaboración, por mejorar sus competencias de comunicación y colaboración. Esta investigación también muestra que los esquemas de colaboración entre docentes y familias develan un importante arraigo en las tradiciones culturales, así mismo en las creencias y expectativas que mantienen con respecto a las funciones educativas que se reconocen entre ellos, lo que cada instancia debe ejercer en los distintos momentos del desarrollo del niño y la familia en general.

De modo similar, Garreta, Llevot y Bernad (2011) realizaron un estudio etnográfico en Cataluña, con una muestra de 353 escuelas públicas. Dividieron su estudio en dos fases. En la primera fase se llevó a cabo una encuesta telefónica a miembros de equipos directivos. En la segunda fase se hicieron entrevistas a profundidad a 22 docentes y a 17 padres de familia miembros de la junta AMPA (Asociación de Padres, Madres y Alumnos) de escuelas públicas de diferentes perfiles distribuidos por todo el territorio de Cataluña. Esta investigación destacó los siguientes factores que pueden influir en la participación de las familias en los centros educativos:

- Los espacios del centro educativo y su entorno.
- La organización del Centro educativo.
- Los canales de comunicación y su eficacia.
- La actitud y las expectativas de las familias.
- La gestión y funcionamiento del AMPA (Asociación de Padres, Madres y Alumnos)
- La dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes.

Además de los factores anteriormente mencionados, que influyen en la calidad de la comunicación y relación de los centros con la familia, esta investigación también evidencia que para la mayoría de docentes y representantes asociativos, el variable interés, en cierto modo, distingue a las familias que participan de las que no, independientemente de otros condicionantes. En cambio, para otros entrevistados, el nivel socioeconómico y educativo es una variable a tener en cuenta. El nivel educativo tiene relación con el conocimiento del sistema educativo, del funcionamiento del centro y con la concreción del proyecto educativo de los hijos e hijas.

Por otro lado, la investigación desarrollada por Suárez L, Urrego L, “Relación familia-escuela: Una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas” (2014) en la institución educativa El Horro, tiene como propósito comprender el sentido que los docentes le dan desde sus prácticas pedagógicas a la relación familia-escuela en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de dicha institución. Se trabajó con un enfoque cualitativo, bajo el principio de complementariedad etnográfica el cual tiene como secuencia la pre- configuración, la configuración y la reconfiguración de la realidad. Los resultados ofrecen al igual que las demás investigaciones, oportunidades para reflexionar y

repensar, así como un amplio camino de investigación para continuar. Es así como los resultados invitan a buscar y lograr la reflexión colectiva, en aras de adelantar acciones concretas que propendan por el fortalecimiento del vínculo relacional, con el fin de garantizar acompañamientos efectivos en la formación de los niños, niñas y jóvenes, las cuales deben darse en ambas instituciones (familia-escuela). Así mismo, recomienda que desde los ejercicios de planeación curricular se debe incluir en los Proyectos Educativos Institucionales, y hacer evidente la voluntad, interés y el compromiso de compartir y fortalecer la relación familia-escuela como escenario de desarrollo de los niños y niñas, asumiendo los cambios que históricamente se dan.

Garreta, (2008) afirma que las relaciones entre la familia y la escuela se inscriben en la articulación entre dos instituciones con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados (p133). Es así como los docentes deben generar conciencia y reflexionar sobre la importancia de la relación que se establece con la familia. Debe romper con la creencia que se ha mantenido y aún persiste, se basa principalmente en quejas, reporte de desempeño académico, situaciones problema, aspectos preocupantes etc... Esta creencia debe ser repensada y construida sobre otra realidad que nos invita a ver esta relación como factor protector que favorece el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes.

No solo las investigaciones mencionadas anteriormente han dado un gran aporte; encontramos también la investigación de Guzmán E (2017) en Bogotá-Colombia “Acciones de participación de los padres de familia en los procesos educativos desde la perspectiva de los imaginarios sociales construidos por los padres de familia y los docentes, acerca de la relación familia-escuela.” Esta investigación se desarrolla con enfoque cualitativo. Trabajo

con una población de 280 padres de familia de 3° y 4° y 14 docentes del colegio Rodrigo Lara Bonilla IED, se llevó a cabo por medio del estudio de caso. El propósito del estudio se centró en reconocer la influencia de los imaginarios de la relación familia-escuela construidos por los padres de familia y docentes del ciclo dos, en torno a la experiencia de participación de los padres en los procesos educativos. Este estudio revela la complejidad de la relación familia-escuela en esa institución, está mediada por el conocimiento o desconocimiento que los padres de familia tienen del Proyecto Educativo Institucional, así como de la manera en que asumen el principio de la corresponsabilidad. Igualmente, algunos docentes parten de la creencia que las familias no tienen interés en el proceso educativo de sus hijos. Esta inferencia la hacen a partir de sus imaginarios sociales de cómo debería ser la relación familia-escuela, lo que lleva a suponer las causas de bajo nivel de participación asignándoles casi de modo exclusivo a los padres de familia.

Así mismo, otra variable importante es la actitud del profesorado ya que este suele ser el mediador entre centro educativo - padres de familia y también entre niño - padres. Además, es el mediador entre el resto del profesorado y las familias. Los docentes señalan la implicación de las familias como un factor clave en el éxito escolar de los niños, aunque su concreción puede adoptar múltiples formas. Para algunos fue suficiente que los padres de familia colaboraran en la educación de los niños ayudándolos a hacer los deberes y asistiendo a las reuniones y tutorías y, en cambio, para otros, los padres de familia deberían participar en la organización del centro a través de las comisiones mixtas, por ejemplo, o en el desarrollo curricular, colaborando en algunas actividades de aula y organizando talleres, por ejemplo. Finalmente, también señala como agente importante para facilitar la comunicación y participación de los padres al equipo directivo del colegio. Principalmente

el director, pues tienen funciones fundamentales en la organización de espacio y tiempo, en la dinamización global de la participación de los padres de familia y en la proyección del colegio a otras instancias fuera de esta.

Este breve recorrido por algunas investigaciones dirige el interés de los actores y funcionarios de la educación y desarrollo de los niños y niñas, bien sea familia, escuela, comunidad o sociedad, a establecer un punto importante de corresponsabilidad y así mismo a develar un escenario educativo ampliado, donde no solo la escuela o ni tampoco solo la familia puede satisfacer todas las necesidades que demanda la formación y desarrollo integral de los niños. Es preciso ajustar, mejorar, reflexionar y pensar las prácticas educativas familiares y formales para establecer mejores canales de comunicación e interacción entre estas dos instancias.

Comellas (2009) expresa que es indispensable que la familia y la escuela hablen continuamente, dialoguen acerca de lo que pasa a diario en la vida escolar, estudiantil y familiar, que así este último instaure actitudes de respeto, siempre y en cada lugar, para tener interés en compartir acuerdos básicos con la escuela. Este clima de relación requiere un esfuerzo añadido por parte de las escuelas para desarrollar intervenciones que tengan en cuenta las necesidades y realidades de todos los estudiantes y que desarrollen procesos educativos eficaces (Álvarez 2003). Mi interés por esta investigación surge de la necesidad de generar conciencia en la comunidad educativa, para que tanto padres de familia como maestros identifiquen la importancia de trabajar mancomunadamente para garantizar un mejor desarrollo integral de los niños.

Desde la experiencia que he tenido como profesora de preescolar, especialmente durante mi tiempo de trabajo en el Gimnasio Colombo Británico de Bogotá, he podido identificar algunos factores relacionados con la comunicación entre familia – escuela; algunos de estos son: qué piensan los papás de la comunicación con los profesores, de qué manera creen los papás que afecta o impacta esta relación el desarrollo de los niños, cuáles creen que son las barreras o facilitadores en esta comunicación, qué piensan los profesores sobre la relación con los padres de familia, el tiempo disponible en una reunión de padres de familia es suficiente para trabajar en el desarrollo de los niños de forma articulada familia y escuela entre otros aspectos.

Durante los años 2017 y 2018 trabajé con los niños y familias de pre- kínder, en edades entre 4 y 5 años, y el presente año 2019 trabajo con los niños y familias de párvulos, quienes se encuentran en edades entre 3 y 4 años. El colegio desarrolla una dinámica de socialización y mesa de trabajo en equipo denominada “comités” entre profesores, terapia ocupacional, fonoaudiología y psicología; en estos comités se socializa el proceso de cada estudiante, evaluando sus debilidades y fortalezas y de esta manera poder crear nuevas estrategias de trabajo con aquellos niños que presentan alguna dificultad. Al mismo tiempo, se definen estrategias de trabajo con las familias que requieren de apoyo en diferentes aspectos como: pautas de crianza, manejo de la frustración, límites entre otros aspectos. Estas estrategias se orientan a remediar situaciones que dificultan y afectan el progreso en el proceso del niño.

Dentro de la revisión documental de las actas de atención y a padres de familia y actas de los comités, se evidencia el interés de la institución por informar, involucrar y brindar estrategias de apoyo a los padres de familia para ayudar a mejorar el desempeño de

los niños. En las actas de comisión (comités) y actas de atención a padres de familia del presente año del nivel preescolar se evidencia lo anterior en los siguientes apartados:

Acta, PA, Junio:

apartado de conclusiones:

Se brinda a la familia toda la información sobre el avance en el proceso del niño. Así mismo se dan a conocer las dificultades que se presentan hasta el momento. Se envían algunas actividades de apoyo en casa vía agenda, estas actividades contienen tareas para el niño y para los padres de familia. Los padres manifiestan compromiso con este proceso y se comprometen a acompañar al niño para superar las dificultades que se presentan.

En el anterior apartado, se evidencia el interés por parte de los docentes en generar acciones que involucren a los padres de familia en el proceso académico y desarrollo integral del niño. Por otro lado, también se percibe la intención de los profesores subyace de la idea de que integrar a la familia consiste en llevar a cabo reuniones informativas o correctivas. La situación descrita anteriormente es relevante para esta investigación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1. El colegio únicamente informa a los padres cuando hay dificultades en el proceso de los niños. 2. El colegio tiene la facultad o poder de corregir e intervenir en las familias sin previo acercamiento o conocimiento de esta.

Así mismo, como se observa en el apartado anterior, se hace evidente el interés por los profesores de involucrar a los padres de familia. También se hace importante resaltar el momento en el que se invita a la familia a formar parte de este proceso. El colegio manifiesta su interés en la familia cuando el estudiante comienza a presentar dificultades que impiden el logro en su desempeño académico y convivencial. Antes de que esta

situación se presente, no se encuentra evidencia de un acercamiento entre la familia y la escuela. Naval (2003) define la participación en el sistema educativo como un mecanismo de cooperación y coordinación entre los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa. De acuerdo con Naval, el colegio no declara un interés puntual de dar a conocer a esta familia el trabajo que se realizó con el estudiante durante el año de forma colaborativa o cooperativa, por el contrario, se hace de manera informativa.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Creencias

Creencias son todas aquellas cosas con que absolutamente contamos, aunque no pensemos en ellas. De estar seguro de que existen y de que son según creemos, no nos hacemos cuestión de ellas, sino que automáticamente nos comportamos teniéndolas en cuenta (Ortega y Gasset J, 1976). La creencia supone una expectativa de actuación por parte del sujeto creyente, pues lo dispone a actuar de determinada manera. Esta es la razón por la cual es posible inferir las creencias de un sujeto a partir de la observación reiterada de su conducta: “porque al creer en un hecho considero que ese hecho forma parte del mundo real y, por lo tanto, me relaciono con el mundo contando con su existencia” (p. 98).

Ahora bien, existe una diferencia entre la verdad como realidad independiente del sujeto, y la verdad subjetiva o psicológica. Verdad y creencia, sostiene Bunge M (2009) son términos heterogéneos. La creencia es una verdad subjetiva, una convicción, algo que el sujeto considera cierto, y no debe ser confundida con la verdad objetiva, cuya correspondencia en la teoría del conocimiento es el concepto de saber.

La anterior afirmación sugiere dar especial importancia a los conceptos de certeza y evidencia, pues estos conceptos acompañan a la creencia y la conducta que esta produce. La palabra certeza se deriva del latín certus, seguro. Algunos autores, como Villoro (1982), presentan la convicción versus certeza mientras que otros, como Mosterín (2008), presentan la certeza versus verdad. En efecto, Villoro usa convicción para referirse a “los grados de seguridad o de adhesión que acompaña a la creencia”, y certeza como “grados de probabilidad con que se presenta” (la creencia), y añade: “mientras los grados de convicción dependen de la importancia personal que concedemos a la creencia, los grados de certeza corresponden a la probabilidad de lo creído. Ésta es una propiedad de la proposición, no del sujeto” (Villoro, 1982, p, 19). Entonces, la certeza es el nivel de seguridad de la persona que acompaña a la creencia, no se debe confundir como propiedad de esta, sino por el contrario de la persona que la sostiene, como dice Mosterín (2008), certeza es al sujeto lo que la verdad es a la idea. Entonces, la certeza y la convicción están implícitas en la creencia, constituyen una prueba de la existencia de la creencia.

Vinculado al concepto de creencia, y de forma complementaria a lo anterior, hay que decir que las creencias no constituyen el único factor disposicional de la conducta. Otros factores son las actitudes, los instintos, los rasgos de carácter y las necesidades (Diez, 2017). Es fundamental detenerse y destacar el concepto de actitud, pues es también una pre-conducta, una disposición de actuar de determinada manera. Rokeach (1970) afirma que la actitud tiene tres componentes: Cognitivo (la creencia), afectivo (el valor) y conativo (la predisposición a actuar), lo que demuestra que antes de la actitud está la creencia, pues con base en ella, el objeto aceptado o rechazado es tomado como verdadero o existente.

Para Ortega y Gasset (1976), las creencias, a diferencia de las ideas-ocurrencias, son ideas ya asumidas por la sociedad y con las que el sujeto en su desarrollo se encuentra y adopta como interpretación de la realidad. El contenido de las creencias suele referirse al mundo o a sí mismo: “No son ideas que tenemos, son ideas que somos.” Constituyen los cimientos de la vida humana: “estamos en ellas” de aquí el dicho “estar en la creencia”, “en la creencia se está y la ocurrencia se tiene y se sostiene”, y son el trasfondo de toda existencia “operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo” (p. 83).

En esta investigación se trabajan conceptos de familia, la relación familia– escuela y creencias-prácticas y desarrollo infantil que se presentan a continuación. Dado que en esta investigación se estudió la vinculación de la familia en la escuela, se hace importante estudiar la perspectiva de familia para después acercarse a estudiar la relación de ambas instituciones entorno a los objetivos que comparten en el desarrollo del niño.

2.2.2 Familia

La Familia es una institución que se ha convertido en tema de interés de investigación desde muchos campos de la ciencia. A través de la historia, ha sido un pilar de la sociedad que ha sufrido cambios en su concepción, significación y función en la sociedad. Esto ha variado de acuerdo con diferentes aspectos, como su contexto histórico, cultura, política, contexto socio- económico, etc.

De igual manera, la familia como concepto ha cambiado durante el tiempo, también lo ha hecho la familia mirada desde su función y aporte a la sociedad. La celebración del vigésimo aniversario de la declaración del Año Internacional de la familia que tuvo lugar en el 2014 permitió hacer un balance del pasado para mirar el presente y futuro (Organización

de las Naciones Unidas, 2013). Gracias a este impulso, y a la necesidad de la ciencia por prestar especial atención a los temas de familia es que se comienza a desarrollar en mayor medida investigación sobre familia como concepto, realidad, función y rol en la sociedad.

Inicialmente, la familia es el ámbito natural en el que la persona viene a este mundo, se abre a los demás y en el que, de manera inmediata y esencial, recibe los primeros estímulos para su educación, cuyos influjos son los más extensos y hondos en su vida, de tal manera que su deficiencia cualitativa o cuantitativa puede producir alteraciones o estados carenciales que condicionen de manera importante su posterior desarrollo en todos los aspectos de su vida (Medina, 1997, p. 30-31). Es por esto, por su intenso impacto sobre la conformación y el desarrollo de la persona, que se explica que se haya convertido en uno de los grupos humanos de mayor interés que continúa demandando investigación, con diferentes propósitos, explicar el comportamiento de sus miembros y la repercusión de sus relaciones con la comunidad social de la que se hace parte.

En efecto, las diferentes perspectivas de investigación y los cambios ineludibles que experimentan las estructuras familiares derivan en una dificultad en la aproximación al término “familia”, cuyo estudio implica, necesariamente, una conceptualización mucho más compleja que la imagen que normalmente damos por supuesta que todos tenemos en mente y cuyo significado creemos que compartimos (Musitu y Cava, 2001, p 12). Por lo tanto, las innumerables variables que giran en torno a la familia complejizan el intento de hallar una definición o concepto el cual atiendan a la diversidad de características y la singularidad de cada una de estas.

Trosto (1990) afirma que reclamar que sabemos qué es familia muestra una falta de conocimiento, lo cual enriquece y amplía este panorama de investigación, dando cabida a diferentes creencias y experiencias. Debido a este fenómeno, en el cual las personas otorgan diferentes significados al término familia, la tarea de la ciencia de familia es estudiar cómo los actores en general mantienen tales significados (Bernades, 1999).

Como primera aproximación al concepto de familia, se puede sostener que es una realidad social, es el conjunto de relaciones entre personas. El vínculo, cualquier ilación social, es por un nexos que la constituye. Ese nexos es un vehículo específico que hace que estas personas ligadas sean una realidad social u otra (Donati, 2006). Esta definición es apoyada por los sociólogos norteamericanos Jaber Gubrium y James Holstein (1990) quienes reconocen el término familia como parte de un discurso que se utiliza para describir las relaciones humanas dentro y fuera del espacio que denominamos hogar.

A lo largo de la historia, el concepto de familia ha sido cambiante y dinámico. En la cultura romana, por ejemplo, el término familia incluía a los criados, a los sirvientes que constituían parte de la organización y una vivienda común con un núcleo parental que implicaba relaciones de poder. En Grecia, el Oikos era equivalente a la familia romana. La palabra y el sentido de familia provienen del latín antiguo *familia*, a su vez derivada de la raíz indo- germánica *famulus* que significa sirviente o esclavo, cuyo significado básico es casa, está referido a las personas que cohabitan en un espacio y que incluyen la parentela, los esclavos y los sirvientes, todos bajo un jefe, conocido como el jefe del hogar (Restrepo, 2017).

En el siglo XVI surge el desarrollo de este concepto, se formó alrededor de la familia conyugal, aquella de padres e hijos (Aries, 1962). En los siglos XVII Y XVIII, el sentido de familia se refería a la red parental más amplia de gente de cierta clase. Se usaba frecuentemente para referirse a la familia burguesa, no a las familias de la aristocracia, las cuales eran referidas más propiamente como de una casa específica. Es entonces cuando el concepto de familia inicia su camino en el cambio, en el proceso de la indefinición y baja especificidad. Los franceses e ingleses en el siglo XIX, se dieron a la tarea de definir familia para referirse a los parientes más cercanos en forma más democrática, y luego se incluye en el idioma alemán como una adaptación del francés, con la idea emergente de sentimentalismo y privacidad. (Gubrium y Holstein, 1990).

Ahora bien, con el paso del tiempo y el avance en la investigación, aparecen en el siglo XIX, Freud, Adler y Jung con su teoría psicoanalítica, quienes hicieron aportes al concepto de familia. Ellos afirmaron que la familia puede influir en el desarrollo de la personalidad y afectividad de cada uno de sus miembros. En el siglo XX, con Burgess (1926) en su artículo “The family as unity of interacting personalities” en el cual la conducta de la familia estudiada como fenómeno social. Este autor intentó dar significado a la familia considerándola como unidad que tiene personalidad propia y es el resultado de la interacción de las personalidades de los diferentes miembros que la forman, más que un sistema legal o contractual. Para ello, concluyó que cada familia establecía sus propias reglas, sus propios roles y cómo la interacción con el contexto iba dotando de personalidad a cada miembro teniendo en cuenta las etapas de la vida.

En los años 60, Goode (1964) nombra a la familia como única institución desarrollada en todas las sociedades. Las responsabilidades y roles familiares no pueden ser

asumidos por otras personas, es un eficaz agente de control de la sociedad y cumple funciones sociales independientes entre ellas. Murdock (1968) considera a la familia como grupo que comparte una residencia y coopera en la economía y en la reproducción.

Luego, en la década de los 70 y principios de los 80, Bronfenbrenner (1979), Parke (1979), Rollins y Tomas (1979), Blumer (1982) y Meat (1982), entre otros investigadores, estudian a la familia bajo la mirada interaccionista. Es decir, centran su investigación en la relación que existe entre el desarrollo humano y el contexto. Así mismo, Rapport & Rapport (1982) identificaron 5 fuentes de diversidad familiar: organización interna (trabajo dentro o fuera del hogar), cultura (creencias, conductas, políticas), período histórico (experiencias de la persona en el tiempo y contexto), ciclo vital (sucesos a lo largo de la vida) y clase social (recursos materiales y sociales). Estas fuentes comienzan a influir el concepto, creencia y estructuración sobre la familia. De igual forma, comienza a develar un cambio en la familia como unidad y también desde una perspectiva interaccionista, que implica sus contextos y cultura.

Este breve recorrido histórico sobre el tema de familia, nos ayuda a comprender la evolución y cambio sobre este sistema, y así ver la importancia de revisar y re-evaluar otras concepciones y posturas alrededor de esta, pues es esta la comunidad o institución indispensable en el desarrollo y maduración del ser humano, es una institución con identidad y funciones que hacen parte de la sociedad, que suscita especial atención e investigación. La familia es una institución especialmente compleja, cambiante y multifacética. Sin embargo, aunque ha sufrido modificaciones, la condición familiar permanece en esencia. Sigue constituyendo un grupo humano en el que confluyen todo un conjunto de relaciones, vivencias e interacciones personales de difícil cuantificación. A

pesar de que nuestra sociedad ha ido modificando progresivamente la morfología familiar, bien sea mediante la reducción de la convivencia generacional o a través de la flexibilización de los planteamientos favoreciendo una coexistencia entre padres e hijos más permisiva y tolerante, la familia constituye uno de los núcleos sociales donde se ejerce una poderosa influencia sobre el individuo (Luengo, 2001).

Como se mencionó anteriormente, nace la importancia de revisar y reevaluar algunas concepciones de familia. Algunos de estos son, la definición que se ha mantenido por familia nuclear ha sido una definición que ha perdurado y se ha mantenido en la investigación por mucho tiempo. Aún encontramos investigaciones y estudios referidos a la familia nuclear como eje central, pero nace la necesidad de develar de dónde nace ese concepto. Aries, (1962), explica que la noción moderna de familia se relaciona con el crecimiento del mercado y surgió la idea de la felicidad personal y la autorrealización. El amor romántico se convirtió en la consideración básica para el matrimonio, en lugar de consideraciones materiales, característica de épocas anteriores. Es así como la familia nuclear tradicional, basada en el amor romántico se instaura en la literatura y ciencia de familia.

Bernal A, cita a Donati (2003) recoge el hilo conductor de las reflexiones y precisa el significado de la categoría familia reconociendo como un fenómeno universal, en todos los tipos de sociedades, un universal cultural, una organización social básica, socialmente reconocida, estructurada a partir de las relaciones de varón, mujer e hijos, unidos para una vida en común (Lévi-Strauss, Spiro y Gough, 1987).

Con el paso del tiempo, las diferentes perspectivas de investigación y los cambios ineludibles que experimentan las estructuras familiares derivan en una dificultad en la aproximación al término “familia”, cuyo estudio implica, necesariamente, una conceptualización mucho más compleja que la imagen que normalmente damos por supuesta que todos tenemos en mente y cuyo significado creemos que compartimos (Musitu y Cava, 2001, p. 12).

Finalmente, de acuerdo con los autores mencionados, encontrar una definición pura y general para la familia se dificulta en cuanto a las variables que se presentan, algunas de estas de tipo cultural, históricas, políticas, socio-económicas, etc. que impactan en la diversidad y pluralidad de formas familiares que han existido, que existen y que comienzan a nacer en la actualidad.

2.2.3 Relación Familia – Escuela

La relación que se genera entre familia y escuela es un espacio nuevo para la investigación y el desarrollo del niño. Como sujeto de derechos y deberes comienza a tomar especial significado recientemente en la historia, gracias a la Convención sobre los derechos del niño aprobada por las Naciones Unidas de manera unánime en 1989, y ratificada en 192 países. En esta convención se establecen disposiciones que abarcan los derechos y libertades civiles, el entorno familiar, la salud básica, el bienestar, la educación, la recreación, las actividades culturales y las medidas especiales necesarias para su protección.

Es importante resaltar que la Convención de los derechos del niño es reciente. Se hace evidente que recientemente el niño es visto como un ser digno de derechos y deberes.

Por lo tanto, la investigación en torno a su desarrollo también se ha visto reducida. Sin embargo, ha sido un campo de especial interés para los investigadores profesionales de diferentes disciplinas que buscan el desarrollo infantil, los impactos de la infancia en la adultez, la importancia del cuidado y atención por la primera infancia.

Dentro de estos aspectos de investigación encontramos el espacio que se genera entre la escuela y la familia. Escuela y familia entendidos como dos escenarios de educación, atención, formación y desarrollo. Núria Llevot (2015) afirma que la familia y la escuela persiguen una misma finalidad y comparten un objetivo en el que confluyen: la educación de los niños y los adolescentes. Es así como los padres de familia y profesores intentan poner sus mejores esfuerzos y energías al servicio de este objetivo. Para garantizar el mejor escenario posible para alcanzar este objetivo compartido, familia y escuela no pueden ser hoy compartimentos separados, realidades alejadas una de la otra. Ambas deben caminar de la mano, apoyarse mutuamente, estar en sintonía y establecer lazos eficaces de relación mutua.

Investigadores como Epstein (1986, 1987, 1995), Bronfenbrenner (1986), Perrenoud (1987), Martínez González (1994) entre otros, han centrado sus investigaciones en torno a la relación familia y escuela bajo diferentes perspectivas. Algunos defienden que la labor realizada por las familias en los centros da lugar a efectos positivos en el rendimiento escolar y el comportamiento social del alumnado; otros justifican la necesidad de una buena planificación de la actividad colaborativa, la duración y la finalidad educativa de la misma para conseguir el éxito escolar. Así mismo, hay investigaciones que enfatizan la apertura de la escuela a su entorno y comunidad, las conductas y dinámicas de las familias y cómo éstas generan actitudes en los niños en el rendimiento escolar, y también,

las estrategias de colaboración, participación y cooperación entre las familias y docentes. Además de las diferentes perspectivas que toman estos autores, convergen en la centralidad de los padres en la educación de sus hijos y el hogar como espacio fundamental de aprendizaje.

De esta manera, las funciones que realizan estas instituciones son vistas desde cualquier perspectiva como complementarias, de ahí la importancia de que trabajen juntos. Es necesario que entre ambas establezcan lo que Martiñá (2003) llama, en acertada expresión, una “alianza necesaria”. Una buena educación, una educación de calidad pasa hoy por promover en la escuela y en la familia escenarios de progresiva sintonía e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y en su funcionamiento académico (Núria Llevot, 2015).

Es innegable que familia y escuela tienen diferencias Oliva y Palacios, (1998), con respecto al simbolismo, las características de las interacciones, la inmediatez de las respuestas, la forma de enseñar, la contextualización del lenguaje y de los aprendizajes, la formación o la experiencia previa, entre otras. Pero esto no debe ser una barrera de comunicación, más que distanciar, debería enriquecer, si se busca un desarrollo integral de cada niño. No obstante, aunque el objetivo puede ser el de un desarrollo integral, no deja de ser complicado en la práctica. Cuanto menos claras son las fronteras entre la labor educativa de la familia y la escuela, más fácil es que cada uno las coloque en un punto diferente y se traspasen los límites impuestos por los otros. Límites cambiantes, arbitrarios y dependientes de variables personales, históricas, ideológicas, etc., que impiden, en ocasiones, la comunicación entre la familia y la escuela. Como señalan Dowling y Osbome (1996), en lugar de usar de forma conjunta sus recursos, la familia y la escuela pueden

hacer cada una lo que consideran mejor para el niño, y deterioran su relación con la otra parte y minan su autoridad y efectividad. Ante esto, el niño siente que le faltan apoyos, está nervioso y desorientado, pero, por otra parte, puede sentirse muy poderoso ya que le es posible "manipular las figuras de autoridad de su vida y reducirlas a rabiosa inutilidad". Los niños y adolescentes necesitan ver a sus padres y profesores implicados en una empresa de cooperación con respecto a ellos" (p.95).

Por lo tanto, la comunicación y relación de la familia y la escuela inicia desde que el niño ingresa por primera vez al colegio. En estos primeros días de escuela, el niño atraviesa por una transición cuando comienza a interactuar con otras personas diferentes al de su familia, con configuración, rutinas y normas diferentes, en un cambio que demanda tiempo, apertura, escucha y comunicación por parte de la familia y la escuela. Esta transición no solo la viven los niños, influye y afecta igualmente a la familia, pues, se debe adaptar y entender de cierta manera las exigencias y demandas de este sistema externo. José L, en su artículo Trabajo social, familia y escuela cita a S. Minuchin y A. C. Fishman (1984) quienes enfatizan la importancia para la familia del momento del ingreso de los niños en la escuela. La familia ha de aprender a relacionarse con un sistema nuevo, con una organización compleja y un sistema de creencias propio. Claramente los cometidos de la familia y el sistema escolar son complementarios, más, la complementariedad hace a la diferencia. La familia tiene que reordenarse en función de las nuevas demandas, ha de incorporar información nueva que el maestro ofrece acerca de su hijo, ayudar en las tareas escolares, establecer ritmos cotidianos que favorezcan el descanso, definir quién los lleva y los recoge del colegio, de quién disponemos como red de apoyo para resolver ciertas contingencias, etc.

Anne Henderson, investigadora norteamericana, quien se ha dedicado a este tema y ha elaborado la revisión bibliográfica más extensa, señala lo siguiente: “...la evidencia es tal que ni siquiera es tema en discusión: involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas” (MacMillan. 1987, p. 4). Esta misma autora propone que para que la comunicación Familia-Escuela sea efectiva, debe reunir ciertas condiciones:

- Tener intencionalidad educativa. Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tiene propósitos educativos.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos.
- Constituir un proceso de larga duración. Un proceso que pretende generar el encuentro y articulación entre la familia y la educación no puede ser logrado a través de un número escaso de actividades. Este encuentro entre lo que el Jardín Infantil o el programa se proponen y la familia espera, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia.

Es interesante destacar que ninguno de estos criterios establece una forma o estrategia especial. Cualquiera será útil si cumple los tres criterios señalados. Sin embargo, los tres tienen algo en común; posibilitar la continuidad entre la familia y la escuela. Familia y escuela son dos contextos muy diferentes, por eso, para la educación es

imprescindible conectar esos dos mundos en los que se produce el desarrollo humano. Ambos se necesitan, pero la falta de entendimiento entre ellos provoca dificultades. Las investigaciones psicológicas y educativas (Portois, 1979, Bronfenbrenner, 1979, Epstein, 1987, Martínez González, 1996) relacionan ciertos aspectos de los ambientes familiares con el rendimiento de los hijos, con el desarrollo de actitudes, con la adquisición de la autonomía personal, etc. Kñallinsky, (1999). Por otro lado, Kñallinsky (1999) llegó a identificar cuatro momentos diferentes en cuanto a la evolución de la relación familia – escuela:

- La instauración de la Escuela Pública: Aquí las familias no establecen relación directa con la escuela. Los niños asistían a ésta y era el Estado quien tenía la responsabilidad de transmitir los conocimientos.
- Luego, la Escuela se abrió a las familias. Este tipo de apertura se daría en circunstancias muy puntuales: fiestas escolares, notas, entrega de premios, etc. Esta tipología de relación ha perdurado, llevando a establecer una división de tareas entre ambas instituciones. Como lo argumenta Mariet (1981), la escuela era la encargada de la instrucción y familia de la educación.
- Luego, encontró la etapa de la colaboración. Cerca a los años 60, la escuela pedía ayuda a las familias en diversas actividades de clase, etc. Era la forma de entender la relación, la escuela era quien mantenía el poder sobre las familias, ya que era ella quien determinaba las acciones a realizar (Pourtois y Desmet, 1992).
- Por último, se identifica un modelo que consiste en la participación basada en una cooperación real del trabajo entre escuela y familia.

Centrándonos en el último modelo de participación, Glasman (1992), expone que, por una parte, los padres se reagrupan en asociaciones y quieren preservar su rol de padres responsables de su hijo. Por otra parte, la escuela ha dado al término “padres” una connotación respecto a la escolarización. La frecuentación regular de la escuela, el conocimiento de las actividades, la comunicación con los maestros, forman parte de las tareas que definen socialmente el rol de padre. Actualmente, Fernández- Enguita (1993, 2007), Garreta (2008, 2010), entre otros autores, afirman que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y en la gestión de los centros educativos está plenamente reconocida y apoyada legalmente. En el momento que los padres escolarizan a sus hijos tienen unos derechos y unos deberes reconocidos por la legislación vigente. Aun así, los diversos estudios sobre participación y los propios informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte constatan el largo camino que queda por recorrer.

Kotliarenco et al (2000) identificó que en diversas investigaciones realizadas en América Latina respecto a la incorporación de las familias en la Educación infantil han demostrado que: 1. Los programas que incorporan a las madres en el aula y en la administración del centro influyen positivamente en los niños, logrando un mejor auto-concepto académico que aquellos niños que asisten a modalidades de Educación Inicial donde esta incorporación no se da. 2. El grupo de niños cuyos padres participaron como ayudantes de la maestra son los que lograron mejor rendimiento y sus madres, el mejor conocimiento de cómo apoyarlos.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que demuestra la investigación sobre la integración de la familia a la escuela, sigue siendo una tarea difícil debido a que es un

ámbito del saber que abarca diferentes mitos, prejuicios y creencias. De esta manera, las creencias y experiencias previas juegan un papel fundamental. Diversas creencias influidas por diferentes factores, en torno al concepto y su significado por parte de unos y de otros, van creando sinergias singulares que se van plasmando en la vida diaria de la escuela. Los docentes tienen unas ideas implícitas. Las experiencias previas en la presente escuela y en anteriores, sus creencias sobre cómo tendría que ser la relación y la participación de las familias guían la construcción de unos parámetros de normalidad que modelan qué comportamientos por parte de las familias son aceptables y cuáles no. Por otra parte, las familias también tienen unas creencias, unas experiencias previas y unas expectativas que guían el rol asumido. A veces coinciden y a veces no, creándose temores y malentendidos. Algunas familias conciben su participación eligiendo el centro educativo, haciendo un seguimiento de la escolaridad de sus hijos, revisando los deberes y preocupándose por los resultados escolares, por ejemplo, o exigiendo el desarrollo de algunas actividades. Otras familias consideran suficiente la asistencia a las reuniones y actividades convocadas por la escuela y otras, en cambio, consideran que deben implicarse en la gestión del centro y de su proyecto educativo. Jordan (1995), centrándose en la participación de los progenitores, distingue dos tipos de participación: una de “baja densidad” que supone la implicación de los padres en el aprendizaje de los hijos apoyando la tarea docente, y otra “de más nivel” que supone la implicación en la gestión del centro.

En resumen, nos referimos a un constructo diverso que puede adoptar múltiples significados e interpretaciones en los diferentes sectores de la comunidad educativa e incluso dentro de cada sector. Así, podríamos encontrar, tanto por parte de docentes como de padres, que la participación significa colaborar en la acción educativa y en cambio para

otros representa una cooperación e implicación más activa en el día a día de la escuela y en su funcionamiento.

Finalmente, familia y escuela son dos contextos muy diferentes con objetivos parecidos en la educación y el desarrollo de los niños, por eso, para la educación es conectar esos dos mundos en los que se produce el desarrollo humano. Ambos se necesitan, pero la falta de entendimiento entre ellos provoca dificultades. “Las investigaciones psicológicas y educativas (Bronfenbrenner, 1979, Epstein, 1987, Martínez González, 1996, Portoís, 1979,) relacionan ciertos aspectos de los ambientes familiares con el rendimiento de los hijos, con el desarrollo de actitudes, con la adquisición de la autonomía personal, etc.” (Kñallinsky, 1999, p.86). Igualmente, Swaps (1987) alegó que cuando los padres se involucran se produce una mejoría en las relaciones de los padres con sus hijos/as. No obstante, la no implicación de los padres en las tareas escolares suele conllevar un descenso de los aprendizajes de sus hijos/as. Como mantiene Kñallinsky(1999) “La falta de comunicación y comprensión entre el hogar y la escuela es a menudo la razón fundamental de una mala adaptación y un escaso rendimiento” (p.51).

2.2.4 Participación

Vila (2003) argumenta que establecer unas relaciones informales puede servir para, la comunidad educativa, establecer un entramado y un tejido más cordial y fluido entre todos los involucrados. Inicialmente, se hace importante ver que la participación desarrolla diferentes concepciones. El primero de ellos es definido genéricamente por Frigerio (1992) como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público. Desde una perspectiva restringida, Martinello

(1999) define la participación como las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Por su parte Anderson (2002), desarrolla una teoría crítica de la participación y distingue entre participación y participación auténtica. Insiste en que esta última debe resultar “tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (p. 30).

Así cómo, cada familia tiene diferentes creencias, formación, configuración y estilo, del mismo modo cada escuela establece normas y currículos diferentes, por lo que hablar de un solo tipo de relación entre familia y escuela sería una tarea difícil de verificar y validar. Para Contreras (2003) es evidente que no existe un único modelo de escuela y, por lo tanto, un único tipo de establecer relación; sino más bien es posible que tengan que buscar otros espacios, tiempos, relaciones y saberes. Así lo ilustra Martínez (2012) en su investigación realizada por medio de la Universidad de Barcelona “La relación familia – escuela. La representación de un espacio compartido” (p. 77). Esta investigación aborda tres instituciones educativas y compara la diferencia de modelos de relación que cada una de estas propone:

Escuela 1. Tenerife	Escuela 2. Barcelona	Escuela 3. Ripollet
- Talleres	- Salidas y excursiones	- En el día a día
- Festivales	- Festivales	- Talleres
- Encuentros en cafetería	- El tú a tú	- El tú a tú
- Notas particulares o comunicados a través de la	- Experiencias y actividades en la escuela, en el aula.	- Mediateca

agenda		-Espacio familiar -Tertulias - Visita de profesores.
--------	--	--

Figura 3. “La relación familia – Escuela. La Representación de un Espacio Compartido”.

La investigación nombrada, también evidencia 4 aspectos importantes generales que se deben dar en la relación familia-escuela. Estas generalidades se observaron en las 3 escuelas nombradas: La escucha activa, el reconocimiento, la confianza y la gratitud. Como en todas las relaciones, también pueden surgir discontinuidades en las mismas. Algunas de éstas podrían darse por no compartir objetivos, intereses, miradas, posturas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Dowling, 1996; La Casa, 1997; Machargo, 1997; Payne, 2005; Pérez, 2003).

Ahora bien, las familias como primeras educadoras de los hijos les obligan a tomar parte en todas las decisiones que afectan a su educación y desarrollo y, además, tienen la responsabilidad de manifestar interés respecto al buen funcionamiento del centro escolar, a través de una participación activa en las reuniones y en la toma de decisiones, pronunciándose y cooperando con la institución escolar, así lo establecen algunos manuales de convivencia de algunas instituciones. De esta manera, algunas escuelas no ven importante establecer una relación de participación y cooperación con la familia, por lo que no lo establecen en su manual de convivencia.

Esta relación ha tenido una evolución en la historia, partiendo de la total diferenciación de los dos contextos hasta llegar a una participación activa de la familia en los centros educativos. Kñallinsky (1999) afirma que existen cuatro momentos diferentes

en la evolución de la relación familia-escuela, El primero, con la instauración de la educación pública, eran dos contextos separados. El colegio se encargaba de transmitir conocimientos y no existía relación con la familia. Después, los padres podían acudir a la escuela, pero sólo en situaciones concretas: fiestas, notas, entrega de premios, etc. Más tarde, nació la participación y se crearon las asociaciones de padres, incluso se solicitaba a los padres la ayuda en actividades, se le daba información, etc., pero tenían que seguir las direcciones de la escuela. Actualmente, muchos padres intervienen en las decisiones y participan en la vida de los centros, existiendo leyes que lo apoyen y fomenten.

De esta relación, podemos encontrar ventajas y limitaciones, siendo estas diferente en cada contexto y cada población de acuerdo con sus creencias, cada contexto establece este canal de comunicación de diferentes formas. Gento Palacios (1994, cit. Por Kñallinsky, 1999) describe una serie de ventajas de la participación educativa:

- El enriquecimiento mutuo de los participantes.
- La reducción de conflictos.
- El estímulo a la solidaridad y responsabilidad.
- La mejora en la calidad del trabajo realizado.
- La aceleración en la formulación de planes.
- El impulso a la dedicación a objetivos comunes.

De igual manera, se evidencian algunas limitaciones para esta relación entre la familia y la escuela, éstas señaladas por (Martínez González, 1994, cit. Por Kñallinsky, 1999, p. 97- 98).

- El horario de los padres no es siempre compatible con el horario escolar.

- Muchos padres, debido a sus ocupaciones dentro y fuera del hogar no disponen de tiempo para dedicar a la escuela.
- Algunos padres se sienten incómodos en el centro y prefieren no acudir.
- Otros sienten temor a no saber cómo relacionarse con el profesorado.
- Hay un porcentaje de profesores que piensa que no tienen obligación de organizar actividades con los padres.
- Incluso algunos profesores tienen actitudes negativas hacia la participación.
- En muchos casos no se cuenta con recursos suficientes ni adecuados, tanto como materiales, para hacer realidad la participación

Estas limitaciones, se relacionan con la evolución que ha tenido la relación familia – escuela señalada por Kñallinsky (1999) anteriormente. Inicialmente, la escuela creada como institución pública marcaba de forma clara y enfática la diferencia con la familia, no se establecía ningún tipo de relación con las familias. A través de la historia, gracias a la ciencia e investigación, se evidenció el aumento de la participación de las familias en la escuela, gracias a la iniciativa de la escuela por vincular los padres en el proceso. Sin embargo, algunos docentes y padres de familia mantienen el modelo de relación inicial descrito por Kñallinsky (1999).

Según Martínez Cerón (2004) muchos docentes aún no aceptan que los padres y las madres deban entrar en el centro, “se sigue pensando que son unos intrusos y que invaden un terreno que no les pertenece” (p. 49). Esto ocurre tanto por una falta de cultura participativa como por una falta de formación de los docentes. Martínez Cerón (2004), establece los motivos de esta escasa participación son:

- La ausencia de una cultura participativa.

- El individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad.
- La falta de información y formación.
- Puntos de desencuentro con el profesorado.
- El desconocimiento por parte de los padres de la relación participación-éxito escolar.
- Falta de apoyo de la Administración.

Por otro lado, Machargo (1997) explica porque la cultura de participación de la familia en la escuela ha sido escasa, dice: “Las actitudes de intransigencia por ambas partes, celo excesivo en la defensa del propio territorio, suspicacia y sensibilidad exageradas, ausencia del espíritu de autocrítica, afán por hacer responsable a la otra parte de las deficiencias y fracasos educativos, ciertos protagonismos, han dificultado seriamente el acercamiento entre padres y profesores” (p. 43).

Por parte de los docentes o profesores una de las dificultades para promover la participación de los padres en cómo se ha nombrado anteriormente, es el horario y la falta de tiempo. Generalmente las actividades que se programan son en horario escolar y los docentes no quieren invertir tiempo diferente al del horario escolar, ya que este tiempo no es remunerado. De esta manera, se puede pensar que los profesores o docentes deben flexibilizar más su horario para compaginar y relacionarse mejor con los padres de familia dentro del horario establecido, como lo afirma Kñallinsky (1999) “esto constituye un muro difícil de derribar ya que dedicar tiempo para favorecer la participación implica flexibilizar horarios, romper la rutina, programar las actividades con horarios que favorezcan la participación de todos, dar tiempo a todos los sectores para que puedan preparar propuestas

para presentar en los foros pertinentes y luego para informar a los representados y evaluar los resultados” (p. 27).

De igual modo, los docentes no pueden centrar esa participación o relación con el único objetivo de querer cambiar los comportamientos de los padres frente al acompañamiento de sus hijos, a no ser que sean perjudiciales para el desarrollo del niño o niña, sino por el contrario, aprovechar estos momentos de relación y participación para darles a conocer otros métodos y formas de hacerlo. Finalmente, padres y educadores son labores con objetivos parecidos que pueden aprender unos de otros.

Existen diferentes y variadas limitaciones para mantener y favorecer la relación y participación de los padres de familia con la escuela, como se mencionó anteriormente. Ambas instituciones con debilidades y habilidades, buscando siempre favorecer el desarrollo integral de los niños. Es en el camino y en la forma dónde aparecen las dificultades para esta relación. La escuela y los docentes deben reconocer que los padres siempre intentan hacer las cosas de la mejor manera que conocen, por lo tanto, usar un vocabulario cuidadoso, asertivo y positivo evitará que los padres de familia se sientan atacados o juzgados. Es muy importante evitar los sentimientos de rivalidad debido a los objetivos y población en común que se tiene, los niños. Chauveau y Rogovas-Chauveau (1992, cit. Por Kñallinsky, 1999) explica que, por malentendidos pedagógicos, mala percepción del otro y falsas interpretaciones y comenta que sólo puede solucionarse a través de la explicación y la transparencia. En este sentido, puede decirse que para que esto se consiga es clave la comunicación para que, como explica Kñallinsky, “los objetivos pedagógicos de la escuela sean “legibles y visibles” y para explicar y poner en común las expectativas recíprocas de padres y maestros” (Kñallinsky, 1999, p. 52).

Se hace conveniente subrayar, que el equipo docente o de profesores tiene mayor responsabilidad en el establecimiento de esta relación y una cultura participativa. Si bien existen numerosas estrategias para acercarse a las familias, aunque no todas son apropiadas a todos los contextos, existen también algunas generales que los docentes deben tener en cuenta en la comunicación y el lenguaje que se usa con los padres de familia. Para ejercer influencia sobre los padres debe haber conciencia y paciencia en este proceso, con explicaciones claras y fáciles de comprender, que motiven e involucren a los padres. Ellos necesitan ver que existen razones válidas para confiar, participar y colaborar con el profesorado, eso demanda tiempo, constancia y motivación, como lo afirma Palacios y Paniagua (1992), “en un contexto en el que no hay mucha tradición de participación de los padres es razonable plantearse una estrategia de colaboración progresiva, en la que los padres se impliquen al principio en aquello que más fácil les pueda resultar y vayan encontrando poco a poco formas de profundizar en esa colaboración” (p. 23).

Martínez Cerón (2004) afirma que el papel de los padres y madres en estas reuniones sigue estando marcado por una gran pasividad y lejanía. Estos encuentros podrían servir para debatir y dialogar sobre los procesos educativos y por lo tanto un lugar de encuentro y participación de los padres, sin embargo, no ocurre así en la mayoría de los casos. El intercambio de información es primordial también. Foisy (1980, cit. Por Kñallinsky, 1999) afirma que la información es la clave para la participación, puesto que si los padres conocen las actividades que se realizan en la escuela aumenta su interés por ésta. Refleja así este mismo autor, que la escasa participación se debe a esta falta de información y que, por tanto, habría que mejorarla estableciendo cauces de comunicación entre ambos

contextos. Por supuesto, además de proximidad y acercamiento se debe crear un clima positivo y de corresponsabilidad entre familia y escuela.

Kñallinsky (1999) expone algunas técnicas para la relación y participación que nos conviene destacar:

- Actividades de colaboración en el aula.
- Actividades extraescolares.
- Actividades de colaboración fuera del aula.
- Reuniones.
- Actividades en casa.
- Actividades para la formación de los padres.
- Actividades de gestión.

Por otro lado, Gento Palacios (cit. Por Kñallinsky, 1999), realiza una clasificación de los requisitos para que se dé una buena relación y participación, así queda reflejado en el siguiente gráfico:

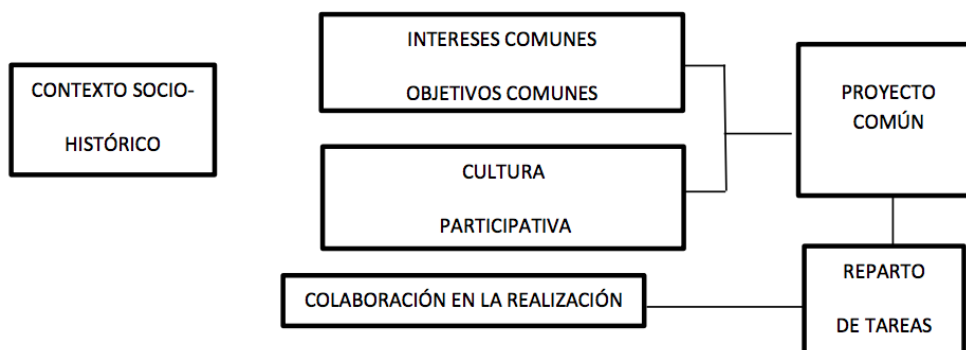


Figura 4. Requisitos para la participación.

Finalmente, familia, escuela y comunidad son tres esferas que, de acuerdo con la propuesta de Epstein (2001), según el grado en que se “compartan intersecciones” y se solapen tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Varios autores basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia (Epstein 2001; Sanders y Epstein, 1998) identificaron seis tipos de implicación de la escuela- familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Finalmente, es importante mencionar y aclarar que la participación no es un concepto unitario, ya que contiene dos dimensiones: el Área o contenido del aprendizaje en

que toman parte o participan (académico v/s no académico), y la Institución donde se toma parte o participa (hogar v/s escuela, a partir de las que es posible establecer cuatro áreas donde puede darse la participación: En el hogar y en el ámbito académico, en el hogar y en ámbito no académico, en la escuela y en el ámbito académico, y en la escuela y en el ámbito no académico (Alarcón, 2002).

2.2.5 Actividades de colaboración en el aula

En la actualidad, familia y escuela están en un nuevo período de su historia, caracterizado por cambios profundos y acelerados, que no se deben al azar. Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores. Sin embargo, vivimos un período en el que las instituciones tradicionales se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Son dos realidades que escasamente influyen entre sí. Una paradoja parece darse entre la escuela y la familia: “en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella” (Ianni y Pérez, 1998, p. 132).

Así mismo, la escuela también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas, ha pasado a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud. A partir de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España) la escuela ha tenido que realizar muchos cambios en el ámbito de la organización, de currículum, programación, evaluación, etc. para, cumpliendo la ley, dar

respuesta a una población muy heterogénea y diversa, así como a toda una serie de problemas y situaciones que se presentan en la actualidad.

La labor educativa sería más fácil y, a la vez, más eficaz, si ambos mundos encontrasen caminos de interacción. Es inviable su separación, tienen la necesidad de coordinarse y deben lograr metas conjuntas: el principio de “responsabilidad compartida de la educación, la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes” (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, p. 66).

Las actividades de colaboración en el aula, también llamado de diferentes maneras de acuerdo con la teoría y postura desde donde se aborda, ha sido una estrategia para aprender en conjunto bastante usada a lo largo de la historia. Sin embargo, trabajar de forma colaborativa y con los mismos objetivos no es fácil (Collazos y Mendoza, 2006), es necesario estructurar actividades para alcanzar ese objetivo (Jaco, 1995).

Los términos aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo son ampliamente diferentes, pero tienden a confundirse y verse desde una misma perspectiva. Estos dos procesos de aprendizaje se diferencian principalmente en que en el primero los participantes (padres de familia o estudiantes en este caso) son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que, en el segundo, es quién dirige la actividad quien

diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener (Panitz, 1997).

La actividad colaborativa y cooperativa son dinámicas que se estructuran diferente y por lo tanto atienden objetivos diferentes, la actividad cooperativa se da principalmente por la división de tareas, mientras que la actividad colaborativa se hace necesario estructurar interdependencias positivas para lograr una cohesión grupal. Es decir, es necesaria la comunicación bajo un mismo objetivo, para lograr congruencia en el trabajo grupal (John, 1993).

Una vez hay claridad en la diferencia que existe entre las actividades colaborativas y cooperativas, se hace evidente que la presente investigación se desarrolló bajo el enfoque colaborativo, o de actividades de colaboración en el aula. A continuación, se explica los elementos que se deben considerar en la implementación de actividades colaborativas desde diferentes enfoques. Por un lado, las actividades colaborativas se ejecutan y conllevan a mecanismos de aprendizaje específicos, esto incluye las actividades individuales, pero con más importancia la interacción entre las personas genera actividades adicionales como la explicación, regulación mutua, interiorización y/o apropiación. Este tipo de actividades suele surgir con más frecuencia en un esquema de actividades colaborativas que de un esquema de actividad individual.

Así mismo, la actividad colaborativa no se define cómo un método debido a su baja predictibilidad de los tipos y maneras de interacción. Este, puede tomar forma de instrucciones dadas a los participantes, por ejemplo: las configuraciones físicas: “Usted debe trabajar en equipo”, “Los equipos deben trabajar en la misma mesa” ó “Se trabajará

con un integrante de cada institución” (p. 73). De esta manera, se asume la actividad colaborativa como un contrato social, bien sea entre pares o entre quien dirige y los participantes. Este contrato social mencionado, aclara y especifica las condiciones dentro de las cuales ocurre la interacción, en que momento del encuentro comienzan los equipos a interactuar y a mostrar el trabajo que se ha desarrollado ante los demás equipos (Collazos y Mendoza, 2006).

En efecto, las interacciones colaborativas también son negociables. Se diferencian mucho de una situación o actividad jerárquica, en la que un participante no impone su posición por tener una base de autoridad, por el contrario, estas actividades se caracterizan por la negociación argumentando su punto de vista, buscando convencer a los demás, pero sin imponer su percepción sobre la de los demás. Así mismo, estas interacciones colaborativas propenden por organizar sistemas de interacciones cuidadosamente diseñados, que fomenten la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de un equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (John, 1998, p, 29).

En consecuencia, por su parte, Salomón (1992) propone 3 características fundamentales para alcanzar una colaboración efectiva, las cuales define como: 1. La necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones; 2. La necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios, y, finalmente, 3. La necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos. Así mismo lo afirma Johnson et al, (2010) la esencia de un grupo colaborativo reside en el desarrollo y

mantenimiento de la interdependencia positiva entre sus integrantes, igualmente lo explica Collazos (2004), ser integrante del grupo no es suficiente para promover un mejor desempeño; tiene que darse, además, una interdependencia positiva entre sus miembros. Quiere decir que todos los participantes de una actividad colaborativa deben estar conectados, buscando siempre que todos deben alcanzar los objetivos al mismo tiempo y nivel.

Por otra parte, se hace necesario resaltar la importancia de las características de las actividades colaborativas, en este sentido, hace referencia a los roles, herramientas, planes de implementación de una actividad colaborativa en el aula, configuración y principios básicos. En la siguiente propuesta de diseño de actividades colaborativas hecha por Collazos y Mendoza (2006) se explica brevemente cada una de estas.

Roles:

Rol de los participantes: Deben estar comprometidos con el proceso de colaboración y aprendizaje atendiendo a las siguientes características: - Ser responsables con el aprendizaje, - Estár motivados para aprender, -Ser colaborativos y estar abiertos a escuchar y conciliar con ideas diferentes, - Ser estratégicos en la resolución de problemas (capacidad para aprender a aprender).

Rol del profesor u orientador de la actividad:

1. Diseñador instruccional:

El profesor u orientador se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo. Se deben planear los objetivos y determinar claramente las unidades y los conocimientos. Basándonos en la guía de Van Til y Van der Heidjen (Til, 1996) un diseñador instruccional debe realizar las siguientes actividades:

-Emprender acciones preinstruccionales; definir los objetivos; definir el tamaño del grupo; definir la composición del grupo; definir la distribución del salón; definir los materiales de trabajo; dividir el tema en subtarear, y propiciar lluvia de ideas respecto al tema (¿que se conoce?, ¿qué información se necesita conocer?, ¿cómo y dónde llevarla a cabo para resolver el problema?).

2. Mediador cognitivo

Ayuda a 1. Desarrollar el pensamiento de los participantes o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico) cuando aprenden y 2. Brindar más independencia, para convertirlos en aprendices autodirigidos (aprenden a aprender, administran el aprendizaje, etc.) (Barrow 1995).

A continuación, se mencionan algunas técnicas que se pueden utilizar para lograr objetivos. La primera es la propuesta por King (1993) que consiste en dar a los participantes partes de preguntas para que ellos complementen y las hagan después a los demás participantes, por ejemplo: ¿Cuál es la idea principal de ...? ¿Qué pasa si ...? ¿Porqué es importante ...? Otra técnica es el esquema de TAPPS, (resolución de problemas en pares pensando en voz alta) propuesto por Lochhead (1987) los participantes trabajan los problemas en pares, con uno de ellos ejerciendo el papel de quien resuelve el problema y el

otro el del que escucha la solución. El primero expresa verbalmente todo lo que piensa respecto a la solución del problema y luego los roles se intercambian.

Igualmente, la técnica de JIGSAW propuesta por Aronson (1978), estrategia apropiada cuando la tarea tiene distintos aspectos o componentes. Se forman los equipos, en los cuales cada persona se responsabiliza de un aspecto de la tarea en cuestión. Se obtiene así una interdependencia positiva, debido a que cada estudiante tiene diferente información necesaria para completar la tarea. Finalmente encontramos la técnica “cabezas numeradas juntas” propuesta por Kagan (1992) en esta técnica, cada participante de cada grupo se enumera (1 a 4), luego el profesor/orientador o hace una pregunta acerca del tema en estudio. Los grupos se juntan para dar una respuesta y finalmente el profesor/orientador selecciona un número entre 1 y 4 y la persona que lo tenga explica la respuesta.

En relación con las técnicas anteriormente mencionadas, Collazos y Mendoza (2006) proponen el siguiente plan para la implementación de una actividad colaborativa en el aula:

1. Configuración inicial: Tarea grupal. Definir los objetivos generales y particulares de las tareas que realizarán los estudiantes.
2. Recursos y materiales.
3. Formar los grupos: ¿Cuántos participantes por cada grupo? ¿Qué características deben tener para la conformación del grupo? ¿tiempos? Etc...
4. Distribución física: Organizar a los participantes dentro del espacio físico del aula.

Dentro de este esquema para la implementación de una actividad colaborativa, también encontramos los principios básicos para esta actividad, 1. Interdependencia positiva, 2. Responsabilidad individual, 3. Habilidades cognitivas e interpersonales, 4. Interacción simultánea, 5. Evaluación y reflexión, 6. Actividades de extensión.

2.2.6 Actividades Extraescolares

Desde una perspectiva educativa innovadora, el valor educativo del entorno extraescolar como fuente insustituible de educación se reconoce ampliamente, de modo que la atención a las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela constituye un importante complemento escolar. Mirar al entorno como una fuente de currículo y permitir que esté presente en la escuela supone abrir ésta, afirmar la capacidad educadora del medio, el territorio y la ciudad, y superar el aislamiento crónico basado en el divorcio entre escuela y sociedad (Carbonell, 2001). Las actividades extraescolares suelen ser consideradas como “fuera de lo escolar” por su prefijo “extra”. Sitúa estas actividades fuera del contexto escolar o colegio, sin embargo, esta concepción ha sido abordada desde cuatro criterios por Sicilia (1998).

1. Las actividades extraescolares frecuentemente se entienden como aquellas que se ubican fuera de los elementos curriculares definidos, no están pensadas para aportar en el desarrollo curricular de un material. Por lo tanto, se piensa que durante estas actividades el profesor o guía no tiene intención explícita de dirigir un aprendizaje. Por el contrario, las actividades curriculares requieren una planificación logística (presupuesto económico, espacios, permisos y transporte) pero no se ve la importancia de una logística curricular (objetivos, recursos didácticos, metodología).

2. El segundo criterio propuesto por el autor mencionado, las actividades extraescolares se refieren a la organización de actividades que se sitúan fuera de la organización y dirección del centro educativo.

3. Las escolares se entienden como la enseñanza institucionalizada dentro de un espacio físico donde se ve permeado por una cultura y filosofía institucional, de tal forma que las actividades extraescolares serían aquellas que se sitúan fuera del espacio físico del colegio.

4. Por último, se encuentra el criterio del tiempo. Se considera que la actividad extraescolar se desarrolla fuera del tiempo en que la escuela desempeña su labor educativa y socializadora. De acuerdo con este criterio, se afirma que las actividades EC tienen un segundo horario fuera del horario lectivo.

Igualmente, las actividades extraescolares suelen confundirse con las actividades complementarias, Sicilia (1998) señala una distinción clara dentro de estas actividades, se consideran actividades complementarias las organizadas durante el horario escolar, por las instituciones o colegios de acuerdo con su proyecto curricular, así mismo tienen un carácter diferenciado de las lectivas por el momento, espacios o recursos que utilizan. Por otro lado, las actividades extraescolares son aquellas que están dirigidas a potenciar el desarrollo de la institución y a fomentar la formación integral de los participantes en aspectos culturales, uso de tiempo libre e interacción en su contexto.

Por su parte, Morales (2014) considera que las actividades complementarias están dentro del marco del Sistema Educativo, mientras que las extraescolares pertenecerían a lo que se llama la enseñanza no formal y son entendidas como un complemento a la educación

formal que el estudiante recibe en su entorno educativo. Por lo tanto, las actividades complementarias son las que se realizan para complementar el currículo. Son organizadas durante el horario escolar por los centros, de acuerdo con su concreción curricular, y tienen un carácter diferenciado de las propiamente lectivas, espacio o recursos que utiliza. Son actividades lectivas desarrolladas por los centros coherentes con su proyecto educativo. Para su planificación y aprobación se establece el principio de coherencia con los objetivos propuestos para cada etapa o ciclo, además. El autor resalta 4 características principales:

a) Son obligatorias para el alumnado y forman parte del currículo; por tanto, son evaluables y están dentro del horario lectivo. b) Carecen de carácter lucrativo. Muchas veces no son gratuitas y tienen intrínseca una responsabilidad civil porque se desarrollan fuera del recinto escolar; por consiguiente, aunque obligatorias, los padres o tutores legales puede negarse a que las realice su hijo/a. En este caso, el alumno/a deberá ser atendido en el centro de manera que tenga las mismas posibilidades de adquisición del currículo que sus compañeros que las están realizando. c) Son de obligado cumplimiento para el profesorado, según la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). d) Previamente habrán tenido que ser aprobadas por el Consejo Escolar del centro, reflejadas en las Programaciones y en la PGA.

Morales (2014) también presenta la concepción de las actividades extraescolares, afirma que son las que se realizan dentro o fuera de la escuela y no forman parte del currículo, pero deben ser coherentes con el proyecto educativo. Al igual que Sicilia (1998), resalta que están encaminadas a procurar la formación integral de los estudiantes. Además, Morales (2014) agrega que busca la participación activa de toda la comunidad educativa, donde se ve especial relevancia el papel que desempeñan en su organización la asociación

de padres y madres, la mayoría de estas actividades tienen un costo o precio económico fuera al regulado por la institución, así mismo, afirma que estas actividades no pueden contener enseñanzas que tiene el currículo escolar ni pueden ser evaluadas para efectos académicos, tienen una finalidad educativa, son voluntarias tanto para las instituciones como también para los estudiantes o participantes.

Ahora bien, por otro lado, encontramos algunos estudios que muestran la influencia de las actividades extraescolares en algunos aspectos del desarrollo. A nivel conductual algunos estudios han investigado la relación entre actividades extraescolares y rendimiento académico en adolescentes (Moriani y cols 2006). La realización de actividades extraescolares ha sido asociada a un mejor nivel educativo, más competencias interpersonales, mayores aspiraciones y nivel de atención (Mahoney, Cairosy Farwer, 2003), mayor pensamiento crítico y madurez personal y social (Bauer y Liang, 2003), mayor motivación (Holloway, 2002), y en general, a grandes beneficios, que sirven de puente entre las actividades escolares y las realizadas fuera del ámbito académico (Noam, Biancarosa y Dechausay, 2003).

Finalmente, Tonucci (2004), promotor de la importancia del entorno y la ciudad como agentes educadores, sin restar importancia al papel de la escuela, sostiene que las experiencias más importantes para el desarrollo personal en la niñez y juventud se viven fuera de la escuela. Los estudiantes adquieren fuera de la escuela una cultura experiencial, anecdótica, informal y relevante para el individuo, mientras la escuela promueve una cultura pública, sistemática, organizada y relevante para la sociedad, consecuencia de la reflexión y la travesía histórica de la humanidad. La función crucial de la escuela es integrar ambas culturas, experiencial y pública, para todos los estudiantes, de modo que

esta integración haga significativa y relevante la cultura pública, es decir, desarrolle aprendizajes socialmente relevantes (Pérez Gómez, 1993). En suma, una enseñanza realmente significativa debería construirse también sobre las experiencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares.

2.2.7 Reuniones

La atención de las familias a la educación de sus hijos debe volver a tomar especial importancia en los colegios. Su participación en los compromisos escolares y procesos educativos facilita los espacios de diálogo, interacción, comunicación y cooperación. La escuela activa, se ha iniciado a partir de las innovaciones que están presentes e involucran la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mediante el diálogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo de carácter cooperativo Mogollón (2011).

Esta participación escolar en reuniones es entendida como el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel micro como macrosocial, de todos los que intervienen en él: docentes, alumnos y apoderados Gallardo y Calisto, (2004), presentando objetivos finales claros y conscientes, o metas no conscientes, pero significativos para el sistema social Navarro, (2002). Según este autor la participación no es solamente una representación ni una ideología, sino un fenómeno objetivable y operacionalizable mediante indicadores, compuesto de actividades voluntarias a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en las actividades relacionadas con el proceso educativo.

Cuando inicia el año escolar, es frecuente evidenciar en los colegios o centros educativos las reuniones para iniciar el año, en las cuales se brinda información a los padres de familia sobre los lineamientos y criterios que se regirán durante el presente año. Mañani y Sánchez (1997) afirman que cuando la familia llega a la escuela, se adentra en un lugar desconocido, en el cual desconocen qué actitud deben adoptar, cómo manifestarse, participar y en definitiva cuál es su papel. Es por esto, que la escuela debería ser la encargada inicialmente de promover dichos espacios para facilitar formas de comunicación. Sierra (2003) propone las reuniones iniciales con los padres de familia, como un buen momento para iniciar con la interacción comunicativa informal e individual. Igualmente, Simón (1966) expone que las reuniones son un espacio adecuado para generar confianza de los padres en los maestros. Es necesario reunirse con los padres de familia para intercambiar impresiones. Este autor afirma que los maestros deben esforzarse por conocer y comprender a sus estudiantes y sus familias, y de esta manera fomentar una atmósfera de trabajo más propicia.

Por otro lado, Villalta (1989) sugiere que para generar estas reuniones de padres de familia y aumentar la participación a estas. Para iniciar, es importante crear una convocatoria, esta consiste en la promoción de la reunión con hora y fecha determinada, la cual recomienda que sea atractiva, concisa, precisa y completa, y debe ser entregada con mínimo 3 días de antelación. Igualmente, Villalta (1989) sugiere que es importante permitir a las familias la entrada al aula para ver en directo las actividades de los niños, ver como trabajan y se relacionan, para de esta manera después los maestros pueden llamar a una reunión con los padres de familia para comentar y discutir lo observado.

Igualmente, AA. VV (1987) propone algunos aspectos importantes para tener en cuenta en el trabajo en reuniones con padres de familia, las cuales pueden estar dirigidas a diferentes grupos padres del curso, a todos los padres en una misma reunión o a todos los padres de un mismo nivel. Este autor resalta algunos elementos convenientes e importantes para tener en cuenta:

- Objetivos de la reunión.
- Contenido de la sesión.
- El número de asistentes que se esperan.
- Recursos y material que se debe disponer.
- Técnicas dinamizadoras: Colaboración de los asistentes, presentación de los asistentes, valorar la asistencia de las personas.
- Estrategia de evaluación.
- Si la sesión es la continuación de una anterior, es importante iniciar con un breve resumen.
- Al terminar, conviene hacer un breve resumen de la reunión, remarcar puntos clave y acuerdos.

2.2.8 Actividades para la formación de los padres

Vila (1998) define la formación de padres como “un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos” (p. 502). Paralelamente, el término formación a padres evidencia una actividad de educación formal,

cabe mencionar que no sólo busca proveer a los padres información sobre diferentes prácticas parentales o de educación en el contexto familiar. Al mismo tiempo, estos espacios buscan incrementar y fomentar la conciencia de los padres y la utilización de aptitudes y competencias parentales Lamb y Lamb (1978).

Por otro lado, Herrera y Ortega (1992), convergen en su postura, afirman que las escuelas de familia son espacios de formación familiar que obedecen a un proyecto común, cuyo objetivo viene marcado por la adquisición y desarrollo de una serie de propuestas, fundamentalmente de carácter preventivo, con el fin de resaltar y apoyar el papel que han de desempeñar los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en conexión con el centro escolar, siendo consideradas, en otras, palabras de una prolongación de la familia. Dichas actividades de formación de padres y madres demandan el estudio y contextualización de estas. Nacen de la comunidad, atendiendo a su necesidad, problemáticas y características propias, es así como, implica la posibilidad de analizar y reflexionar sobre pensamientos, creencias, comportamientos y emociones de la vida real de sus contextos. Máiquez et al, (2000) afirman que a través de la misma actividad se intentan promover cambios a nivel cognitivo, emocional y comportamental en los padres principalmente.

Debido a que la tarea de ser padres es una tarea complicada y difícil de aprender, puesto que la cultura y las creencias guían el comportamiento y las pautas de crianza en la familia de generación en generación, las familias necesitan una orientación, pues los padres llegan a ser padres sin ninguna preparación. Esta orientación o entrenamiento se hace necesaria en alguna etapa del ciclo evolutivo de sus hijos, bien sea por problemas menores o grandes dificultades que surgen a lo largo del tiempo.

Esta tarea mencionada, ser padres, atraviesa actualmente por un momento histórico y cultural en el cual ser padres enfrenta a las personas a una gran responsabilidad y a un desafío. Aguilar (2002) y Comellas (2003) expresan que, sin duda la tarea de educar hoy por hoy se basa en la intervención, guía, orientación y la influencia, mostrando y posibilitando la incidencia constante y regulada durante la evolución de la persona, con el objetivo de potenciar y optimizar su desarrollo y madurez, propiciando así las condiciones para el desarrollo saludable de los niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, la organización de programas de educación para padres tiene diferentes objetivos de acuerdo con la problemática que se presenta en la comunidad. Suelen ser de carácter preventivo y/o interventivo. No obstante, si bien la educación parental tiene una finalidad principalmente preventiva tiene un carácter tanto preventivo como remedial, y en los últimos 10 años, los padres, los tribunales de justicia, las iglesias y los centros de salud mental comunitarios consideran la educación acerca de la paternidad como el remedio para algunos de los problemas que más afectan a las familias (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

A través de la historia, la educación para padres ha evolucionado y cambiado su concepción, Tavoillot (1982) recoge la historia de la Escuela de Padres fundada en París por Vérine en 1929 cuyas actuaciones se divulgaron con su Revista. Partiendo en sus comienzos de un carácter "moralizante" y "confesional", en 1942 adquiere un carácter más científico proponiéndole como objetivo "hacer comprender a los padres y futuros padres la gravedad de su papel, atrayendo la atención de éstos sobre los problemas que plantea la educación familiar" (Tavoillot, 1982, p. 264) y creando un título de educador familiar. La Escuela de Padres de Vérine tuvo gran influencia en el desarrollo de las

escuelas de padres en España Otero (1990) debido a la necesidad de aportar ayuda a los padres para situarlos en mejores condiciones de asumir la función educativa, se deriva de que la escuela en particular no deja de poner en evidencia los fracasos de la educación familiar.

Ahora, en el escenario actual, la principal dificultad que se les presenta a los padres, a la hora de ejercer las funciones parentales, es desde cual estilo educativo parental se relacionan con su hijo/a. ¿Cómo educar? ¿El estilo que han interiorizado ellos en su infancia y adolescencia se encuentra en consonancia con los tiempos que corren? (Máiquez et al. 2000) ¿Se encuentra acorde a las necesidades de su hijo/a? (Aguilar Ramos, 2002) ¿Qué cosas deberían tener en cuenta?

La organización de los programas de formación de padres y la delimitación de los objetivos, las áreas de contenido, los métodos y los procedimientos de evaluación varían dependiendo de las necesidades de los participantes, las características del contexto desde el cual parte la intervención, los enfoques teóricos que subyacen a los programas y los modelos de intervención adoptados por el orientador. Pero, a pesar de la variabilidad de los objetivos, Fine y Brownstein (1983) exponen algunas áreas en las que se centran la formulación de estos:

- a. Compartir información.
- b. Adquisición y desarrollo de habilidades.
- c. Cambio de creencias.
- d. Resolver problemas

Estas áreas de objetivos mencionados se organizan en la siguiente propuesta de Fine:

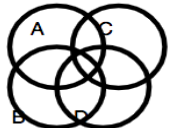
Procedimiento	Area de contenido	Procedimiento
<p>A. Información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura. - Grupo de discusión - Material de lectura - Grupo de padres. <p>B. Cambio de creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de discusión - Actividades grupales e individuales específicas - Ejercicios de autoanálisis - Uso del diario 		<p>C. Adquisición de habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demostración- Retroalimentación práctica. - Material de lectura. - Discusión. <p>D. Resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tareas para casa- Informe- Retroalimentación - Observación Sistemática Retroalimentación - Discusión - Seguimiento

Figura 5. Estructura de formulación de programas

Dentro de los programas de formación para padres, encontramos las “Escuelas de padres”. Es una estrategia de formación que se ofrece desde el campo de la Educación para Personas Adultas y que ubicamos dentro del campo de la Educación No Formal Socio-Participativa (Feliz, 2012). Frecuentemente este acto formativo suele estar dirigido a un grupo de padres y madres de familia o futuros padres y madres que comparten valores creencias, actitudes y conductas. El desarrollo de estos encuentros es usualmente continuo y con intervalos en ciertos periodos de tiempo. Feliz (2012) propone algunas acciones prioritarias de las Escuelas de Padres y Madres:

- Ser un espacio de debate.
- Favorecer el diálogo en la unidad familiar.
- Recibir y analizar información de interés o actualidad.

- Reflexionar sobre nuestras conductas y ensayar reacciones frente a los problemas y conflictos cotidianos previsibles en el núcleo familiar.
- Analizar los valores y pautas de comportamiento que sustentan nuestras conductas de relación y protección familiar
- Establecer de forma socio-participativa estrategias de prevención y de protección, potenciación y promoción de la infancia.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se hace a partir del enfoque cualitativo, Fernández (2002) indica que la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica. Por lo tanto, esta investigación pretende identificar las creencias que construyen los padres de familia y profesores en su realidad, sobre la influencia de la relación familia – escuela en el desarrollo del niño. Reichardt y Cook (1986) indican que la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de centrarse en hallar respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social. Por esta razón, este proyecto intenta identificar las creencias que tienen los padres y profesores desde la experiencia social, y evidenciar cómo estas creencias propias de cada realidad guían las acciones de relación entre familia-escuela.

Esta teoría de la interpretación permite examinar la información recogida en este estudio por medio del grupo focal, la entrevista semiestructurada y cuestionarios con el fin de dar respuesta a la pregunta que este estudio intenta resolver. Así mismo, Colmenares y Piñeros citan a Pérez Serrano (1994) quien afirma que el enfoque de la investigación cualitativa es considerado “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p.46). Se subraya en este caso, que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los

participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2010), entienden la investigación cualitativa como aquella que centra su interés en las interacciones entre las personas o las colectividades. En consecuencia, el interés del investigador se centra en las experiencias de los participantes y en el sentido que estos asignan a sus vivencias. Por lo anterior, es indispensable la participación y voz de las personas implicadas en este proyecto como agentes activos y participativos para recoger sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y significados sobre el fenómeno a investigar por parte de los padres de familia y docentes.

Para el presente proyecto, reviste importancia resaltar un estudio previo realizado en la Universidad de La Sabana en el mismo eje Relación Escuela Comunidad desde los imaginarios de los actores. La investigación precedente (Bohórquez & Chavarría, 2015) de corte cualitativo mediante el empleo de un diseño fenomenográfico, consistió en caracterizar los imaginarios sociales de educación inicial construidos por los padres de familia y así determinar las formas de vinculación de éstos y la institución.

3.2 Método

3.2.1 Teoría Fundamentada (TF)

La TF es un método de investigación cuyo soporte epistemológico radica en la vinculación entre un sujeto que busca la comprensión de un objeto a investigar mediante “las acciones y significaciones de los participantes de la investigación” (Charmaz, 2013, p.

272). Lo anterior implica que el investigador “recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea” (Soneira, 2006, p. 155) mas no sucesiva. En ello radica la singularidad de la TF como un proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo.

El inicio de la TF se remonta al año 1967. Sus creadores fueron B. Glaser y A. Strauss. En esta época de la TF, conocida como escuela clásica u ortodoxa, se combinan elementos cuantitativos como el empirismo cuantitativo y cualitativo como el interaccionismo simbólico (reinterpretación y redefinición de significados por parte de los sujetos), con la finalidad de construir teoría. La segunda época de la TF es propuesta por el mismo A. Strauss y por J. Corbin. Su perspectiva se conoce como la escuela reformulada, la cual rompió con la clásica, al impulsar de manera significativa al interaccionismo simbólico, lo que permitió la introducción de la TF a diversas disciplinas del saber, como fue el caso de la psicología.

En la actualidad, una tercera escuela tiene un fuerte auge. Ésta es la constructivista que planteó K. Charmaz. Su propuesta es un nuevo diseño teniendo en cuenta el anterior al modelo positivista, cuestionando sus bases objetivistas, mediante un enfoque sistemático que fomenta la integración de la experiencia subjetiva del investigador, como prioridad y las condiciones sociales propias del objeto de estudio (Charmaz 2013). La TF es un método que implica la recolección y el análisis simultáneo de datos; se caracteriza por ser flexible, ya que se pueden combinar métodos cuantitativos y cualitativos, además de diferentes técnicas de investigación, cuyo análisis y contraste permiten la triangulación metódica, o también, pueden realizarse composiciones metodológicas para abordar al objeto de estudio y generar teoría acerca del mismo. La finalidad principal de la TF es la generación de

teoría, por lo que “los métodos son un medio para conseguir un fin, no el fin en sí mismo” (Andréu Abela et. al., 2007, p. 52).

La teoría que resulta de los datos se clasifica en sustantiva y en emergente. La sustantiva se genera durante el proceso de interacción del sujeto cognoscente en el campo donde se encuentra el fenómeno de estudio, con su acercamiento a los datos a través de los participantes. La emergente tiene que ver con la recolección de los datos y con su comparación cuando éstos van surgiendo. Esa comparación de datos (análisis teórico) permite construir relaciones entre categorías para explicarlas, lo cual es en sí mismo la generación de una teoría.

3.3 Población.

El colegio lugar de la investigación atiende a 1.000 familias de estratos socioeconómicos 4-5-6. Actualmente en el preescolar se atienden 82 familias, las cuales tienen hijos de edades entre los 4 y 7 años. El preescolar se divide en 2 niveles, prejardín y jardín, los niños de 4 y 5 años se ubican en prejardín, luego, pasan al nivel de jardín con 5 o 6 años cumplidos para terminar este grado escolar con 6 o 7 años. Dentro de la sección de preescolar se cuenta con 9 profesoras, 2 profesores y 4 asistentes que acompañan a los niños en diferentes oficios.

3.4 Muestra

La muestra está conformada por 3 profesoras (mujeres) de preescolar prejardín de la institución y 10 padres de familia de la misma institución. Las profesoras de la sección preescolar escogidas ejercen su actividad docente en este colegio por más de 1 año. Las

familias escogidas cuentan todos con: Al menos 1 hijo en edad preescolar en la institución, las edades de los padres de familia son entre 30 y 45 años y todos los padres de familia escogidos son profesionales. Por otro lado, las familias escogidas cuentan con una vivienda de estrato 5 y 6, ya habían tenido sus hijos en otras instituciones antes de ingresar a este colegio, igualmente, todos los niños de estas familias tienen 4 años.

3.5 Instrumento

La intención primaria del estudio es indagar, conocer y analizar las creencias que tienen los padres de familia y docentes sobre la relación familia-escuela. Esto determina que la técnica más pertinente es grupo focal. Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que los grupos focales son considerados “una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos, (3 a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (p. 425).

El grupo focal es un método que facilita la recolección de información de forma profunda y ágil. Para indagar sobre las creencias de una población acerca de lo que consideran cierto. Esta técnica se elige porque posibilita el trabajo en equipo dentro del contexto o un espacio público “constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga” (Bonilla y Rodríguez, 2007, p.191).

Así mismo, el grupo focal permite analizar la interacción entre los participantes, la manera como se construyen significados grupalmente y otorgan la posibilidad de describir y comparar los datos que se obtienen (Barbour, 2007, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 426). Estos significados que se otorgan de forma grupal son un factor fundamental en la construcción de las creencias. Como lo afirma Charles S (1988) citado por Diez 2017 “La duda es un estado de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia; mientras que este último es un estado de tranquilidad y satisfacción que no deseamos eludir o cambiar por una creencia en otra cosa” (p, 62) pues es a través de los grupos focales y el intercambio de creencias que las personas pasan de la duda a la certeza.

3.6 Instrumentos de Recolección de Datos

3.6.1 Diseño del Cuestionario

Para realizar los grupos focales se realizarán cuestionarios. La presente investigación busca conocer cuáles son las creencias de los padres y profesores de prejardín en torno a la relación que se desarrolla entre la familia y la escuela del actual colegio al que su hijo asiste. De esta manera se busca comprender esta dinámica relacional y proponer estrategias nuevas de trabajo. Esta información es de carácter estrictamente confidencial y de uso académico. Solo será tratada en el análisis y resultados de la presente investigación. Así mismo, esta información será consignada bajo códigos diferentes evitando el uso de nombres e identificaciones.

¿Autoriza usted el uso académico de la información? Si_ No_

Tabla 1.

Cuestionario Inicial.

Categoría	Pregunta dirigida a padres de familia.	Pregunta dirigida a profesores.
Familia	<p>¿Considera usted importante la educación que ofrece la familia? ¿Porqué?</p> <p>¿De qué manera cree usted que la vivencia del niño dentro de la familia influye en su desenvolvimiento escolar?</p>	<p>¿De qué manera cree usted que las familias influyen en el desarrollo de los niños?</p>
Relación familia - escuela	<p>¿Cómo evidencia usted la relación con el colegio actualmente?</p> <p>¿Qué momento cree usted que es importante mantener relación con el colegio?</p> <p>¿Qué espacios ha tenido usted para comunicarse o establecer relación con el colegio?</p> <p>¿Cuáles son sus prioridades cuando quiere establecer una relación con el colegio?</p> <p>¿Considera usted que tener o no tener relación con el colegio influye en el desarrollo de su hijo?</p>	<p>¿Cómo promueve usted la relación con la familia?</p> <p>¿Por qué considera importante la relación con la familia?</p> <p>¿Cuál es su objetivo cuando se reúne con las familias?</p>
Participación	<p>¿Cómo describe usted su participación en el colegio?</p> <p>¿Qué espacios de participación ha tenido en el colegio?</p> <p>¿Cree usted que con su participación en el colegio ha logrado ver cambios en su hijo o en el colegio?</p>	<p>¿Por qué considera usted importante la participación de las familias en el colegio es importante?</p> <p>¿Cómo describiría la diferencia entre la relación y la participación con la familia?</p> <p>¿Cuál es la estrategia utilizada</p>

	<p>¿Cómo describiría la diferencia entre la relación y la participación con el colegio?</p>	<p>por la institución para invitar a los padres de familias a participar activamente de las actividades que se realizan?</p>
<p>Actividades de colaboración en el aula</p>	<p>¿Por qué es importante conocer el aula de clase de su hijo?</p> <p>¿Por qué cree usted que es importante conocer los profesores que ingresan al aula de su hijo?</p> <p>¿Qué espacios de interacción y colaboración ha tenido usted dentro del aula?</p> <p>¿Conoce usted sus responsabilidades y objetivos con el colegio para fomentar el sano desarrollo de su hijo?</p>	<p>¿Considera usted importante los espacios de colaboración con padres de familia?</p> <p>¿Cómo cree usted que las familias pasan de una función receptora a tener una función colaborativa?</p>
<p>Actividades extraescolares</p>	<p>¿Qué opinas de las actividades extraescolares?</p> <p>¿Qué espacios extraescolares has tenido en relación con el colegio?</p> <p>¿Cuál o cuáles crees que son los objetivos de las actividades extraescolares?</p>	
<p>Reuniones</p>	<p>¿De qué manera piensa usted que las reuniones le aportan a usted para mejorar su práctica parental?</p> <p>¿Con qué frecuencia es citado a reuniones?</p> <p>¿Qué objetivo tienen las reuniones que el colegio ofrece?</p>	<p>¿Por qué cree usted que es importante la reunión con las familias?</p> <p>¿Cuáles son sus objetivos cuando desarrolla una reunión con los padres de familia?</p> <p>¿Por qué considera usted que la</p>

	<p>¿Conoce usted los objetivos de dichas reuniones?</p> <p>¿Cree usted que su participación y colaboración en estas reuniones tiene influencia en el proceso educativo?</p>	<p>participación y colaboración de los padres de familia es importante en estas reuniones?</p>
Actividades de formación para padres	<p>¿Por qué considera usted importante la formación de los padres de familia?</p> <p>¿Cree usted que la institución educativa puede ayudar en la formación de los padres de familia?</p> <p>¿Ha asistido usted a actividades de formación para padres? ¿Cuáles?</p> <p>¿De que manera se organizan las actividades de formación para padres?</p> <p>¿De que manera cree usted que su formación como padre o madre puede impactar el desarrollo de su hijo(a)?</p>	<p>¿De qué manera participa usted en las actividades de formación para padres?</p> <p>¿Cree usted que es importante conocer las familias, sus contextos y necesidades para formular las actividades de formación para padres?</p> <p>¿Cuántas actividades de formación para padres desarrolla el colegio durante el año escolar?</p> <p>¿Cómo define usted el rol de los padres de familia en estas actividades?</p>
Creencias	<p>¿Cómo entiende usted la relación familia y escuela?</p> <p>¿Cómo cree usted que su capacitación y conocimiento como padre o madre puede ayudar el proceso de su hijo(a) en el colegio?</p> <p>¿Cree usted que el profesor es una persona importante en el desarrollo de su hijo(a)</p>	<p>¿Cómo atienden a los padres de familia, cuando por cualquier motivo, acuden a la institución educativa?</p>

Capítulo 4: Resultados

5.1 Introducción

Este capítulo describe el procedimiento utilizado para analizar datos a través de la teoría fundamentada grupos focales y un cuestionario inicial. Esta investigación siguió un método de investigación cualitativa, donde los datos se sintetizaron y analizaron utilizando codificación abierta (Cohen, Manion y Morrison 2007). Los datos recolectados de los artículos se almacenaron y organizaron en una matriz en Microsoft Excel, como se muestra en el Apéndice A. Para el análisis de datos, los resultados del cuestionario se analizaron agregando columnas y luego se generaron códigos al frente de cada respuesta.

Después de este proceso preliminar, se tabularon las respuestas de cada pregunta cómo se puede observar en la tabla 2: códigos abiertos. Este procedimiento reveló frecuencia y patrones dentro de las preguntas.

Tabla 2.

Códigos Abiertos.

CÓDIGOS ABIERTOS pregunta 1. ¿Considera usted importante la educación que ofrece la familia? ¿Porqué?
Base para todo aprendizaje 1
Núcleo fundamental de la sociedad
Primer espacio de educación para los hijos
Cimientos para el desarrollo de los estudiantes 1

Primer vínculo del ser humano a la sociedad
Primera fase de educación personal individual de los niños
Familia fundamenta todo en el niño
Primer ente socio educativo de la persona
Pilar sobre el que se edifica el conocimiento que imparte el colegio

CÓDIGOS ABIERTOS Pregunta 2 ¿De qué manera cree usted que la vivencia del niño dentro de la familia influye en su desenvolvimiento escolar?
Todo niño dentro de un núcleo familiar donde recibe valores, rutinas, disciplina, afectos y su voz tiene valor reflejan estos elementos en la escuela 1
El niño se desempeña en el colegio proporcionalmente a lo bien o mal que se sienta valorado y motivado en su familia
Los comportamientos de los niños en las escuelas, son un vivo reflejo de la formación que se da en casa.
Sus vivencias responden directamente a las rutinas, a los hábitos y a las normas.
Los valores, ideologías y formas de pensamiento brindados en casa le dan herramientas al niño para socializar en una comunidad
Los valores, confianza y autoestima brindados en casa se ven reflejados en el proceso académico. 1
La familia asume la responsabilidad de enseñar las diferentes habilidades sociales y estrategias de afrontamiento a las situaciones que demanda el medio, que hacen parte de los hitos del desarrollo emocional, psicológico, físico y social del niño.
De manera directa, sobretodo en la primera infancia ya que ambos ambientes siempre van integrados como un todo.

CÓDIGOS ABIERTOS Pregunta 3 Habitualmente se piensa que familia y escuela comparten la tarea de educar a niños y jóvenes. ¿De qué manera se hace evidente la relación que usted

mantiene con el colegio?
La relación con los colegios de nuestros hijos siempre ha sido abierta, transparente, en sintonía con nuestros valores, objetivos y metas.
La retroalimentación tanto académica como emocional
El contacto escuela y familia a lo largo de todo el proceso educativo garantiza el alcance de los objetivos.
Dar los pasos para el camino de los estudiantes. 1
Compartiendo durante el desarrollo de tareas y actividades del colegio en casa.
Seguimiento conjunto con el maestro y comportamiento en el hogar.
Concordancia en la forma de educar y en las reglas que se imponen en casa y colegio.
Comunicación. La familia es el primer acudiente y responsable, la escuela jalona diferentes procesos básicos de aprendizaje y socialización 1

CÓDIGOS ABIERTOS Pregunta 4 ¿En qué acciones evidencia usted la relación con el colegio actualmente?
Escuela de padres, notas diarias en agenda, actividades integrativas, comunicaciones especiales 1 1 1
Comunicación asertiva
Estrategias de aprendizaje y de conocimiento 1
En las reuniones y en la atención a padres
Mensajes, charlas, capacitaciones, talleres de padres, ferias escolares.
Comunicación, acompañamiento académico
Acompañamiento

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 4 ¿En qué momentos cree usted que es importante mantener relación con el colegio?
Todo el tiempo 7
El bienestar del estudiante 2

Siempre
Para hablar ampliamente de la evolución, dificultades presentadas y progreso de cada niño.

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 5. ¿Qué espacios ha tenido usted para comunicarse o establecer relación con el colegio?
Relación directa con docentes, coordinadores. Vía telefónica o mail. 2
Comunicación con docentes 2
Comunicación vía correo electrónico.
Reuniones docentes, escuela de padres 2
Espacios grupales y personalizados

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 6. ¿Cuáles son sus prioridades cuando quiere establecer una relación con el colegio?
Modelo educativo, valores, como se sienten nuestros hijos, calidad de educación
Oportunidad y escucha
Proceso formativo
Conocer en qué puedo ayudar a mi hijo 2
Bienestar 2
Desarrollo integral
Mis hijos son la prioridad
Canales de comunicación accesibles

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 7. ¿Considera usted que tener o no tener relación con el colegio influye en el desarrollo de su hijo?
si 6
Directamente proporcional al desarrollo positivo del niño en el colegio

La relación con la escuela cobra un valor importante y debe apuntar a objetivos similares
el acompañamiento de ambas partes
La comunicación familia -colegio es fundamental para el desarrollo psicológico emocional y cognitivo del niño

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 8. ¿Cómo describe usted su participación en el colegio?
Adecuada 2
Activa 7
Colaborativa 1
Activa-pasiva 1

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 9. ¿Cree usted que con su participación en el colegio ha logrado ver cambios en su hijo o en el colegio?
Si. 9

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 10. ¿Cómo describiría usted la diferencia entre la relación y la participación con el colegio?
Calidad de interacción 2
Medios de comunicación claros y concisos entre el colegio y la familia. La familia necesita formar parte de los proyectos, colaborar en actividades, cumplir con los proyectos acordados.
La participación implica un compromiso explícito y consciente en pro del beneficio de los hijos.
Relación, conocer el colegio y profesores, participación, ser parte de comités, comisiones y acompañar el proceso del colegio 2
No hay diferencia 2
Participamos cuando somos actores principales del crecimiento de la comunidad educativa.
Relacionarse es entablar una conexión
La participación es cuando estoy atenta de las actividades del colegio, enterada de los procesos académicos aportar a ellos. Apoyar las actividades institucionales de manera positiva y propositiva

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 11. ¿Porqué es importante conocer el aula de clase de su hijo?
Conocer su entorno 5
Tener una idea del cómo trabajan dentro del aula, como se desenvuelve, y poder recrear ese espacio en casa
Para en rutar acciones que favorezcan su desempeño.
Conocer dónde está ubicado y apoyar su proceso académico 2
El lugar donde pasa más tiempo
Conocer el ambiente en el que se desenvuelven

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 12. ¿Qué espacios de interacción y colaboración ha tenido usted dentro del aula?
Actividades padre - hijo
Proyectos de navidad
Ferias pedagógicas
Ninguno 2
Reuniones, participación en grupos de papas
Entrega de notas
Open day
Los padres deben interactuar de manera positiva y constructiva (no crítica)
Supervisar y colaborar con trabajos escolares desde casa
CÓDIGOS ABIERTO. Pregunta 13. ¿Conoce usted sus responsabilidades y objetivos con el colegio para fomentar el sano desarrollo de su hijo?
Si 7
No 1

El PEI 2
Considero que las responsabilidades de los padres y objetivos, van encaminados a estar de acuerdo con la propuesta pedagógica y los diferentes postulados del colegio

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 14. ¿Qué opinas de las actividades extra escolares?
Importantes sin sobrecargar a los niños 2
Son muy buenas
excelente complemento
Quitán tiempo con la familia
Apoyo para el desarrollo de las habilidades
Creo que son útiles dependiendo de la edad, necesidad y gustos de cada niño, pero sin saturarlos 2

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 15. ¿Qué espacios extraescolares has tenido en relación con el colegio?
Música- Piano- Deporte 2
Actividades extracurriculares, ferias pedagógicas, actividades deportivas.
Día de la familia 2
Deportivas 2
Ninguno 3

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 16. ¿Cuál o cuáles crees que son los objetivos de las actividades extraescolares?
Permitir el desarrollo de otros campos 2
Reforzar las habilidades 3
Complemento para la formación académica
Compartan otros espacios

Fomentar el deporte el arte y la ciencia
Aprender algo diferente y poder acomodar su tiempo libre
Crear disciplina

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 17. ¿De qué manera piensa usted que las reuniones le aportan para mejorar su práctica parental?
Formativas e informativas 2
Sirven para tener un contexto de cómo va nuestro hijo en su desarrollo, si va alcanzando los objetivos propuestos.
retroalimentación bilateral que buscan favorecer el proceso de formación de los niños
Pautas de crianza, formas de enseñar a mi hijo, conocer su proceso 2
positiva en la escucha. 2
Abren la perspectiva de rol de padres

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 18. ¿Con qué frecuencia es citado a reuniones?
Frecuentemente 5
Muy pocas veces 3
Nunca 2

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 19. ¿Qué objetivo tienen las reuniones que el colegio ofrece?
Informe académico 6
Intervenida 3
otra 2

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 20. ¿Conoce usted los objetivos de dichas reuniones antes de asistir?
--

Si Todos.

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 21. ¿Cree usted que su participación y colaboración en estas reuniones tiene influencia en el proceso educativo?

si. 8

No 1

Si, cuando es entrega de notas 1

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 22 ¿Considera usted importante la formación de los padres de familia?, ¿Por qué?

Si Herramientas 4

Sí formación 4

Si, vínculo y bienestar

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 23 ¿Cree usted que la institución educativa puede ayudar en la formación de los padres de familia?

Si 9.

Si, más que opción debe ser obligación

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 24 ¿Ha asistido usted a actividades de formación para padres? ¿Cuáles?

Escuelas de padres. 7

Yo realizo actividades 1

Pocas veces 1

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 25 ¿De qué manera se organizan las actividades de formación para padres?
Cronograma 5
Dependiendo de los temas de interés.2
Necesidades
Virtual

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 26 ¿De qué manera cree usted que su formación como padre o madre puede impactar el desarrollo de su hijo(a)?
En todos los aspectos de la formación de mi hija
Posibilidad de desempeñar un papel cada vez más impactante
Persona que será en el futuro 2
De manera positiva.
Mirar nuevos métodos para mejorar la participación como padres en la vida de los hijos
Saber cómo llegar a ellos de manera correcta y hacer la crianza más fácil 2
Somos modelo a seguir, somos la guía que necesitan para desarrollarse en plenitud como seres integrales

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 27. ¿Cómo cree usted que su capacitación y conocimiento como padre o madre puede ayudar el proceso de su hijo(a) en el colegio?
Ser una mejor guía tanto en su parte del ser como del saber hacer (2)
Ser conscientes de que necesitamos capacitarnos
Se sienta apoyado (2)
Nuestros conocimientos y nuevas estrategias en la crianza
Tener un rol más participativo en la educación de los niños.
Permite un mayor empoderamiento de la familia, cuando asisten o participan en estos espacio

de escuela de formación para familias

Debemos capacitarnos para ser padres.

CÓDIGOS ABIERTOS. Pregunta 28. ¿Cree usted que el profesor o profesora es una persona importante en el desarrollo de su hijo(a)?

Si (3)

Si, orienta e impacta el proceso de los niños (3)

Si, recibe mayor influencia

Si, es quien da el conocimiento y desarrolla el proceso cognitivo del niño

Si, es quien imparte las herramientas para utilizar y aprender la información que está disponible.

4.2 Análisis de Datos

Después del análisis y codificación de las preguntas se generaron seis categorías: *familia, relación familia- escuela, participación, reuniones, actividades extraescolares, y formación de padres*. Todas estas de estas categorías se pueden ver unificadas en el Apéndice B. Como resultado del análisis de las anteriores categorías se dará respuesta al planteamiento del problema propuesto en esta investigación: *¿Cuáles son las creencias y acciones que asumen padres de familia y docentes en la relación familia- escuela?*

4.2.1 Familia

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a la familia ellos expresan que esta es el núcleo de la sociedad y que es en la familia donde se generan las rutinas, normas, valores y aprendizajes que impactan la vida del niño en diferentes escenarios cotidianos. De igual manera los padres expresan la importancia del desarrollo de las habilidades sociales generadas en el núcleo familiar y como estas se ven reflejadas en el desarrollo emocional y psicológico de sus hijos. Estas creencias se relacionan directamente con los planteamientos propuestos por Burges (1926) y Luengo (2001) los cuales concluyen que la familia constituye uno de los núcleos sociales donde se ejerce una poderosa influencia sobre el individuo, al igual de cómo, dependiendo del contexto, cada familia establece sus propias reglas y roles para poder interactuar respectivamente.

4.2.2 Relación familia- escuela

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a la relación familia-escuela ellos expresan la importancia de conocer el colegio donde sus hijos permanecen la mayor parte de su tiempo, y así mismo mantener una comunicación abierta con los docentes. Algunos padres consideran que esta es una "corresponsabilidad" de ambas partes y que el manejo de diferentes canales de comunicación, por ejemplo, correo electrónico, permite una retroalimentación bilateral del proceso académico de sus hijos. Estas creencias se relacionan con las investigaciones de Epstein (1986, 1987, 1995), Bronfenbrenner (1986), Perrenoud (1987), Martínez González (1994) en cuanto a las estrategias de colaboración, participación y cooperación entre las familias y docentes. Tanto los autores como los padres de familia convergen en la importancia del rol de estos mismos en la educación de sus hijos y la escuela como espacio fundamental de aprendizaje.

4.2.3 Participación

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a su participación en diferentes espacios de formación extracurriculares como escuelas de padres, reuniones y capacitaciones, ellos expresan su compromiso antes estas actividades y la importancia de ser sujetos activos en la educación de sus hijos. Muchos padres también expresan que todas estas herramientas les ayudan a crecer en su formación parental para ayudar a sus hijos en sus día a día y generar cambios cuando sea necesario. Estas creencias se relacionan directamente con dos de los seis tipos de implicación de la escuela- familia-comunidad propuestos por (Epstein 2001; Sanders y Epstein, 1998). En primer lugar, el *aprendizaje en casa*, el cual busca proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar. En segundo lugar, *colaborar con la comunidad*, el cual busca identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para

apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Basados en las creencias de los padres de familia se puede concluir que las varias instancias de participación propuestas por el colegio permiten que la relación entre escuelas, padres e hijos sea más efectiva.

4.2.4 Reuniones

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a las reuniones se evidencia que ellos ven estos espacios como oportunidades para contextualizarse acerca de los avances logrados, conocer más a profundidad detalles acerca de la formación de sus hijos y recibir un informe académico de su proceso. Algunos padres creen que este es un proceso de supervisión periódica para mirar cómo pueden seguir colaborando en la educación del niño. Estas respuestas se relacionan directamente con los estudios propuestos por Mogollón (2011) el cual habla directamente de cómo las reuniones facilitan los espacios de diálogo, interacción, comunicación y cooperación entre padres y profesores.

4.2.5 Actividades extraescolares

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a las actividades extraescolares, ellos creen que estas deben ir de acuerdo con la edad e intereses del niño y que deben ser un complemento a su formación académica y el desarrollo de sus habilidades. Otros padres consideran que estas actividades ayudan a fomentar disciplina en sus hijos, mientras que otros creen que estas quitan tiempo valioso en familia para compartir. Las creencias de los padres al igual que muchos investigadores tales como Sicilia (1998) y Holloway (2002), resaltan la importancia de estas actividades para buscar una formación integral de los estudiantes y generar una mayor motivación.

4.2.6 Formación de padres

Dentro de las creencias de los padres de familia con respecto a la formación de padres, ellos ven estas sesiones como una guía para la crianza de sus hijos las cuales les dan herramientas para generar un vínculo más cercano con ellos. De igual manera, estas sesiones les permiten generar espacios de reflexión de cómo ser un modelo ejemplar para sus hijos. Tanto los padres que participaron en la investigación, como varios autores incluyendo a Lamb y Lamb (1978), Herrera y Ortega (1992), y Máiquez et al. (2000) convergen en su postura que estos espacios buscan incrementar y fomentar la conciencia de los padres y la utilización de aptitudes y competencias parentales, al igual que promover cambios a nivel cognitivo, emocional y comportamental en los padres principalmente.

Capítulo 5: Conclusiones e Implicaciones Pedagógicas

El propósito de esta investigación era explicar e informar acerca de las creencias que construyen los padres de familia en su realidad, sobre la influencia de la relación familia – escuela en el desarrollo del niño. Este capítulo analiza los hallazgos obtenidos del análisis de datos descrito en el capítulo 4 y también se presentan las limitaciones y recomendaciones del autor de esta investigación.

5.1 Otros Hallazgos

Al hacer la revisión y análisis de las anteriores categorías es importante también mencionar que, aunque los padres ven la importancia que tienen las reuniones y las actividades de formación de padres, a la escuela se le sigue viendo principalmente como una institución formadora de saberes académicos. Debido a la tecnificación de la escuela en los últimos años, muchos padres siguen viendo a esta como una institución de la cual no necesitan ser miembros activos, ni de la cual deban participar en el día a día, Al contrario, ven a la escuela únicamente con el propósito de que esta les genere informes sumativos y formativos de los procesos adquiridos por sus hijos y de cómo mejorar estos procesos en casa. Teniendo en cuenta esta perspectiva, la formación integral del niño es limitada en este tipo de interacción ya que se segmenta al niño como un ser académico en ámbito escolar, y como un ser social en casa con la familia. Finalmente, para algunos padres es bien visto que se lleve a cabo una comunicación ocasional vía email, dejando de lado otros canales de comunicación más efectivos y que les permite tener una retroalimentación más efectiva del desarrollo integral de sus hijos.

Los profesores al igual que los padres de familia coinciden en la importancia de la comunicación familia-escuela para la formación y desarrollo integral infantil, así mismo afirma, que algunos padres de familia se evidencian muy comprometidos y responsables con el desarrollo de los niños, buscan conocer y hacer parte del proceso. por otro lado, también se evidencian en las respuestas de los profesores que no tienen el tiempo ni el espacio para darle un adecuado seguimiento al proceso de los niños, pues el sistema escolar los obliga a cumplir y estar atentos a muchas otras cosas más lo cual los obliga a dejar de lado el seguimiento.

Se evidencia que los padres y profesores parten de la misma creencia sobre la importancia de la comunicación familia escuela en el desarrollo de los niños, lo cual nos inquieta y nos invita a trabajar en futuras investigaciones ya las creencias están alejadas de las practicas que este colegio está tomando, pues algunas prácticas no están fundamentadas ni centradas en la importancia de la relación familia- escuela, pero atienden con más relevancia otros aspectos del colegio.

5.2 Limitaciones

Los resultados obtenidos de esta investigación brindan orientación a otros investigadores, pedagogos, y profesionales que buscan día a día enriquecerse conociendo más acerca de diferentes variables que afectan en proceso académico, psicológico, social y emocional de los niños de prejardín, por lo tanto, los hallazgos se pueden generalizar únicamente a esta población en particular. Esta investigación contó con la participación de un grupo de 10 padres de familia, es posible que si el cuestionario se hubiera llevado a cabo

con un número mayor de participantes la variedad de las respuestas con respecto a las creencias de estos hubiera generado diferentes repuestas.

5.3 Recomendaciones

A través de esta investigación se pudo evidenciar que no hay claridad en cuanto a las prioridades de la relación familia- escuela especialmente por parte de las instituciones educativas. Si bien podemos decir que la prioridad de muchos padres son sus hijos, no es claro cuáles son las prioridades del colegio; por ejemplo, si es la familia, es el niño, es el proceso educativo, o si son todos estos factores juntos y cómo estos factores interactúan para generar una educación integral. De igual manera se recomienda a futuros investigadores indagar más acerca del proceso formativo y del modelo educativo y cómo estos elementos afectan de manera directa o indirecta las creencias de los padres con respecto a la educación de sus hijos. Finalmente, otra área potencial de investigación sería la relacionada con los valores y el desarrollo integral de los niños de pre- jardín, ya que esta es una edad esencial en el desarrollo humano

Referencias

- Aguilar Ramos, M. C. (2002a). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación, (V)*, 202-215.
- Alarcón, R. (2002). Creencias: Influencias en la Relación Familia Escuela. Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción.
- Álvarez B. (2010) Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención desde el ámbito de la diversidad*. Madrid. Ed. Sanz y Torres.
- AMPA (2007). La participació de les famílies a l'escola. En El butlletí, revista de l'escola. CEIP Barcelona. p. 2.
- AMPA. (2008). Escola – Família: Participar per conèixer, participar per millorar. En El butlletí, revista de l'escola. CEIP Barcelona. p. 8.
- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación en: Narodowski, M. (comp.). Nuevas tendencias en política educativa. Buenos Aires: Granica.

Andréu Abela, J; García-Nieto, A; Pérez Corbacho, A. M. 2007. *Evolución de la teoría*

fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Santiago de Compostela:

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J.; Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*,

Beverly Hills, C.A., Sage.

Bocanegra, H. (2006). “La educación jurídica en Colombia: Obstáculos y posibilidades

actuales”. En, *Revista diálogo de saberes*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2007). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial

Norma. Tercera edición.

Bunge M. (2009) *Tratado de Filosofía. Semántica II. Interpretación y verdad*. Barcelona:

Gedisa.

Brock, G.W., Oertwein, M. Y Coufal, J. D. (1993): *Parent Education: Theory*

research and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J. J. Moss

(Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*.

Vol 2 (87-114). Newbury Park: Sage

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and*

design. Cambridge: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecología de la familia como un contexto para el desarrollo humano. *Research Perspectives*, 22(6), 723-742.

Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, Parentalidad Positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas VII (1)*: 83 -95.

Castelli, S.; Mendel, M. y Ravn, B. (Eds.) (2003). *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*. Polonia, Gdansk: University of Gdansk.

CEPAL. 2002. Panorama Social de América Latina 2000-2001. Pág. 148.

Charmaz, K. 2013. La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social, pp. 270-325. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.

Collazos, C.; Guerrero, L.; Pino, J.; Ochoa, S. (2004) "A Method for Evaluating Computer-Supported Collaborative Learning Processes", *International Journal of Computer Applications in Technology*, Vol. 19, Nos. 3/4, pp. 151-161.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Comellas, M.J. (2007). *Escuela para padres. Las claves para educar a nuestros hijos*. Barcelona: Ariel.

Díez Patricio A. El discurso psicótico. En: Díez Patricio A. Análisis del discurso psicótico.

Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2006.

Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Navarra: EUNSA.

Eisner, E. W. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires,

Amorrortu.

Epstein, J (2001) *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO. Westview Press.

Epstein, J (1995). *School – family – community partnership: Caring for the children we } share*. Phi Delta Kappan, 76, pp. 701-712

Frigerio, G. (1992). *Cara y Ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel.

Gallardo, L. y Calisto, R. (2004). Análisis comparativo del funcionamiento y el aporte de los equipos de gestión en liceos humanístico científico y técnico profesional de la comuna de Temuco. *Visiones de la Educación*, 5, 11 – 19.

García Bacete, F. J.; Timón, R. y Portoles, F. (2005). *Motivos y preparación de las reuniones de profesores con padres de alumnos*. En R. A. Martínez, M. H. Pérez y B. Rodríguez (Eds.), *Family-School-Community Partnerships Merging into Social Development*, 255-278, Oviedo: Grupo SM.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de*

Educación, 345, 133-155

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós

Gough, E. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-

771.

Henderson, A.; Mapp, K.L.; Johnson, V. y Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The*

essential guide to family-school partnership. Nueva York: The New Press.

Herrera Salas, F., Ortega Ramírez, R., & Cuevas Jiménez, A. (1992). El desarrollo infantil

desde el discurso materno: Análisis de un legajo de cédulas biosociales de

educación preescolar. *Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar*

Social, 1(3), 5-22.

Hiatt-Michael, D. (2001). Preparing teachers to work with parents. En F. Smit; K. Van der

Wolf y P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between Parents,*

Schools and Communities (pp. 185-188). Universidad de Nijmegen, Países Bajos:

Institute for Applied Social Sciences.

Hoover-Dempsey, K. V.; Sandler, H. M. (1997): «Why do parents become involved in

their children's education?», en *Review of Educational Research*, 67, pp. 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. et al. (2005): «Why do parents become involved?

Research findings and implications», en *Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 105- 190.

Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción.*

Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Barcelona: Paidós.

Jacobs, G. M. (1997) Four or more eyes are better than two: Using cooperative learning to maximize the success of group activities in reading, SEAMEO Regional Language Centre, Singapur.

Kagan, S. (1992) “Cooperative learning”, San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela.* Las palmas de la Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: Caminos de la orientación educativa.* Madrid: Visor

Lochhead, J.; Whimbly, A. “Teaching analytical reasoning through thinking aloud pair problem solving”. In: Stice, J. E. (Ed.). *Developing critical thinking and problem-solving abilities, New directions for teaching and learning*, No. 30, San Francisco, Josswey-Bass, 1987.

Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida Cotidiana. Un programa experiencial para padres.* Madrid: Visor

Mañani, M y Sánchez, P. (1997): Responsabilidad compartida entre familia y escuela. Rev.

IN-FAN-CIA, N° 41, enero-febrero, p 16-18.

Martinello, M. (1999). Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin

America. Development Discussion Paper No. 709. Boston: Harvard University.

Martínez González, M. C.; Álvarez González, B. y Fernández Suárez, A. P. (2009).

Orientación Familiar. Contextos, Evaluación e Intervención. Madrid. Ed. Sanz y Torres

Martinez, R. A (2006). *Optimización del contexto familiar. La relación de la colaboración*

entre familia y el centro educativo. En Familia y Escuela. Seminario impartido dentro

del Máster/Experto Universitario en Mediación e Intervención familiar. Universidad

de La Laguna, 1-2 diciembre 2006.

Martinez; Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros

docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.

Martínez, S. G. (2003). *Estudio de caso. Crónica de un proceso investigado con*

perspectiva de género. Colima. Universidad de Colima

Martínez, S. y Zielonka, L. (2005). La escuela ante las nuevas configuraciones familiares.

En cooperación educativa, n° 75 -76, pp. 57 -62

Martínez González, M. C.; Álvarez González, B. y Fernández Suárez, A. P. (2009).

Orientación Familiar. Contextos, Evaluación e Intervención. Madrid. Ed. Sanz y

Torres

Monreal, M. G. (2012). consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie

Bronfrenbrenner. *Universidad de Girona*, 14.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Murcia, A. (2014). *Línea de base con enfoque ecológico: programa de investigación Red*

Social de Conocimiento Inicio Parejo de la Vida. [Documento de trabajo]. Bogotá:

Presidencia de la República de Colombia.

Navarro, G. (2002). La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de los hijos. Tesis Doctoral. Universidad de Concepción en cooperación con

Universidad de Estocolmo.

Núria Llevot, O. B. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave.

Revista Rase Familia y Escuela, 57 - 70.

Ortega y Gasset J. (1976). Ideas y creencias. Madrid: Espasa-Calpe.

Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia

y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.

Otero, O.F. (1990): Orientación familiar y orientadores familiares. En V. García Hoz

(Dir.), La educación personalizada en la familia (Tratado de Educación Personalizada nº 7) (349-373). Madrid: Rialp

Peirce CS. La fijación de la creencia. En: El hombre, un signo. Barcelona: Crítica, 1988.

Palacios, J. (Comp), Familia y desarrollo humano. (pp.501-519) Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Paniagua, G. (1992): Colaboración de los padres: infantil. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.

Panitz, T. (1997). “Collaborative versus cooperative learning—A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning”, Cooperative Learning and College Teaching, 8 (2).

Payne, M. A. (2005). Schools – Parent Relationships. In The Alberta Journal Of Educational Research Vol. XLI, Nº 4. December 2005. Pp. 462 – 463

Pérez, R. M^a. (2004). Les relacions entre família i escola. En la 6ta Jornada del Maresme. 20 de Novembre, Mataró.

Perrenoud, P., P (1997). *Construir competencias desde la escuela*. París. ESF

Phtiaka, H. y Symeonidou, S. (Eds.) (2007). *Schools and families in partnership: Looking into the future. Proceeding of the 6th International Conference of the European Research Network About Parents in Education*. Nicosia: Universidad de Chipre.

Reveco, Ofelia. (2000). La participación de la familia en la Educación Parvularia en el contexto de las reformas. Compilación Encuentro Familia Escuela. UCV.

Ricoy Lorenzo, M., & Feliz Murías, T. (2012). ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES. *Educación XXI*, 5(1).

doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.390>

Rokeach M. (1970). Beliefs, Attitudes, and Values. San Francisco (California): Jossey-Bass

Russell B. (1950). La creencia. En Análisis del espíritu. Buenos Aires: Paidós,

Tavoillot, H. (1982): Educación familiar y educación escolar. En G. Avancini, La pedagogía en el siglo XX (263-273). 3ª ed. Narcea, Madrid

Til, Van C. T. (1996) Heijden, van der F. “Study skills in problem based learning”, Universitaire Pers, Maastricht,

Salomon Salomon, G. (1992). What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? SIGCUE Outlook, Special Issue on CSCL, 21 (3): 62-68,

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss, pp. 153- 173. En: I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas

pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de*

Familia, 6, 97-113.

Simón, A. y Scheru, J. (1966) El éxito en las reuniones de padres y maestros. Argentina:

KAPELUSZ.

Vázquez Gómez, G., Sarramona, J. y Vera Vila, J. (2004). Familia, educación y desarrollo

cognitivo. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán López (eds.), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*

(p.29-87). Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.

Villalta, M., TSCHORNE, P. Torrente, M. (1989) Los padres en la escuela. Barcelona:

Laia.

Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M.J. &

Apéndice A

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1B78Ey5I-loPLSl-y8NFcC5j0EfsTQcxoKh2idABV4qk/edit>

Apéndice B

