

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Facultad de Ciencias de la Salud

Postgrado en Psicología Educativa



***La relación familia-escuela: Opiniones de los referentes familiares de niños
que asisten a un Club de Niños en Montevideo***

Memoria Final de Postgrado Psicología Educativa

Mariana O'Neill

Tutora: Dra. María del Luján González Tornarí

Montevideo, marzo de 2020

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es conocer las percepciones que tienen sobre el vínculo familia – escuela, los referentes familiares de niños que asisten a un Club de Niños (4, 5 y 6 años) en la zona de Casavalle de Montevideo. La escuela pública que asisten es de categoría A.PR.EN.D.E.R, se encuentra en contexto socio económico desfavorable, de clase baja. En el mismo barrio de la escuela se encuentra el centro de educación no formal al que asisten los niños. El diseño de investigación es no experimental, de tipo exploratorio y transversal. El instrumento utilizado es una *Checklist* creada por Epstein y Salinas (1993) y adaptada por González, Wagner y Saraiva (2015), la cual fue creada para los docentes, en este trabajo se realizan modificaciones para adecuar las preguntas hacia la visión de las familias. La checklist fue administrada a 16 referentes familiares. Los principales resultados muestran que todos los padres consideran muy importante el involucramiento parental en las escuelas, la mayoría concuerda que la escuela a la que asiste su hijo cree importante ver a las familias como colaboradoras, pero todos coinciden en que les gustaría involucrarse más en las actividades de la misma. Los medios de comunicación que más utiliza la maestra para entrar en contacto con ellos son las cartas, notas, avisos y el de las reuniones de padres, habiendo pocas instancias individualizadas. Se detecta que hay gran apertura de parte de los referentes familiares para colaborar en la relación con la escuela, mostrando mayor disposición a participar que lo que sucede en la realidad.

Palabras clave: *Relación familia-escuela; Involucramiento parental; Clase baja; Educación no formal.*

INDICE:

Resumen	ii
Índice	iii
Lista de tablas	vi
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
<u>CAPÍTULO 1: La familia</u>	3
1.1 Definición de familia y sus funciones	3
1.2 Ciclo vital familiar	7
1.3 Configuraciones familiares	10
<u>CAPÍTULO 2: Las particularidades de la escuela y la educación no formal</u>	13
2.1 La escuela	13
2.2 La escuela pública en contexto crítico	15
2.3 Centros de educación no formales	17
<u>CAPÍTULO 3: La relación familia – escuela</u>	20
3.1 La relación familia – escuela vista desde el modelo ecológico	20
3.2 La historia de la relación familia – escuela	23
3.3 Escenarios posibles para una buena participación y los obstáculos existentes	25
3.4 Tipos de involucramiento familiar y sus beneficios	29

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO

<u>CAPÍTULO 4: La investigación</u>	33
4.1 Objetivos	33
4.2 Método	33
4.2.1 Procedimiento	34
4.2.2 Participantes	35
4.2.3 Características del barrio y de la familia	36
4.2.4 Descripción del instrumento	37
4.2.5 Gestión y análisis de datos	38
<u>CAPÍTULO 5: Resultados</u>	39
5.1 El involucramiento parental – PARTE “A”	39
5.1.1 Los deberes en casa	40
5.1.2 La escuela y el lugar que le otorgan a la familia	41
5.2 Formas de contacto con la escuela – PARTE “B”	43
5.2.1 El contacto con la maestra	43
5.2.2 Información proveniente de la escuela	44
5.2.3 Participación	45
5.3 Medios de comunicación más usados – PARTE “C”	46
<u>CAPÍTULO 6: Discusión y reflexiones finales</u>	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

APÉNDICES	66
Apéndice 1	66
Apéndice 2	68
Apéndice 3	70
ANEXOS	72

Lista de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Tabla 2. Opinión de los referentes familiares sobre el involucramiento parental

Tabla 3. Opinión de los referentes familiares sobre el involucramiento parental para el éxito académico de los alumnos

Tabla 4. Opinión de los referentes familiares sobre los deberes en casa

Tabla 5. Opinión de los referentes familiares sobre la participación que les da la escuela

Tabla 6. Interés de los referentes familiares sobre involucrarse más en actividades del hijo en la escuela

Tabla 7. Opinión de los referentes familiares sobre la importancia del contacto con la maestra

Tabla 8. Opinión de los referentes familiares sobre recibir información proveniente de la escuela

Tabla 9. Opinión de los referentes familiares acerca de brindar información a la escuela sobre el hijo

Tabla 10. Opinión de los referentes familiares sobre la participación en actividades de la escuela

Tabla 11. Medios de comunicación más usados por la maestra para contactarse con las familias

Introducción

En los últimos años ha aumentado la literatura que trabaja sobre la importancia de la relación familia-escuela, dado a los múltiples beneficios que este vínculo genera para el alumno, siendo fundamental que ambas instituciones cooperen en la educación. La familia y la escuela son para el niño los principales referentes en su cotidianidad y es importante reconocer cómo ambos entornos se influyen mutuamente (Epstein 1987 y 2013; Planas 2007).

La concientización sobre la importancia de este vínculo parece no estar acompañada de prácticas en las instituciones educativas sobre cómo integrar a las familias y que realmente sean parte de las mismas. La relación familia-escuela, debe partir de premisas que aseguren un vínculo en que ambas partes se enriquezcan y brinden una educación en conjunto para los niños (Planas, 2007).

Hoy en día se destaca la necesidad de generar acciones en conjunto familia y escuela, para que ambos agentes tengan una relación de colaboración y puedan trabajar en conjunto para la educación de los niños. Para esto es importante conocer las distintas opiniones de los referentes familiares ¿Cómo percibe la familia su relación con la escuela? ¿Se siente parte de la misma? ¿Le gustaría involucrarse más? Resulta necesario reflexionar sobre las maneras en que se da la relación, para poder generar estrategias de acercamiento entre familia y escuela.

Dentro del marco del Posgrado de Psicología Educacional, se selecciona para realizar la memoria final la línea de investigación “Relación familia-escuela-comunidad”. A raíz de la experiencia laboral en un Club de niños en Casavalle (con la particularidad que atiende exclusivamente niños de 4, 5 y 6 años) surge el interés de indagar acerca de qué perspectivas tienen las familias de estos niños sobre la escuela. Resulta relevante tener en cuenta que estos niños luego de la escuela concurren a un centro de educación no formal, un lugar en el que se ofrece un espacio de contención familiar.

La memoria final está formada por dos partes; la primera, es el marco teórico del trabajo, mientras que la segunda es el estudio de campo. El marco teórico consta de tres partes: en primer lugar, se realiza un capítulo acerca de la familia: concepción de familia, el ciclo vital familiar y las distintas configuraciones familiares existentes. En el segundo capítulo se aborda la temática de la escuela, la escuela pública en contexto crítico y los centros de educación no formales. Por último, en el tercer capítulo se profundiza sobre la relación familia-escuela; el modelo ecológico, la historia de la relación, los escenarios posibles para una buena participación y los obstáculos existentes, los tipos de involucramiento familiar y sus beneficios.

Los autores seleccionados para el trabajo son referentes en el tema, utilizando material internacional como nacional, entre algunos se destacan: Epstein (1987; 2013), Quintero (1997), Gervilla (2008); González (2001; 2012; 2015); Rodrigo y Palacios (2014), entre otros. Se utiliza la base de datos Medline, Eric, PsycInfo, Fuente Académica Premier, entre otras, para indagar sobre los distintos artículos actuales que abordan la temática.

El estudio de campo, consta de dos partes: un capítulo dedicado a la investigación; los objetivos planteados y el método utilizado, especificando el procedimiento, los participantes, las características del barrio y de la familia, la descripción del instrumento y la gestión y análisis de datos. El siguiente capítulo, es acerca de los resultados obtenidos de la investigación, divididos en categorías; el involucramiento parental, formas de contacto con la escuela y medios de comunicación más usados. El último capítulo está dedicado a la discusión, en donde se articula los resultados obtenidos de la investigación con el marco teórico trabajado.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: La familia

1.1 Definición de familia y sus funciones

La familia es un concepto que parece ser tan conocido, nos es tan “familiar”, que a la hora de pensar en la misma es importante plantearse ¿qué se entiende por familia? Se pueden encontrar diversos autores que brindan una definición de la misma, para este trabajo se seleccionan sólo algunas. Vale destacar que en casi todas se puede encontrar elementos comunes.

En la Constitución de la República con la reforma de 1967, el Artículo 40 afirma: “La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad”. En este artículo, se refleja el lugar de importancia que le otorga el estado a la familia, la cual se considera en todas las sociedades como un elemento fundamental de la convivencia humana (Neira, 2003).

Minuchin (1982) define a la familia como una unidad social que conlleva diversas tareas de desarrollo, las cuales varían según los distintos parámetros culturales, pero contienen raíces universales. Desde un enfoque sistémico, el autor plantea que la familia es un sistema abierto en transformación, la cual interactúa constantemente con el medio y se adapta a las diversas demandas de las etapas de desarrollo que atraviesa (Minuchin, 1982).

Se puede destacar en la definición de Filgueira y Fuentes (1996), la estabilidad, seguridad y el sentido de identidad que brinda la familia a sus miembros. En este sentido, la definición de Vidal (2001) también aporta que los integrantes de una familia están unidos por

necesidades de sobrevivencia, pertenencia, identidad y bienes afectivos, así como la dimensión temporo-espacial de cotidianidad, comparten un trecho de historia, un proyecto de cierto futuro y un código singular.

Varios autores definen a la familia como un sistema abierto (Andolfi, 1985; Minuchin, 1982; Vidal, 2001). Las modalidades vinculares familiares a nivel interno y con el mundo externo están constituidas en una relación dialéctica, en lo que la forma actual de familia se encuentra en proceso de permanente cambio (Dabas, 2003). Las funciones de las familias tienen un objetivo interno, el cual es la protección psico-social de sus miembros, y el objetivo externo de acomodarse a la cultura y poder transmitirla (Minuchin 1982; Quintero, 1997).

La familia se encuentra en constante cambio a medida que se modifica la sociedad, pero a su vez persiste por ser la unidad humana más adecuada en las sociedades (Minuchin 1982; Quintero 1997, Romero, 2003).

Kaztman y Filgueira (2001) afirman que la familia ha sido vista como una “institución primordial” de la sociedad, por el múltiple papel que ejerce sobre la socialización de las nuevas generaciones, brindando protección y apoyo a los individuos para que se desenvuelvan en el mundo, formando y desarrollando su identidad y personalidad, con sustento emocional.

Vale destacar que uno de los grandes cambios que ha vivenciado la familia en su estructura y dinámica es la inserción de la mujer en el mundo laboral (Dabas, 2003; Gervilla 2008; Kaztman y Filgueira, 2001). Otros cambios son el crecimiento de cantidad de familias

uniparentales, los divorcios y nuevas parejas, la estadía tardía de hijos jóvenes, aumento de desempleo, mayor longevidad de abuelos, entre otros (Dabas, 2003).

Gervilla (2008) con su definición sostiene que la familia es donde el sujeto desarrolla sus sentimientos de identidad por sentirse parte, y a la vez de independencia por pertenecer a distintos subsistemas familiares y por participar con grupos extrafamiliares.

Rodrigo y Palacios (2014) definen a la familia como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.
(p.33)

Esta definición que aportan los autores sobre familia se puede decir que deja de lado la noción de “familia tradicional” que atravesó la sociedad por tanto tiempo.

Los elementos más definatorios de la familia son intangibles, como los sentimientos, las metas y motivaciones, los cuales tienen gran relevancia para la calidad de vida familiar y son más importantes que el vínculo legal, las relaciones consanguíneas, y el reparto de roles que exista (Rodrigo y Palacios, 2014). Con esto, se ve reflejado cómo el acento está puesto en las funciones de la familia, dejando de lado la configuración de la misma.

El Artículo 41 de la Constitución de la República (1967) declara: “El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres”. Rodrigo y Palacios (2014) sostienen que el

papel esencial de los padres no implica solo en asegurar la supervivencia de sus hijos, sino también de su integración sociocultural, siendo característico una intencionalidad educativa. Una de las funciones fundamentales y universales de la familia es la de asegurar el cuidado y la socialización primaria de sus miembros (Romero, 2003).

En esta misma línea, Cano y Casado (2015) en su definición de familia, destacan que el rol más trascendente de los padres supera la satisfacción de las necesidades básicas de los hijos, siendo crucial la transmisión de una educación basada en valores educativos y culturales.

Para finalizar con las definiciones, es importante señalar que el sistema familiar se diferencia y lleva a cabo sus funciones mediante sus subsistemas, los cuales coexisten en la familia (Minuchin, 1987). Se pueden distinguir tres subsistemas habituales (González, Wagner y Saraiva 2015; Rodrigo y Palacios 2014; Vidal, 2001):

Subsistema conyugal: formado por dos personas adultas vinculadas por lazos afectivos, una pareja que se constituye para construir su propio sistema familiar.

Subsistema parental: surge a partir del nacimiento del primer hijo, por lo cual se origina el rol paterno y materno. Este subsistema evoluciona junto con las fases del ciclo de vida familiar.

Subsistema fraterno: es el de hijos-hermanos, en el cual los niños comienzan a desarrollar sus primeras relaciones sociales con sus iguales, experimentando distintas capacidades que luego van a emplear en las relaciones por fuera del sistema familiar.

Es importante la estructura de los subsistemas de la familia, con límites claros y permeables (Rodrigo y Palacios, 2014). Es necesario para la diferenciación entre los subsistemas que existan fronteras para determinar quien forma parte de cada uno, siendo necesarias para la protección y diferenciación de los integrantes (González et al., 2015). Estas fronteras deben ser nítidas, para que cada integrante de la familia pueda cumplir sus funciones y a la vez contactarse con los miembros de otro sistema, siendo de esta forma saludable para el funcionamiento familiar (González et al., 2015; Minuchin 1982).

1.2 Ciclo vital familiar

La familia se puede pensar como una unidad que se constituye y desarrolla transitando un ciclo evolutivo (Vidal, 2001). Los sistemas familiares se encuentran en constante proceso de crecimiento, atravesando por distintas etapas, en las cuales su estructura adquiere distintas características que le permiten enfrentar tareas específicas (Quintero, 1997). La dinámica de la familia está dada por ciclos de vida que tienen un paralelismo con el de los individuos, ya que éstas nacen, crecen y mueren (Filgueira y Fuentes, 1996).

El funcionamiento de la familia y su desarrollo tiene influencias individuales, sociales y culturales (Quintero, 1997).

El ciclo de vida de la familia se conforma por distintos estadios, en el que cada uno de éstos estructura el siguiente, los cambios de uno al otro implican una situación de crisis, siendo los más intensos el ingreso o desmembramiento de algún miembro (Dabas, 2003). Los distintos tipos de crisis que atraviesan las familias que se pueden clasificar en crisis evolutivas o inesperadas, dependiendo de las características de las mismas (García y Estemero, 2003). Las evolutivas, refieren a los cambios esperables por los que atraviesan la

mayoría de los sujetos, los cuales requieren un tiempo de adaptación esperable. Por otro lado, las inesperadas, son aquellas que surgen repentinamente, sin formar parte del camino evolutivo habitual (García y Estemero, 2003). Estas autoras, sostienen que las crisis, serán atravesadas con las particularidades de los recursos psíquicos y las experiencias previas de cada familia.

Siguiendo los planteos de Quintero (1997) y de García-Estemero (2003) las etapas del ciclo vital familiar se pueden distinguir en:

1) Constitución de la pareja: es el momento donde comienza el nuevo sistema familiar, el cual tendrá sus características propias. Cada individuo de la pareja proviene de núcleos familiares diferentes, por lo que traerán experiencias y antecedentes distintos, en los que deberán de negociar para establecer nueva identidad de familia.

2) Nacimiento y crianza de los hijos: la llegada de un hijo genera cambios en la estructura familiar, así como en la relación de pareja. La llegada del primer hijo trae nuevos roles y funciones, como ser el de función materna y paterna, y reactiva en los padres experiencias anteriores vinculadas a su familia de origen.

3) Hijos en edad escolar: es una etapa fundamental en la evolución de la familia, ya que implica el primer desprendimiento del niño, empezando a formar relaciones fuera del hogar. El hijo empieza a integrar una red social externa a la familia, comenzando a relacionarse con otros. En el contacto con la escuela, los padres recibirán por primera vez una imagen que le transmitan los maestros sobre su hijo.

4) Adolescencia: la etapa de la adolescencia genera grandes crisis en los individuos y en las familias, produciendo cambios a nivel interno y en las relaciones externas. Es el período de mayor confrontación en las relaciones parento-filiales. El adolescente con intensos cambios emocionales, comienza el desafío de transformarse en adulto, con cambios en la autoridad de los padres, teniendo que asumir éstos la autonomía en los hijos.

5) Salida de los hijos del hogar: esta etapa implica que la familia se desprenda de sus hijos y pueda incorporar nuevos individuos como el cónyuge y familia política. Los hijos abandonan el hogar, se independizan e ingresarán en una nueva etapa donde comenzarán su propia familia, para continuar el ciclo vital.

6) Edad madura: la pareja se enfrenta a desafíos nuevos, el reencuentro entre ellos dado por la salida de los hijos del hogar y por el retiro del mundo laboral. Las características del encuentro entre la pareja dependerán de si se mantiene o no. Dentro de la familia surgen nuevos roles, como ser abuelo/a, el sistema se abre a nuevos miembros.

7) Ancianidad: en esta etapa suele darse un giro en cuanto a quienes proporcionan los cuidados, los padres creadores de la familia se vuelven dependientes de los hijos. Las características de estos nuevos modos de vincularse estarán influenciadas por cómo se hayan establecido las relaciones a lo largo de la historia familiar.

El ciclo vital familiar se encuentra inmerso en la cultura que pertenece la familia, por lo que las distintas etapas estarán influenciadas con las diferencias de nivel social, cultural y de creencias de cada individuo y su sistema familiar (García y Estemero, 2003).

La familia se entrecruza con los ciclos de cada uno de sus miembros y con el ciclo de la pareja que formó el sistema, la circularidad de la dinámica implica el crecimiento individual, familiar y social (Quintero, 1997). Dabas (2003) sostiene que en la vida de una familia las crisis vitales son esperables y saludables para el crecimiento.

1.3. Configuraciones familiares

El término familia no se adapta a una única modalidad de estructura, las transformaciones socioculturales han contribuido a que se reestructuren y emerjan nuevas formas de familia (Romero, 2003). Como sostiene Becerril (2004), estas “nuevas formas familiares” que se han instaurado en la sociedad son una adaptación a la diversidad, y por lo tanto significa supervivencia y fortalecimiento de la institución familiar.

El concepto de familia fue evolucionando, a través de diversos factores políticos, económicos, sociales y culturales, que han influido a que se modifique y existan nuevas realidades familiares. Se puede destacar dos causas que han incidido de forma más directa: el cambio del estatus socio-laboral de la mujer por su incorporación al trabajo fuera del hogar y el desarrollo social con nuevas formas de organización económica, laboral y política, con nuevos estilos de vida (Romero, 2003; Planas, 2007; de León, 2011). En cuanto a la diversidad de las configuraciones, vale destacar lo que González et al., 2015, señalan que la configuración no determina la estructura de las familias, no explica el padrón de funcionamiento de la misma. Existen otros factores más allá de los biológicos y legales que definen a un grupo familiar (González et al., 2015).

La familia por lo tanto es polimórfica y multifuncional, por la variedad de tipologías que asume, las formas tradicionales de familia son (Quintero, 1997):

- nuclear: formada por dos generaciones, los roles están compuestos por padres e hijos unidos por lazos consanguíneos
- extensa: integrada por una pareja con o sin hijos, y por otros miembros parientes consanguíneos
- ampliada: deriva de la anterior, con presencia de miembros no consanguíneos

En los nuevos tipos Quintero (1997) distingue:

- simultánea: un integrante de la pareja o ambos tuvieron parejas anteriores, los hijos son de diferentes progenitores
- monoparental: un solo progenitor se hace cargo de los hijos
- homosexual: pareja de personas del mismo sexo, los hijos llegan por distintos medios.

Como se ha visto con la clasificación mencionada, para hablar de familia no es necesario que haya matrimonio, puede faltar uno de los progenitores, como ser el caso de familias monoparentales, los hijos del matrimonio pueden llegar por otras vías, como ser la adopción o las técnicas de reproducción asistida (Rodrigo y Palacios, 2014). La madre puede desarrollar actividades laborales fuera del hogar, así como el padre puede implicarse activamente al cuidado y educación de los hijos sin limitarse a ser generador de recursos, el número de hijos se ha reducido drásticamente, algunos núcleos familiares se disuelven por separación y divorcio, habiendo unión con nueva pareja formando núcleos familiares reconstituidos (Rodrigo y Palacios, 2014).

Lo importante a destacar es que el sentido de familia es el vínculo afectivo que hay entre sus miembros, el ejercicio de ciertas funciones y la promoción del desarrollo de sus integrantes.

CAPÍTULO 2: Las particularidades de la escuela y la educación no formal

2.1 La escuela:

La familia y la escuela son los principales agentes socializadores de los niños, y como agentes educativos tienen el mismo objetivo en común de educar y formar ciudadanos (de León, 2011). Por eso es importante luego de haber realizado una revisión sobre familia, abordar los aspectos principales de la escuela.

Aisenstein (2002) sostiene que la escuela es un modo particular de transmisión y producción de saberes, el cual está dado por la combinación de elementos como la organización temporal de la enseñanza, la disposición espacial y comunicación de los actores, selección de contenidos, la secuencia en su administración y las formas de control de la tarea. Estas características permiten reconocer a una escuela y diferenciarla de otros modos y medios de distribución de aprendizaje (Aisenstein, 2002).

Azzerboni y Harf (2006), afirman que la escuela se define como institución en cuanto a regularidad cultural, y como organización en referencia a la parte edilicia, su estructura de roles y funciones y la definición explícita de sus metas y fines. Planas (2007) sostiene que la escuela transmite el bagaje de conocimientos de la cultura y enseñanza de estrategias para aprender y pensar con un criterio propio. La escuela es un reflejo de la sociedad, como institución educativa debe estar al día para que los alumnos adquieran recursos actuales y para el futuro (Comellas, 2009). La institución se establece en un contexto sociocultural determinado, siendo esencial que responda a ciertas demandas de los miembros de la sociedad en la que se encuentra inserta (Azzerboni y Harf, 2006).

La escuela, para Olivia y Palacios (2014), es un contexto educativo con carácter institucional, con ciertas tradiciones y formas organizativas-burocráticas que imponen determinados roles diferenciados a docentes y alumnos, los cuales representan para el niño una realidad muy distinta a la familiar. Cano y Casado (2015) sostienen que los maestros, alumnos y padres comparten y participan de un currículo que se adapta a la actualidad, en común-unidad, una educación fundamentada en valores humanos y convivencia ciudadana, para brindar una formación de la persona en todos sus aspectos.

Las escuelas tienen el currículum general como orientador, pero es necesario que los lineamientos curriculares se ajusten a la realidad de cada escuela, siendo necesario que se diseñen estrategias apropiadas a cada una (Bixio, 2012). Para esto, la mejor manera es la elaboración de proyectos de cada centro como complemento al currículum escolar, con el fin de cubrir la demanda educativa que los alumnos y la sociedad necesitan (Bixio, 2012).

El proyecto institucional de la escuela debe ser elaborado de manera consensuada y con la participación de todos sus miembros, de forma que se tomen en cuenta la visión de los docentes, alumnos y familias (Azzarboni y Harf 2006; Bixio 2012). Por lo tanto, es esencial que sean lineamientos curriculares flexibles, con propuestas reflexivas, contextualizadas y orientadas a un análisis de la realidad social (Azzarboni y Harf 2006; Bixio, 2012).

Es importante destacar que la escuela de hoy en día se encuentra en un período de revisión profunda de los ejes y acciones profesionales educativas (Riera, 2011). Aragay (2017), referente en la temática de cambio educativo, sostiene que la educación está en crisis en todo el mundo, en la forma de enseñar y aprender. A nivel mundial están surgiendo

iniciativas de cambio frente al modelo educativo instaurado desde el S.XIX el que se basa en la transmisión de conocimiento (Aragay, 2017; Riera, 2011).

2.2. La escuela en contexto socio económico vulnerable de Uruguay

Las escuelas, especialmente aquéllas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar aisladas de las familias y de las comunidades respectivas (Bolívar, 2006). Las escuelas públicas, proveen de un amplio conjunto de servicios a los alumnos y a las familias, en conjunción con otras organizaciones de la comunidad, realizado un diagnóstico de las necesidades de los alumnos, pueden ser conectados con los servicios apropiados (Bolívar, 2006).

En el 2008, la UNESCO en la Conferencia Internacional de Educación celebrada Ginebra, señaló que en el término “educación inclusiva” conviven diversas conceptualizaciones; en América Latina se asocia fuertemente a la educación en contextos de vulnerabilidad social (Mancebo y Goyeneche, 2010). En los últimos años, las políticas educativas latinoamericanas muestran gran preocupación por la inequidad educativa que afecta a los países de la región (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Las familias que están en condiciones de desempleo tienden a aislarse, centrándose en el presente, con baja perspectiva sobre condiciones de cambio (González, Vandemeulebrocke y Colpin, 2001). La pobreza compromete las funciones básicas de la familia, y el desempleo en los padres repercute en el proyecto educativo familiar (González et al, 2001).

En Uruguay, por la Ley General de Educación N°18.437 el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es el órgano de la administración nacional de Educación Pública. Dicha ley declara la educación como un derecho humano fundamental, sosteniendo que el Estado debe garantizar y promover una educación de calidad para todos sus habitantes. Para esto, reconoce el derecho a la educación como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las personas sin discriminación.

En el año 2011, se crea para las escuelas públicas de contextos socio económico descendido, el Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en el marco de las Políticas Educativas impulsadas por el CEIP (Mancebo y Alonso, 2012). Es un programa de inclusión educativa, que surge por la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Mancebo y Alonso 2012; Picotti 2019). El objetivo es brindar atención a las escuelas en función las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, siendo necesario entender el contexto para trabajar en él (Florit, 2012). La modalidad A.PR.EN.D.E.R., da cobertura a todas las escuelas de educación común urbana de los quintiles 1 y 2 de contexto sociocultural más desfavorable que no estén cubiertas por las escuelas de tiempo completo.

Los objetivos específicos del programa A.PR.EN.D.E.R. son: a) abatir el ausentismo y reducir las tasas de repetición, b) construir una cultura institucional colaborativa, c) mejorar el vínculo con las familias a través de la participación activa en las propuestas institucionales (Mancebo y Alonso, 2012).

En el 2019 el programa estuvo formado por 265 instituciones educativas de quintil 1 y quintil 2, de los cuales 238 son escuelas y 27 jardines de infantes (FUENTE).

Las familias que se encuentran en contexto socio económico vulnerable, pueden ser obstaculizado su involucramiento en los casos que presentan altos niveles de absentismo y sin seguimiento de las actividades de los hijos (González, 2014). Para estas situaciones, es imprescindible que desde el centro educativo se coordine con los servicios sociales para realizar una intervención en conjunto (González, 2014).

2.3 Centros de educación no formales

La escuela como única institución pública no alcanza para cubrir determinadas cuestiones que emergen de la sociedad, debe articularse en red, para que otros programas educativos sociales puedan abordar las nuevas demandas emergentes (Núñez, 2013). La estructura escolar impone ciertos límites que resulta necesario la existencia de otros entornos educativos, que sean funcionalmente complementarios a la escuela (Trilla, 2013).

La educación no formal es una modalidad de largo recorrido pero que toma reciente significación social debido, al paradigma hegemónico de la escuela como el único escenario para el desarrollo de la actividad educativa (Cabalé y de Agreda, 2017).

La educación no formal viene creciendo y ocupando un lugar más relevante en las políticas educativas de Uruguay (Morales, 2013). En el 2005 se crea el Área de Educación No Formal en la Dirección de Educación del MEC, en la Ley General de Educación de 2008 se define como tal, dando espacio a políticas educativas específicas (Camors 2013; Morales 2013).

Uno de los factores que han influido para la creación de nuevos espacios educativos, es la creciente sensibilidad social sobre la necesidad de implementar acciones educativas en sectores socioeconómicamente vulnerables (Trilla, 2013). Ahora bien, es importante destacar que educación no es lo mismo que escolarización, es un concepto más amplio que incluye a la escuela, pero la trasciende (Camors, 2013). La educación no formal puede ser considerada como una alternativa complementaria a la escuela, una nueva posibilidad para acceder del derecho a la educación (Camors, 2013).

En la Ley general de Educación N°18.347 (2008), el artículo 37 hace mención a la educación no formal, afirmando que se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal para contribuir a la reinserción y la continuidad educativa. En nuestro país, los centros de educación no formal por excelencia pertenecen a INAU. Con la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 2005, cambia la concepción jurídica con respecto a la infancia y el INAME pasa a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Con la Ley 17.866, INAU queda vinculado al Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

La misión de INAU es promover, proteger y/o restituir los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y garantizar el ejercicio efectivo de su ciudadanía a través de distintas instancias de participación. Existen programas de convenio con INAU de centros educativos no formales: CAIF, Club de Niños y Centros Juveniles. Plan CAIF es una política pública intersectorial, con una propuesta de atención diaria a niños y niñas de la primera infancia (0 a 3 años), priorizando a los que provienen de familias de sector socio económico desfavorable.

Los Clubes de Niños son centros socioeducativos de atención diaria, para niños y niñas que se encuentran en etapa escolar, con el fin de complementar la acción de la familia y

de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida (INAU, 2019). La propuesta de estos centros de educación no formal, también apunta complementar lo pedagógico, ya que se incorporan nuevos contenidos educativos, en relación a la educación formal. A su vez, amplían el tiempo de cuidado y atención de los niños, ya que funcionan a contraturno del horario escolar, y especialmente las situaciones de vulnerabilidad social.

Los Centros Juveniles, tienen distintas actividades educativas y recreativas para los adolescentes (12 a 17 años) para promover la socialización, el apoyo pedagógico y la capacitación laboral.

CAPÍTULO 3: La relación familia - escuela

3.1 La relación familia – escuela vista desde el modelo ecológico

Bronfenbrenner (1987) formula la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, basándose en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968), entiende que un sistema está integrado por un conjunto de elementos que interaccionan entre sí y se influyen mutuamente (Intxausti, 2010).

La Teoría de Campo de Lewin (1951) también tuvo influencia en Bronfenbrenner, la cual fundamenta que el individuo entabla una relación interdependiente con el entorno que constituye un campo, y el estudio de dicho campo exige considerar factores de las personas y su percepción respecto a su entorno (Intxausti, 2010).

La teoría de Bronfenbrenner (1987) entiende el proceso de desarrollo humano inserto en sistemas de influencias que van desde las más distantes a las más cercanas al sujeto, se interrelacionan de forma dinámica y cambiante y configuran el entorno ecológico en el que se da el desarrollo. Se distinguen cuatro tipos de sistemas que tienen una relación: macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema (Bronfenbrenner 1987).

El *microsistema* es el sistema ecológico más próximo al sujeto, ya que abarca las relaciones entre la persona y el ambiente inmediato en que se relaciona, como ser microsistema familiar y microsistema escolar (Rodrigo y Palacios, 2014).

El *mesosistema* abarca las relaciones dos o más microsistemas de los que la persona forma parte de manera activa, como por ejemplo relaciones entre familia-escuela (Bronfenbrenner, 1987). Es decir, un mesosistema, es un sistema de microsistemas, y se

forma o aumenta cuando el sujeto en desarrollo ingresa en un nuevo entorno (Bronfenbrenner, 1987).

El *exosistema*, consiste en los entornos que no involucran a la persona en desarrollo como participante activo, pero en éstos se producen hechos que influyen en el ambiente más próximo al sujeto, como ser la familia extensa, las amistades, los vecinos, etc. (Rodrigo y Palacios, 2014).

El *macrosistema*, es el más distante respecto al sujeto, consiste en los valores culturales, las creencias, hechos históricos que caracterizan a la comunidad en la que se encuentra y pueden impactar en los otros sistemas ecológicos (Rodrigo y Palacios, 2014).

Cabe agregar a estos subsistemas el *cronosistema*, que representa la dimensión temporal en el modelo, refiere a las condiciones socio históricas y a la evolución cultural, así como a las transiciones vitales del sujeto en su desarrollo evolutivo (Álvarez, 2019).

Epstein (1987) adhiere a la perspectiva ecológica, y expone un modelo de esferas para la relación entre la familia y la escuela, consiste en una teoría de las *esferas de influencia superpuestas*, la cual fundamenta que los alumnos aprenden más cuando los padres, maestros y otros agentes de la comunidad trabajan en forma conjunta, sobreponiéndose estos tres contextos e influyendo sobre los niños. El modelo de las esferas de influencia superpuestas tiene una estructura externa, la cual muestra que los tres contextos se pueden acercar o separar según el impacto de fuerzas (Epstein, 2013). El grado de solapamiento entre la esfera que representa a la familia y la que representa a la escuela estaría controlado por las fuerzas del tiempo, las experiencias anteriores de las familias y de las escuelas (González et al., 2001).

La estructura interna abarca líneas de comunicación institucional, individual y las interacciones sociales de padres, profesores, estudiantes e integrantes de la comunidad con estudiantes y entre ellos (Epstein, 2013). En estas relaciones influyen tanto las creencias como las posturas de las distintas partes (González et al., 2001).

El máximo solapamiento entre familia y escuela estaría dado cuando ambas trabajan como *partners* o verdaderos socios, es decir cuando establecen esfuerzos cooperativos y llevan a cabo comunicaciones cercanas y de forma bidireccional (González et al., 2001). De todas formas, el solapamiento nunca será total ya que cada institución se reserva determinadas funciones que le son exclusivas (González et al., 2001).

Acuña y Rodrigo (2014) señalan la existencia del curriculum educativo familiar, el cual es algo oculto e implícito, en el que la familia no explicita sus contenidos, ni se dan de forma consciente las metas educativas propuestas por los padres. Los hijos, aunque se comporten de manera que pareciera que supiesen explícitamente los tipos de aprendizaje que se espera de ellos, tampoco son conscientes de estos procesos.

Esto distingue el entorno educativo familiar del escolar, en este último el curriculum es explícito y aparece reflejado en las normas, en los programas oficiales, en los proyectos educativos de los centros y en el programa de cada docente (Acuña y Rodrigo, 2014).

De todas formas, también existe un currículum oculto en los centros educativos, los cuales son valores, normas de conducta, habilidades, etc. que tienen gran peso en la cotidiana. Esto funciona de forma implícita mediante los contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas, lo cual también aplica al curriculum educativo familiar (Acuña y Rodrigo, 2014). De

esta manera, padres y maestros contribuyen a configurar el entorno educativo de los niños, aunque parte de la labor se realice de manera no consciente (Acuña y Rodrigo, 2014).

Los padres juegan un rol fundamental en conformar el escenario familiar, ya que son ellos quienes construyen los entornos de actividades, las rutinas y las prácticas culturales donde los hijos participan, conformando así el contexto de desarrollo. El escenario familiar tiene como una de sus finalidades el promover el desarrollo óptimo de los hijos (Acuña y Rodrigo, 2014).

3.2 La historia de la relación familia - escuela

Como se mencionó en el punto anterior, es necesaria la relación de colaboración entre familia y escuela, siendo ambas instituciones cruciales para el desarrollo del niño, existiendo una influencia entre las mismas, como demuestra el modelo planteado de Epstein (1987). Pero la realidad es que la relevancia de esta relación se ha adquirido en los últimos tiempos, y ha ido evolucionando. Para esto, es importante realizar un breve repaso sobre la historia de la manera de vincularse entre ambas.

La escuela hasta mediados del siglo XX permaneció como una institución transmisora de conocimiento, de cultura general, sin incluir a las familias ni al entorno (Riera, 2011). Oliva y Palacios (2014) mencionan que a comienzos del siglo XX los padres y maestros tenían objetivos independientes respecto a la educación de los niños, con la creencia de que deberían actuar por separado. Familia y escuela pretendían formar ciudadanos acordes al perfil esperado para la sociedad, cada una con funciones diferentes; la familia era la

encargada de educar a sus hijos, y la escuela tenía la función de formar con criterios preestablecidos (de León, 2011).

Para pensar en la historia de la relación, se pueden destacar cuatro momentos que se dieron en la evolución de la misma en occidente (Kñallinsky, 1999; Gervilla, 2008):

- En el comienzo de la educación pública, la escuela era la encargada de transmitir los conocimientos, no existía relación con la familia, siendo dos medios completamente separados.
- En un segundo momento, la escuela habilita apertura hacia las familias en oportunidades particulares, como ser eventos, reuniones, entregas de calificaciones o de premios, etc. Este modelo marca una diferenciación entre las tareas de la escuela, por un lado, volcadas a la instrucción y enseñanza, y las de la familia por otro, encargadas de la educación afectiva y de supervivencia (González et al., 2015).
- Un tercer momento es en los años 60, en que la escuela comienza a demandar a las familias para que brinden ayuda en el aula, realicen actividades en conjunto, tengan información para ayudar a los niños en los hogares. Continúa siendo la escuela quien dirige la participación de las familias.
- En la actualidad, los referentes familiares participan en varias decisiones y existen leyes y decretos que enmarcan y habilitan su participación.

La perspectiva de que escuela y familia tienen responsabilidades diferentes con objetivos independientes, fue sustituida en los últimos años por la idea de que son influencias superpuestas y responsabilidades compartidas (Maestre, 2009).

Los cambios sociales llevaron a una democratización de la escuela, dando a los padres más participación en la educación de sus hijos (Oliva y Palacios, 2014). Actualmente, hay un cambio de perspectiva y se instala la noción de que familia y escuela tiene influencias superpuestas y responsabilidades en conjunto (Oliva y Palacios, 2014). Como se mencionó anteriormente, estos cambios implican que se instale la visión de colaboración entre ambos.

Los retos actuales entre la relación familia y escuela se puede pensar que son muy distintos a los que eran hace 50 años atrás, ambas instituciones están en momentos de grandes cambios, de crisis en el sentido positivo, en período de evolución (Riera, 2011). La necesidad sociocultural expresada de tejer más y mejores relaciones entre ambas instituciones educativas, en las que también deberíamos incluir las instituciones educativas no formales desde una perspectiva sistémica, formando “redes educativas” (Riera, 2011).

3.3 Escenarios posibles para una buena participación y los obstáculos existentes

Cuando familias y escuelas trabajan en una relación de colaboración, además de favorecer el rendimiento académico de los alumnos, se mejora la calidad educativa de la institución (Bolívar, 2006). El hecho de que los padres le brinden apoyo a sus hijos, le demuestren interés, tiene un efecto positivo en el vínculo que el alumno construye con la escuela (Epstein 1987 y 2013).

Teniendo en cuenta la importancia de que haya una buena relación entre ambas instituciones surge la pregunta ¿cómo se lleva a cabo dicha participación? ¿Qué elementos son necesarios en la práctica para que exista una buena participación y no quede solo en la teoría?

El modelo de participación de los padres de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), se basa en que hay tres elementos esenciales en las decisiones que toman los padres sobre su participación en la educación de sus hijos; la construcción del rol parental, la percepción de los padres de su propia eficacia para el éxito académico de sus hijos y las invitaciones y pedidos de participación por parte de la escuela y el niño (González et al., 2001). Los autores sostienen que estos elementos influyen en la forma de participación que tienen los padres en las escuelas de sus hijos. Es decir, las familias se implican en las escuelas si perciben que desde la institución es bien recibida su participación.

Para que haya participación, Gervilla (2008) sostiene que son necesarios ciertas condiciones y requisitos:

- la formación de los integrantes en temáticas participativas, esto habilita a participar con creatividad, siendo críticos, trabajando en equipo, con capacidad de resolución de conflictos, etc.
- debe existir un grupo y cultura grupal de participación, para que los integrantes tengan una manera semejante de percibir las temáticas educativas, compartiendo la forma de entenderlas y sentirlas.
- la comunicación debe estar presente, para que haya interés, y es necesaria que se dé en todos los sentidos. Vale destacar la importancia de la comunicación informal más allá de la formal.
- la infraestructura necesaria para que haya lugares donde se habiliten espacios de participación con estructuras acordes.

En lo que respecta a Uruguay, vale mencionar que la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), en su artículo 75, afirma que los referentes familiares tienen derecho

participar de las actividades del centro educativo y a elegir los representantes de Consejos de Participación y en las Comisiones Consultivas. El artículo 76, define que el Consejo de Participación estará integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.

Se establece que dichos Consejos participen en los procesos de autoevaluación del centro educativo, pudiendo opinar sobre la enseñanza, el desarrollo de los cursos, la convivencia en el centro, la dedicación de los docentes y funcionarios, dirigida hacia la Dirección del Centro y los Consejos de Educación (Ley General de Educación N° 18.347, 2008).

Gervilla (2008) sostiene que la participación en la gestión educativa implica tomar parte activa en la construcción y el desarrollo del proceso educativo, interviniendo en la toma de decisiones y discusiones. Por lo tanto, los referentes familiares pueden tener incidencia en la planificación, la ejecución y la evaluación (Gervilla, 2008).

Riera (2011), sostiene que la participación de los padres en el proyecto educativo del centro debería fundamentarse en dos líneas estratégicas fundamentales: la formal, fruto de su participación activa en el reconocimiento y mejora del mismo, y la informal, ligado a cómo los principios básicos de éste extienden en casa y en el entorno de la cotidianidad familiar.

En cuanto a los obstáculos existentes, Bolívar (2006) sostiene que el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, por la desconfianza sobre lo que pueden aportar a la mejora de la educación. En cuanto a los padres, no siempre participan por el desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden aportar (Bolívar, 2006).

Garreta (2014) sostiene que más allá de que ha crecido la presencia de las familias en las escuelas, aún falta mucho camino por recorrer para que la escuela las reconozca como verdaderos partenaires y que éstas tomen un rol activo y se impliquen. Garreta (2014) señala la necesidad de que se mejore en la formación que reciben los estudiantes de magisterio sobre la temática de participación de la familia en la escuela.

En esta misma línea, Cárcamo y Rodríguez (2015) al investigar las percepciones de profesores en formación, detectan que éstos consideran relevante el rol parental educativo y complementario al quehacer pedagógico para el éxito académico, siempre y cuando sea por fuera de la escuela y no esté vinculado directamente con la tarea docente. Con esta investigación, los autores sostienen que resulta necesario que la temática del vínculo familia-escuela forme parte del currículo de la formación docente, para que los futuros profesores se apropien de ello y lo incorporen en su práctica profesional (Cárcamo y Rodríguez, 2015).

En la investigación de Garreta (2015) los directivos y docentes encuestados otorgan gran responsabilidad a las familias de que la comunicación no funcione, sin embargo, el autor señala que la escuela debe reconocer su rol para la mejora de la relación y la comunicación con las familias. En concordancia con esto, Andrés y Giró (2016) plantean que son los docentes quienes deben dar el primer paso.

La investigación de Azambuya (2016), refleja que los docentes se comunican a través de medios informales y reuniones grupales, siendo esto una forma de comunicación unidireccional desde las escuelas hacia a las familias. En la misma línea, la investigación de Barrientos, Silva y Antúnez (2016) a directores de escuelas, detectan que las prácticas de

participación son tradicionales y restrictivas, de nivel informativo y consultivo. La investigación de Rius (2018) a directores de primaria, señala que es necesario que el equipo directivo trabaje en la búsqueda de estrategias de participación y comunicación bidireccional con las familias, ya que los medios utilizados apelan a lo informativo.

Ceballos y Saiz (2019) con su investigación concluyen que las interacciones entre ambos agentes están basadas en el intercambio de información de carácter unidireccional desde la escuela, y las familias tienen actuaciones puntuales.

3.4. Tipos de involucramiento y sus beneficios

Epstein (2013) plantea la importancia de pensar de manera innovadora las investigaciones sobre la relación entre el hogar, la escuela y la comunidad, siendo los tres agentes que influyen en el crecimiento y aprendizaje de los niños.

En los últimos años, la investigación educativa ha brindado diversas evidencias sobre la relevancia de la cooperación entre familia y escuela para lograr buenos resultados educativos (Égido y Bertran, 2017). Existen diversas conceptualizaciones sobre la colaboración familia-escuela (González 2012; Égido y Bertran 2017).

El modelo de Epstein (2013) es uno de los más reconocidos, el cual destaca seis modalidades de colaboración entre familia-escuela:

- 1) Crianza: brindar elementos a las familias para que comprendan el desarrollo de los hijos, facilitando así un entorno en el hogar que acompañe a los niños en su tránsito educativo.
- 2) Comunicación: generar canales de comunicación efectivos, bidireccionales, vinculados con los programas escolares y el progreso de los alumnos
- 3) Voluntariado: fomentar y organizar el apoyo voluntario de los familiares a las escuelas
- 4) Aprendizaje en el hogar: ofrecer a las familias información sobre formas de ayudar a sus hijos con las tareas y actividades vinculadas al currículo
- 5) Toma de decisiones: incluir a las familias en las tomas de decisiones escolares, desarrollando su participación en los comités de los centros educativos
- 6) Colaboración con la comunidad: los recursos de la comunidad deben identificarse para poder integrarlos y fortalecer a las escuelas, al alumnado y sus familias. A su vez, organizar actividades que sean beneficiosas para la comunidad y puedan contribuir a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Existen evidencias que demuestran que las familias y los maestros tienen una mirada distinta sobre la relación entre familia y escuela, y se han realizado estudios mayoritariamente desde la perspectiva de quienes trabajan en la educación (Égido y Bertran, 2017).

Diversos estudios demuestran que la colaboración de la familia con las escuelas suele ser menor en los contextos sociales más vulnerables. En una investigación realizada en 2017 en centros educativos de entornos socioeconómicos desfavorables en Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia, se indaga las percepciones de los directivos, el profesorado y las familias sobre la relación de colaboración entre familia y escuela (Égido y Bertran, 2017). La información fue categorizada en las seis dimensiones del modelo de Epstein (2013), los resultados reflejan que en dichas escuelas las categorías más fuertes son las de *Comunicación, Voluntariado y Colaboración con la comunidad* (Égido y Bertran, 2017).

Égido y Bertran (2017) señalan que hay discrepancia en la visión de la categoría de *Apoyo a la crianza*, ya que las familias no perciben estrategias efectivas desde las escuelas, mientras que directores y el profesorado consideran que desarrollan acciones respecto a esta modalidad de implicación. La categoría de *Ayuda para el aprendizaje en el hogar* fue la que reflejó menor número de acciones.

García, Ruiz y Comas (2019) en su investigación sobre los beneficios del voluntariado en diversas escuelas de España, sostienen que el mismo contribuye a mejorar el clima escolar y fortalecer las dinámicas solidarias en estas escuelas. Demuestran que incluir el voluntariado, sobre todo en las escuelas de entornos desfavorecidos, promueve formación de familiares que contribuye a la mejora del aprendizaje y la motivación de familiares y los niños (García et al., 2019).

Por último, vale mencionar que la investigación de Rodríguez, Padilla y Vargas (2018) a niños y adolescentes en Chile, sobre la percepción que tienen del aula, la escuela y familia, refleja en los resultados la necesaria implicación familia-escuela para futuras

estrategias de mejoría en el ámbito educativo. La percepción positiva que los estudiantes manifiestan de su familia y escuela son esenciales para su sensación de bienestar y satisfacción individual, por lo que resulta necesario en las futuras estrategias educativas profundizar la relación entre ambas (Rodríguez et al., 2018).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4: La investigación

4.1. Objetivos

El objetivo general de la investigación es conocer las percepciones que tienen sobre la relación familia-escuela, los referentes familiares de niños que asisten a un Club de Niños (4, 5 y 6 años) en la zona de Casavalle de Montevideo.

Objetivos específicos:

- Conocer la visión que tienen las familias acerca del involucramiento parental en la escuela
- Detectar si las familias sienten que la escuela les ofrece recursos para acompañar el tránsito educativo de sus hijos
- Indagar la importancia que tiene para los referentes familiares las maneras de entrar en contacto y de relacionarse con la escuela
- Conocer los medios de comunicación más utilizados desde la escuela para entrar en contacto
- Vincular la información brindada por las familias al marco teórico realizado

4.2. Método:

El diseño de la investigación es de tipo exploratorio y transversal (León y Montero, 2003), debido a que se pretende un primer acercamiento a las percepciones que tienen los referentes familiares sobre el involucramiento parental, en un momento puntual, tomando en una institución educativa.

A continuación, se detallará sobre el método; cómo fue el procedimiento, quiénes participaron, la descripción del instrumento y la forma en que se realizó la gestión y el análisis de los datos.

4.2.1. Procedimiento

Para realizar esta investigación, fueron seleccionados los referentes familiares de los niños que asisten al Club de Niños “Zona Niños”, ubicado en el barrio Casavalle de Montevideo. La elección de los padres de este Club, se debe a un motivo personal, ya que trabajo como Psicóloga de dicho centro educativo no formal. Estos niños comparten la característica de ir a la misma escuela pública, la cual es de categoría APRENDER. Vale mencionar que el convenio de este Club con INAU es de 30 niños. El total de las familias que concurren al centro son 22, dado que algunos de los que asisten son hermanos. Los padres que participaron de la investigación fueron 16.

El primer paso luego de haber seleccionado la población para realizar la investigación, fue concurrir a la escuela pública donde asisten los niños, para presentar la propuesta y los objetivos de este trabajo al Equipo Directivo. Se les facilitó el cuestionario y la propuesta elaborada para aplicar a los padres. La directora firmó la autorización por parte de la institución (Apéndice 1).

Luego, la Asociación Civil del Club de Niños, firmó la autorización avalando que se realice esta investigación a los padres de los niños que acuden al centro educativo (Apéndice 2).

Una vez obtenidos las autorizaciones de ambas instituciones, se presentó a los padres la invitación a participar de la investigación del trabajo. Se escogió el momento de la entrada

de los niños al Club, en que los padres van a llevarlos, para presentarles la propuesta. Primero opté por contarles del trabajo, explicando sobre el Posgrado realizado y cómo llegué a esta temática del trabajo final. Luego, les entregué el consentimiento informado, el cual contiene la explicación escrita sobre la investigación, dejando en claro que la participación de ellos es voluntaria y de completa confidencialidad. Habiendo leído y firmado el consentimiento, se les entrega un cuestionario para que completen (Apéndice 3 y Anexo).

Las familias se mostraron interesadas en participar, solo una madre realizó la checklist en el momento, el resto se la llevó a su casa, y lo entregaron en el correr de los días.

4.2.2. Participantes

La muestra está conformada por 16 familias, las cuales tienen en común que sus hijos concurren a la misma escuela pública en el turno matutino, y luego en el vespertino asisten al Club de Niños. En el comienzo de la checklist tenía una encuesta sociodemográfica para completar.

Los referentes familiares que respondieron el cuestionario son 81% (13) mujeres y 19% (3) hombres. En cuanto a las edades, presentan una media de 31 años, alcanzando una edad mínima de 24 años y una máxima de 46. Respecto a la cantidad de hijos por cada familia, presentan una media de 2,8 hijos, siendo la menor cantidad 1 hijo y la máxima 6. En lo que refiere a la cantidad de personas que viven el hogar, tienen una media de 4,9 personas, siendo 2 la cantidad menor y 8 la mayor.

El último dato sociodemográfico recabado fue acerca de si trabajan fuera de la casa, el 50% afirmó que sí, mientras que la otra mitad que no.

Tabla 1. *Datos sociodemográficos*

SEXO	
Mujeres	81%
Hombres	19%

DATO	MEDIA
Edad	31 años
Hijos por familia	2,8 hijos
Cantidad de personas en el hogar	4,9 personas

TRABAJO FUERA DE CASA	50%
------------------------------	-----

4.2.3. *Características de las familias, el barrio y la escuela*

La totalidad de las familias es de nivel socioeconómico bajo. Las familias provienen de los siguientes asentamientos: Gruta de Lourdes, 24 de enero, La Cantera y el barrio Municipal. Todos pertenecientes a la Cuenca de Casavalle. Presentan condiciones de vivienda precarias, con construcciones sin terminaciones de materiales livianos o bloques. Las construcciones en su mayoría presentan carencias como ser el baño, espacio para cocinar o cantidad de habitaciones acorde a las personas que viven en el hogar.

En cuanto a los servicios, en la mayoría de los casos acceden a la luz y el agua corriente de forma irregular. El acceso al saneamiento es muy bajo, se da sobre las calles principales del barrio, dentro de los terrenos donde hay asentamientos irregulares el mismo es inexistente.

En la zona se encuentran dos centros de salud de ASSE con policlínicas de primer nivel de atención en salud. En todas las policlínicas se encuentran médicos de familia y pediatra. La escuela a la que concurren los niños de los referentes familiares que realizaron el cuestionario, es de Categoría “Aprender”, de Contexto Sociocultural Nivel 2 CSC- Urbanas.

4.2.4. Descripción del instrumento

El instrumento seleccionado es una *Checklist* extraída del libro “La colaboración entre familias y escuelas; una guía para docentes” (González, Wagner, y Saraiva, 2015), elaborada en base a materiales y cuestionarios de investigación realizados por Epstein y Salinas (1993). Vale destacar que ésta fue creada para los docentes, buscando su opinión profesional sobre el involucramiento parental. Debido a que el cuestionario toca un tema que admite la perspectiva tanto de familias como de escuelas, para este trabajo se realizaron modificaciones para adaptar las preguntas hacia la visión de las primeras.

El cuestionario por lo tanto fue adaptado para este trabajo, y con las modificaciones realizadas quedó dividido en 3 partes denominadas “A” “B” Y “C”. La parte A, está enfocada a conocer la visión que tienen acerca del involucramiento parental en la escuela, con 10 ítems de afirmaciones con opciones para marcar su nivel de acuerdo con éstas, siendo “Totalmente en desacuerdo”, “Desacuerdo”, “Acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

La parte B, está volcada a indagar sobre la importancia que tiene para éstos las maneras de entrar en contacto y relacionarse con la escuela, siendo 8 ítems de afirmación con opciones de respuesta “No lo considero importante”, “Poco importante”, “Importante” y “Muy importante”.

Por último, la parte C presenta distintos medios de comunicación para que seleccionen los que hayan sido más utilizados por la maestra durante el año.

4.2.5. Gestión y análisis de datos

El estudio de campo tenía como propuesta la confidencialidad de cada participante. Por lo tanto, a la hora de obtener las respuestas de la checklist, cada una era anónima, para calcular los porcentajes de las respuestas obtenidas, se realizó una planilla en Excel en la cual se ingresó cada respuesta. Para identificar en la planilla Excel la correspondiente checklist se denominó la letra “R” a cada cuestionario asignando un número a cada uno, los cuales van desde “R1” hasta R “16”.

CAPÍTULO 5: Resultados

A continuación, se pasará a reflejar los principales resultados obtenidos en las distintas partes del cuestionario realizado por los padres.

5.1. El involucramiento parental - PARTE “A”

Los porcentajes obtenidos en la checklist, reflejan que la totalidad de los padres consideran muy importante el involucramiento parental en las escuelas, siendo un 56% que seleccionó estar “totalmente” de acuerdo y el 44% estar de acuerdo. Esto supone que tienen como visión la importancia de que las familias y escuelas tengan una relación de colaboración.

Tabla 2. *Opinión de los referentes familiares sobre el involucramiento parental*

	TD (Totalmente en desacuerdo)	D (Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
1- Es muy importante para las escuelas que las familias nos involucremos	0%	0%	44%	56%
5- Me gustaría involucrarme más en las actividades de mi hijo/a en la escuela	0%	0%	81%	19%

Es interesante comparar el resultado recién mencionado con el ítem en el que afirman que les gustaría involucrarse más en las actividades de la escuela. Al igual que el ítem anterior, nuevamente la totalidad de los padres lo sostienen, la gran mayoría estando de acuerdo, y el

restante totalmente de acuerdo. Esto lleva a pensar que de parte de los padres están dispuestos a involucrarse más de lo que la escuela los incluye.

Por otra parte, la totalidad sostiene que el involucramiento de las familias es importante para el éxito académico de los alumnos. Con esto, se refuerza nuevamente la coincidencia entre todos respecto a la importancia del involucramiento parental, esta vez reconociendo como contribuyente al éxito de sus hijos.

Tabla 3. *Opinión de los referentes familiares sobre el involucramiento parental para el éxito académico de los alumnos*

	TD (Totalmente en desacuerdo)	D (Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
7 - El involucramiento de las familias en las escuelas es importante para el éxito académico de los alumnos	0%	0%	56%	44%

Vale destacar que, en la primera parte de la checklist, denominada “A”, estos tres ítems referidos al involucramiento parental son los únicos que coinciden el 100% en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, siendo 0 los porcentajes para el desacuerdo.

5.1.1 *Los deberes en casa*

En lo que respecta la tarea domiciliaria de los niños en sus hogares, la mayoría de los encuestados sostienen saber cómo ayudar a sus hijos. Un porcentaje bajo, 13% dice estar en desacuerdo con dicha afirmación.

Es interesante tener en cuenta que, si bien la mayoría sostiene saber cómo ayudarlos, al momento de responder sobre si les gustaría aprender maneras casi la totalidad sostiene que sí. Esto se puede pensar como una apertura que muestran estas familias hacia la escuela, reflejando la disposición de que les den elementos aun considerando que ya los tienen.

Tabla 4. *Opinión de los referentes familiares sobre los deberes en casa*

	TD (Totalmente en desacuerdo)	D(Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
2- Sé cómo ayudar a mi hijo en los deberes en casa	0%	13%	50%	38%
3- Me gustaría aprender maneras de ayudar a mi hijo/a en los deberes en casa	0%	6%	56%	38%

5.1.2 *La escuela y el lugar que le otorgan a la familia*

El resultado respecto a si consideran que la escuela de sus hijos ve a las familias como colaboradoras, refleja que casi la totalidad comparte esta afirmación. El 69% sostiene estar de acuerdo, un 25% lo comparte totalmente, y solo un 6% asume no estar de acuerdo.

Es importante comparar esto con el ítem de las decisiones en la escuela, en donde los resultados muestran mayor división, ya que mientras un 56% afirma estar de acuerdo, el restante no se muestra de acuerdo. Esto lleva a pensar que, si bien de parte de la escuela perciben la apertura de ver a las familias como colaboradoras, aún falta que se lleve más a la

práctica esa condición, ya que casi la mitad demuestra que no se sienten incluidos en las decisiones.

Tabla 5. *Opinión de los referentes familiares sobre la participación que les da la escuela*

	TD (Totalmente en desacuerdo)	D(Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
8 - La escuela a la que asiste mi hijo/a considera importante ver a las familias como colaboradoras	0%	6%	69%	25%
10 - En la escuela de mi hijo/a las familias participamos de la mayor parte de las decisiones	0%	44%	50%	6%

Relacionado a lo mencionado anteriormente, se refuerza visualizando los porcentajes obtenidos en los que la totalidad coincide que le gustaría involucrarse más en las actividades de la escuela.

Tabla 6. *Interés de los referentes familiares sobre involucrarse más en actividades del hijo en la escuela*

	TD (Totalmente en desacuerdo)	D(Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
5- Me gustaría involucrarme más en las actividades de mi hijo/a en la escuela	0%	0%	81%	19%

5.2. Formas de contacto con la escuela - PARTE “B”

5.2.1 El contacto con la maestra

En las afirmaciones que refieren al contacto con la maestra, se pueden notar dos apreciaciones. Por un lado, a la hora de decir la importancia acerca de que la maestra los contacte por dificultades de los hijos, la mayoría muestra que lo considera importante, dentro de estos un 73% “muy”. Un 7% lo considera poco importante, lo cual es un bajo porcentaje.

Lo interesante es comparar con el siguiente ítem, en el que la afirmación refiere a la importancia que le dan a que la maestra los contacte cuando el hijo progresa o hace algo muy interesante. La totalidad demuestra interés en ese aspecto, siendo un 60% que lo considera muy importante y el restante importante. El bajo porcentaje que no consideraba importante que la maestra se contacte para hablar por las dificultades de su hijo, muestra que si valora a que ésta se contacte cuando su hijo progresa.

Tabla 7. *Opinión de los referentes familiares sobre la importancia del contacto con la maestra*

	NI (No lo considero importante)	PI (poco importante)	I (importante)	MI (muy importante)
2- El contacto de la maestra para hablar de las dificultades de mi hijo/a	0%	7%	20%	73%
3- El contacto de la maestra cuando mi hijo/a progresa o hace algo muy interesante	0%	0%	40%	60%

5.2.2 Información proveniente de la escuela

En primer lugar, vale destacar que los tres ítems que refieren a recibir información de parte de la escuela, hay total coincidencia en que lo consideran importante. El que tiene mayor porcentaje como “muy importante” es el que refiere a los criterios de evaluación que utilizan para el carné de calificaciones.

Es interesante tener en cuenta que en el ítem acerca de cómo monitorear las actividades y deberes que realizan los hijos en la casa, la totalidad mostró que lo considera importante.

Tabla 8. *Opinión de los referentes familiares sobre recibir información proveniente de la escuela*

	NI (No lo considero importante)	PI (poco importante)	I (importante)	MI (muy importante)
5- Recibir información sobre habilidades y objetivos que mi hijo/a debe alcanzar en cada nivel	0%	0%	47%	53%
6- Recibir información sobre los criterios de evaluación que utilizan para el carné de calificaciones	0%	0%	40%	60%
7- Recibir información sobre cómo monitorear las actividades y deberes que realiza mi hijo/a en casa	0%	0%	67%	33%

A diferencia de las anteriores, el ítem que consulta acerca de brindar a la escuela información sobre el hijo, más de la mitad lo considera entre importante y muy importante, mientras que un 14% se divide entre poco importante y no importante.

Tabla 9. *Opinión de los referentes familiares acerca de brindar información a la escuela sobre el hijo*

	NI (No lo considero importante)	PI (poco importante)	I (importante)	MI (muy importante)
8- Brindar a la escuela información sobre los intereses, talentos y necesidades de mi hijo/a	7%	7%	40%	47%

5.2.3 Participación

En cuanto a la participación de los padres en la escuela, se puede inferir leyendo las respuestas que hay una gran apertura e interés por parte de éstos. Se puede ver en el ítem que afirma acerca de participar en la clase de alguna situación específica, en el cual todos demuestran que lo consideran relevante siendo un 47% que eligió la opción “muy”.

El ítem sobre asistir a los eventos, encuentros, reuniones y talleres de la escuela muestra que un 57% lo considera muy importante, un 36% importante, mientras que un bajo porcentaje lo cataloga de poco importante.

Tabla 10. *Opinión de los referentes familiares sobre la participación en actividades de la escuela*

	NI (No lo considero importante)	PI (poco importante)	I (importante)	MI (muy importante)
1-Asistir a los eventos, encuentros, reuniones, talleres de la escuela	0%	7%	36%	57%
4- Poder participar de la clase en alguna situación específica	0%	0%	53%	47%

5.3. Medios de comunicación más usados - PARTE “C”

En la última parte de la checklist, en donde se da opciones sobre las formas de contacto que ha utilizado la maestra en el año, el ítem de las cartas, notas y avisos es el más seleccionado. En segundo lugar, se encuentran las reuniones de padres y los eventos en la escuela.

Los que marcan bajo porcentaje son la entrevista con agenda y la reunión de entrega de calificaciones.

Tabla 11. *Medios de comunicación más usados por la maestra para contactarse con las familias*

Durante este año la maestra me ha contactado a través de:	
Cartas, notas y avisos	26%
Llamadas telefónicas	13%
Reuniones de padres en la escuela	18%
Entrevista con agenda	5%
Reunión de entrega de calificaciones	3%
Eventos en la escuela	18%
Otros	16%

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Este estudio, ha dado a conocer la percepción que tienen sobre la relación familia-escuela, los referentes familiares de niños que asisten a un Club de Niños en la zona de Casavalle, Montevideo. Es importante tener en cuenta que son 16 familias las que dieron a conocer su opinión al respecto, por lo tanto, no es una muestra representativa, pero resulta interesante poder analizar la opinión de las mismas.

En primer lugar, vale destacar que son pocas las investigaciones en la temática de relación familia-escuela que han indagado el punto de vista de los referentes familiares. Se realizó una búsqueda en la base de datos académicos, con el rango de fechas seleccionado “2013-2020”. La mayoría de las investigaciones son realizadas a docentes, esto se puede vincular a lo visto en el marco teórico, en que los autores sostienen que es responsabilidad de la escuela lograr formas de atraer a la familia al centro (Martínez 2013; Garreta 2014; Cárcamo y Rodríguez 2015; Ceballos y Saiz 2019).

Para analizar los resultados recabados del cuestionario a los padres, se retoman los objetivos específicos que fueron planteados para la investigación.

Primer objetivo específico: Conocer la visión que tienen las familias acerca del involucramiento parental en la escuela:

Como se mencionó en los resultados, los porcentajes obtenidos de la checklist reflejan que la totalidad considera muy importante el involucramiento parental en las escuelas, lo que lleva a sostener que tienen integrado en su visión la importancia de que las familias y escuelas tengan una relación de colaboración. El total de los padres entrevistados también sostiene que el involucramiento de las familias es importante para el éxito académico de los

alumnos. Con esto, se refuerza la coincidencia de todos respecto a la importancia de involucrarse, reconociendo los efectos positivos que esto tiene en sus hijos. Esto coincide con lo que sostiene Epstein (2013).

La gran mayoría (94%) sostiene que las familias tienen recursos que se pueden usar para mejorar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esto es algo bien relevante, ya que es muy importante que las familias se perciban con recursos para mejorar el aprendizaje de sus hijos, pudiendo dimensionar el rol fundamental que ocupan ellos para el proceso educativo de los mismos. En la investigación de Azambuya (2016), los docentes consideran importante el involucramiento parental, aunque cierto porcentaje considera que no todas las familias poseen los recursos para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, todos coinciden en que les gustaría involucrarse más en las actividades de la escuela. Esto demuestra que de parte de los padres hay mayor disposición que lo que la escuela los incluye. Esto refleja la brecha que existe entre la disposición de los padres de formar parte y el lugar que les brinda el centro educativo.

Es interesante comparar que la gran mayoría sostiene que la escuela de su hijo considera importante ver a las familias como colaboradoras, pero a su vez casi la mitad sostiene que en la escuela no participan de la mayor parte de las decisiones. El hecho de que afirman no participar de la toma de decisiones surge la pregunta ¿qué entienden por relación de colaboración? en este aspecto se puede vincular a lo que sostiene Gervilla (2008) de que la participación de los referentes familiares implica tomar parte activa e intervenir en la toma de decisiones, pudiendo incidir en la planificación, ejecución y evaluación.

Estos resultados coinciden con los de Azambuya (2016), en la cual los docentes afirman que en los centros que trabajan consideran importante ver a las familias como colaboradoras, pero son pocos los que las involucran en la toma de decisiones.

La toma de decisiones es uno de los tipos de involucramiento parental propuesto por el modelo de Epstein (2013). Por lo que es fundamental y necesario que las escuelas, asuman el hecho de poder incluir a las familias en la toma de decisiones institucionales, para que haya una verdadera participación de las mismas y aumenten su sentimiento de pertenencia al centro.

Segundo objetivo específico: Detectar si las familias sienten que la escuela les ofrece recursos para acompañar el tránsito educativo de sus hijos:

Una de las maneras en que las familias pueden acompañar el tránsito educativo de sus hijos es involucrarse en los deberes que realizan en la casa. Los resultados reflejan que es bajo el porcentaje de padres que asume no saber cómo ayudarlos en los deberes (13%), pero, sin embargo, la gran mayoría afirma que le gustaría aprender formas de ayudarlo. Es decir, esto refleja la apertura de las familias hacia la escuela, ya que, si bien consideran saber cómo ayudarlos, de todas formas, les gustaría aprender nuevas herramientas. Bolívar (2006) al destacar la importancia del apoyo de las familias en las casas, sostiene que se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela.

Por otro lado, si bien es muy bajo el porcentaje de los que no quieren aprender las maneras de ayudar con los deberes surge la interrogante ¿cómo puede influir la escuela para generar entusiasmo en los padres que no tienen interés? ¿Cómo acercarse a esas familias en las que no demuestran apertura?

Comellas (2009) sostiene que la escuela tiene que ser clara en la demanda sobre qué tienen que hacer las familias, como por ejemplo su papel en relación a los deberes de los hijos. La autora reconoce que hay un tema de recursos, ya que hay referentes familiares que no tienen la formación para poder ayudarlos, plantea que en estos casos la escuela debería potenciar al alumno para que pueda superarse y seguir adelante.

Es interesante vincular con que la totalidad de los referentes familiares sostiene que considera importante recibir información sobre cómo monitorear las actividades y deberes que realizan los hijos en la casa. La diferencia sustancial es que el ítem anterior apunta a “ayudar” al hijo, mientras que en este el foco es “monitorear”, implicando menos involucramiento en el aprendizaje directo. En base a esto surge la interrogante ¿influye que los padres sean de nivel educativo bajo?

Vale señalar, que el aprender en casa, es una de las categorías del modelo de Epstein (2013), señalando la importancia que tiene que los docentes realicen orientaciones a las familias para que puedan apoyar a sus hijos en los deberes, en trabajo coordinado con la clase.

El hecho de que la familia sea de bajo nivel educativo no debe impedir la participación, otra de las categorías del modelo de Epstein de colaboración entre familia-escuela es a través del voluntariado. Esta puede resultar una buena manera de que las familias participen, colaboren, formen parte y sientan que aportan a la institución.

Tercer objetivo específico: Indagar la importancia que tiene para los referentes familiares las maneras de entrar en contacto y de relacionarse con la escuela

Como se vio en los resultados, la gran mayoría sostiene que considera importante que la maestra se contacte por las dificultades del hijo. Lo interesante es comparar este resultado con el que refiere a la importancia que le dan al contacto de la maestra cuando el hijo progresa o hace algo muy interesante. La totalidad demuestra interés en ese aspecto, por lo que el bajo porcentaje que no considera importante que la maestra se contacte para hablar por las dificultades de su hijo, muestra que sí valora a que ésta se contacte cuando su hijo progresa.

Esto se puede vincular a lo que advierten Epstein (2013), respecto a que las escuelas de contexto económicamente desfavorecido, mantienen un contacto más intenso con las familias para abordar los problemas y dificultades de los niños, salvo que desarrollen programas de alianzas que incluyan información sobre los logros positivos de los alumnos. En general, las escuelas se reservan el contacto con las familias para abordar la dificultad, esto hace que muchas veces el contacto cueste. En los referentes entrevistados, se puede ver que valoran más el reporte sobre los logros de los hijos, sin tener la visión de que el vínculo con la escuela sea por la dificultad.

Los resultados reflejan que todos los padres valoran el recibir información por parte de la escuela, la diferencia de los porcentajes está en lo que refiere cada ítem. El de mayor porcentaje de “muy importante” es el de recibir los criterios de evaluación que utilizan para el carné de calificaciones. Se puede pensar el impacto que tiene sobre los padres que califiquen a sus hijos, y cuando traen “malas calificaciones” el efecto que genera a nivel parental.

Ahora bien, reflejan total coincidencia en la importancia de recibir información de parte de la escuela, pero no así cuando se les consulta acerca de brindar información a la

escuela sobre los intereses, talentos y necesidades del hijo/a, ¿tendrá que ver el carácter de privacidad de la familia? ¿O el sentir que la información desde la familia a la escuela es menos valiosa que a la inversa? Si fuera esto último, se vincula con el sentimiento del padre que puede aportar menos que el profesional a la relación. Como dice Bolívar (2006), los padres no siempre participan por el desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden aportar. El modelo de participación de los padres de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) se basa en que los padres asumen el rol que consideran que la escuela les adjudica. Por lo tanto, si desde la institución no se los convoca, no les realizan consultas, consideran que su aporte es innecesario.

En el modelo de Epstein (2013), en la categoría de involucramiento de comunicación, se remarca la importancia de que exista una comunicación fluida, clara y bidireccional entre la familia y escuela, acerca de los progresos y procesos de los alumnos.

El hecho de poder participar de la clase de alguna situación específica, tuvo mejor porcentaje que asistir a los eventos, encuentros, reuniones y talleres de la escuela. Esto lleva a pensar que las actividades más relacionadas con el hijo, como asistir a su clase, se destacan sobre las que pueden tener más carácter grupal. Se puede inferir leyendo las respuestas que hay una gran apertura e interés por parte de éstos de poder participar en la escuela.

Cuarto objetivo específico: Conocer los medios de comunicación más utilizados desde la escuela para entrar en contacto:

Los medios de comunicación más usados de parte de la escuela que seleccionan los referentes parentales son el ítem de cartas, notas, avisos y el de las reuniones de padres. Este aspecto coincide con la investigación realizada por Azambuya (2016), en donde los docentes

de escuela pública sostienen que la forma que más utilizan para comunicarse son las cartas notas y avisos y en segundo lugar las reuniones de padres. Esto es un reflejo de lo que sostiene Bolívar (2006), en cuanto a que el modelo predominante de comunicación es unidireccional entre escuela y familia, mediante la transmisión de informaciones.

En lo que se observa una gran diferencia respecto a la investigación de Azambuya (2016), es en que la mayoría de los maestros afirman que realizan reuniones de entrega de calificaciones, mientras que las familias de esta investigación marcan un porcentaje muy bajo en ese aspecto. Se debe tener en cuenta, como se señaló anteriormente, que los padres entrevistados consideran de gran importancia recibir los criterios de evaluación utilizados para el boletín, pero en la realidad no son llevadas a cabo las reuniones por carné de calificaciones. Esto refleja la distancia entre lo que a los padres les gustaría que la escuela hiciera y no sucede.

En cuanto a las entrevistas con agenda, coincide el porcentaje bajo de las familias con el de los docentes de la escuela pública de la investigación de Azambuya (2016). En este sentido, se nota como está instalado las formas de comunicarse de carácter grupal, como ser las reuniones de padres y mediante notas cartas y los avisos, siendo bajo el porcentaje de instancias personalizadas. Frente a esta realidad surge la pregunta ¿qué lugar queda para el encuentro padre-maestro individualizado? ¿En qué momento puede surgir el vínculo de la familia por el alumno si no hay encuentros personalizados? Las entrevistas son el medio privilegiado para que maestro y padres intercambien información sobre el niño y puedan analizar la evolución del mismo en sus distintos aspectos.

Para culminar, luego de haber analizado cada objetivo específico que se planteó para el trabajo, vale realizar ciertas puntualizaciones. Como sostiene Dabas (2003), las valoraciones que la familia tiene sobre las escuelas varían en las expectativas que tienen hacia el éxito académico de sus hijos, la ayuda que le brindan a la demanda de la misma, la participación y el relacionamiento con los docentes. Se puede pensar la importancia de que las escuelas planeen estrategias para invitar a las familias para que se involucren por lo tanto esto influye en las valoraciones de que la familia crea sobre la escuela.

Teniendo en cuenta los principales resultados, se puede ver que existe gran apertura de las familias hacia el relacionamiento de la escuela, pero al no formar parte de las decisiones, al no tener medios de comunicación personalizados, en dirección bidireccional entre dichos agentes, se desdibuja la verdadera relación de colaboración que debería existir entre ambas. Se puede pensar que por parte de la familia están todas las condiciones dadas como para que la escuela genere estrategias de mayor cercanía, empoderando a estos referentes familiares a seguir creciendo en conjunto en la participación.

Para finalizar, vale señalar como se mencionó en la investigación, que los hijos de los referentes entrevistados asisten a un Club de Niños en contra turno del horario escolar. Esto implica, que existe otro centro en donde participan sus hijos, con la particularidad de que es educación no formal, en el que se pretende potenciar los aprendizajes adquiridos en la escuela.

En este sentido, se podría pensar que el tipo de involucramiento de Comunidad del modelo de Epstein (2013), es llevado a cabo entre estas familias y esta escuela, ya que refiere (entre otras cosas) a integrar los servicios de la comunidad para fortalecer los programas escolares. Vale destacar que los niños que asisten a este Club, fueron seleccionados en conjunto con la directora y las maestras de la escuela a la que asisten.

Esto no quiere decir que el equipo de trabajo del Club de Niños pueda sustituir la relación de la familia con la escuela, sino que, por el contrario, es importante que pueda pensarse como un puente entre esta relación, siendo un elemento más que aporte al vínculo y lo potencie, por el fin mayor de brindar la mejor calidad educativa al niño.

Esta investigación presentada, puede aportar para que las escuelas tomen en cuenta las percepciones que tienen las familias, y que sirva como insumo para armar planes de colaboración con las mismas. Es necesario que se sigan realizando más investigaciones, para poder seguir creciendo en la temática, dando voz a los distintos actores de la comunidad educativa. Sería interesante que se realicen investigaciones que apunten a conocer la opinión de los niños, para ver cómo perciben ellos la relación de sus familias con la escuela, y el nivel de importancia que le otorgan.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acuña, M. y Rodrigo, M.J. (2014). El escenario y el currículum educativo familiar. En: Rodrigo, M.

J. y Palacios, J. (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 261- 276). Madrid: Alianza.

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central (2009): *Ley General de*

Educación (2008) No 18437 Uruguay. Recuperado el 10 de marzo de 2020 del Sitio Web de

ANEP:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>

Aisenstein, Á. (2002). *La escuela*. Miño y Dávila. Recuperado de

<https://elibro.net/es/ereader/ucu/36270?page=4>

Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades

compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta. Revista de*

Investigación, Formación e Innovación En Educación (RIFIE), 48(1), 19–30.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>

Andolfi, M. (1985). *Dimensiones de la Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.

Andrés, S. y Giró, I. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las

familias en la escuela. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*,

19(1), 61-71.

Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*. Madrid: PAIDÓS

Azambuya, M. (2016). *La relación familia-escuela: Opiniones y acciones de los docentes de Primaria, pertenecientes a centros educativos de clase media*. Memoria de Grado. Licenciatura en Psicopedagogía. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Azzerboni, D. y Harf, R. (2006). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Barrientos, C., Silva, P., y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación (10199403)*, 25(49), 45–62.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201602.003>

Becerril, D. R. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.

Bixio, C. (2012). *Cómo construir proyectos: el proyecto institucional y la planificación estratégica*. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/ucu/67055?page=1_

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Cabalé Miranda, E., y de Agreda, G. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69–83.

- Camors, J. (2013). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005 – 2009. En Morales, M. (Coord.): *Educación No Formal: Lugar de conocimientos* (pp. 51 - 67). Montevideo: Zonalibro.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15– 27.
- Cárcamo, H. y Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educ. Educ.* 18(3), 456-470.
- Ceballos López, N., y Saiz Linares, Á. (2019). La Acción Tutorial Como Escenario De Colaboración Familia-Escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28–45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Colección Familia y Educación. Barcelona: Graó.
- Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. 2da Edición, Buenos Aires: Paidós.
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Ponencia presentada en el XII congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
- Egido, I., y Bertran, M. (2017). Prácticas De Colaboración Familia-Escuela en Centros De Éxito De Entornos Desfavorecidos. *Pedagogía Social*, (29), 97–110. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>

Epstein, J. (1987). *Toward a Theory of Family School Connections*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, 3, 2-63. Recuperado de:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348130.pdf>

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

Filgueira, C., y Fuentes, A. (1996). *Sobre revoluciones ocultas: La familia en el Uruguay*.

Montevideo: CEPAL. Recuperado en: www.cepal.org/publicaciones/xml/6/10566/lc-r141%20.pdf

Florit, H. (2012). Prólogo del Consejo de Educación Inicial y Primaria. En Mancebo, M. y

Alonso, C. (Coords.): *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores* (pp. 9 - 10). Montevideo: UNICEF.

García, X. y Estremero, J. (2003). *Ciclo Vital – Crisis Evolutivas*. Área de salud mental. Unidad de medicina familiar y preventiva. Hospital Italiano de Buenos Aires. Recuperado de

www.foroaps.org/files/Ciclo%20Vital%201.pdf

García, C., Ruiz, L., y Comas, M. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los

Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144–168. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4188>

Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente.

Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, 71, 101 – 124.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la*

Asociación de Sociología de la Educación, 8(1), 71-85.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos claves, situación actual y valores*.

Madrid: Narcea.

González, M. (2012). Familias y centros educativos. Caminos para un encuentro. En: Trías, D. y

Cuadro, A. (Coords.): *Psicología Educativa: Aportes para el cambio educativo* (pp. 195-226). Montevideo: Magro.

González, M., Vandemeulebrocke, L. y Colpin, H. (2001). *Pedagogía familia. Apuntes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: TRILCE.

González, M., Wagner, A. y Saraiva, L. (2015). *La colaboración entre familia y escuela. Una guía para docentes*. Montevideo: Magro.

González, O. (2014). *Familia y escuela: escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Madrid: DESCLÉE.

INAU (2018). *Centro de Atención a la infancia y a la Familia (Plan Caif)*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 del Sitio Web oficial del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay:

<https://www.inau.gub.uy/primera-infancia/centros-de-atencion-a-la-infancia-y-la-familia-caif>

INAU (2019). *Centros juveniles*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 del Sitio Web oficial del

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay: <https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>

- INAU (2020). *Clubes de Niños*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 del Sitio Web oficial del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay: <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Katzman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Kñallinsky, E. (1999). La participación educativa: familia y escuela. En: *Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado* (pp. 715 – 720). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Maestre, A. (2009) Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (1), 1-11.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Recuperado de <https://curriculumyjusticiaeducativa.files.wordpress.com/2018/03/mancebo-goyeneche.pdf>

Mancebo, M. y Alonso, C. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. Montevideo: UNICEF

Martínez, S. (2013). La relación familia y escuela. La representación de un espacio compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 439, 76-79.

Minuchin, S. (1982). *Familias y Terapia Familiar*. Buenos Aires: Gedisa.

Morales, M. (2013). Educación No Formal – 3 desafíos para educadores. En Morales, M. (Coord.): *Educación No Formal: Lugar de conocimientos* (pp. 185 - 198). Montevideo: Zonalibro.

Morales, M. (2013). *Educación No Formal: Lugar de conocimientos*. Montevideo: Zonalibro.

Neira, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. En: Gervilla (Coord): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 13 - 26). Madrid: Narcea.

Núñez, V. (2013). Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la pedagogía social. En Morales, M. (Coord.): *Educación No Formal: Lugar de conocimientos* (pp. 13-26). Montevideo: Zonalibro

Oliva, A. y Palacios, J. (2014). Familia y escuela: padres y profesores: En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 333 – 350). Madrid: Alianza.

Parlamento del Uruguay. *Constitución de la República 1967*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>

Picotti, N. (2019). Programas de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de

<http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>

Planas, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En: Bonals, J. & Sánchez Cano, M. (Coords.): *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp. 203-230).
Barcelona: Graó.

Quintero, A. (1997). *Trabajo social y procesos familiares*. Buenos Aires: Editorial
Lumen/Humanitas.

Riera (2011) Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto Jordi Riera
educativo, hoy. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/250176-
Text%20de%20'article-386152-1-10-20141017.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/250176-Text%20de%20'article-386152-1-10-20141017.pdf)

Rius, M. (2018). *La relación familia-escuela: Consideraciones sobre la diversidad familiar en cinco
centros educativos de Primaria, en Montevideo*. Memoria de Grado. Licenciatura en
Psicología. Universidad Católica del Uruguay.Montevideo.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, C., Padilla, G., y Vargas, H. (2018). Apoyo familiar y docente percibido: valoraciones
que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en
Chile. *Revista académica UC Maule*. 71, 71-95

- Romero, C. (2003). La familia desde una perspectiva sistémico - dinámica. En: Gervilla (Coord): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 155 - 165). Madrid: Narcea.
- Trilla, J. (2013). La Educación No Formal. En Morales, M. (Coord.): *Educación No Formal: Lugar de conocimientos* (pp. 27 - 50). Montevideo: Zonalibro.
- Vidal, R. (2001). *Conflicto psíquico y estructura familia. sistemas abiertos: interacciones entre consciente e inconsciente, realidad psíquica y realidad determinismo y azar*. Montevideo: Psicolibros.

APÉNDICES

APÉNDICE 1: Carta de autorización institucional

Montevideo, Octubre 2019

Estimado/a equipo de Asociación Civil Co-Educa:

En el marco del Posgrado de Psicología Educacional, de la Universidad Católica del Uruguay, me dirijo a ustedes para presentarles un estudio, sobre la relación entre la familia-escuela. Dicho estudio se enmarca dentro de las líneas de investigación del Departamento de Desarrollo y Educación de la Universidad e intenta indagar en las opiniones que poseen los referentes familiares sobre el relacionamiento con la escuela.

En concreto, quiero pedirles autorización para invitar a los padres y madres del Club de Niños para participar de este estudio.

Para ello, mi intención es relevar información mediante la aplicación de una Checklist destinada a las familias de los alumnos del Club, la cual busca provocar una reflexión sobre las opiniones y prácticas en base a la temática planteada. Este instrumento, junto con el pedido de algunos datos de orden sociodemográfico insumirán un máximo de 15 minutos aproximadamente para ser completados. Posteriormente, pasaré a analizar la información obtenida y presentaré dicho trabajo ante un tribunal de la Facultad de Psicología de la Universidad como requisito para la obtención de mi título de posgrado. Luego de ello, les entregaré un informe destacando los aspectos más relevantes de la población encuestada, esperando que el mismo se convierta en un insumo relevante y útil para el conocimiento y la intervención en la temática planteada. Por otra parte, quisiera dejar expresa constancia sobre la confidencialidad con la cual se manejará la información obtenida, de acuerdo a los criterios éticos que toda investigación en el área educativa requiere.

Desde ya, me pongo a sus órdenes por cualquier duda o ampliación de información que considere conveniente.

Sin otro particular, saluda atentamente,

Mariana O'Neill

Habiendo sido informada/o de las características de la investigación que Mariana O'Neill (estudiante del Posgrado de Psicología Educacional de la Universidad Católica del Uruguay) quiere llevar a cabo en nuestra institución y considerando que se adecua a los criterios organizativos y éticos de nuestro centro educativo, autorizo su realización.

Por la institución educativa: _____

Nombre: _____

Cargo: _____

Firma: _____

Montevideo, a los ____ días del mes de _____ de 2019.

APÉNDICE 2: Carta de autorización institucional

Montevideo, Octubre 2019

Estimada Directora y Equipo directivo de la Escuela:

En el marco del Posgrado de Psicología Educacional, de la Universidad Católica del Uruguay, me dirijo a ustedes con el fin de presentarles un estudio, sobre la relación entre la familia-escuela. El mismo se enmarca dentro de las líneas de investigación del Departamento de Desarrollo y Educación de la Universidad e intenta indagar en las opiniones que poseen los referentes familiares sobre el relacionamiento con la escuela. Para ello, mi intención es relevar información mediante la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y una Checklist destinada a las familias de los alumnos del Club, la cual busca provocar una reflexión sobre las opiniones y prácticas en base a la temática planteada. El completar este documento insumirá unos 15 minutos máximo a cada participante.

Posteriormente, pasará a analizar la información obtenida y presentará dicho trabajo ante un tribunal de la Facultad de Psicología de la Universidad como requisito para la obtención de mi título de posgrado. Luego de ello, les entregaré un informe destacando los aspectos más relevantes de la población encuestada, esperando que el mismo se convierta en un insumo relevante y útil para el conocimiento y la intervención en la temática planteada. Por otra parte, quisiera dejar expresa constancia sobre la confidencialidad con la cual se manejará la información obtenida, de acuerdo a los criterios éticos que toda investigación en el área educativa requiere.

Desde ya, me pongo a sus órdenes por cualquier duda o ampliación de información que considere conveniente.

Sin otro particular, saluda atentamente,

Mariana O'Neill

Habiendo sido informada/o de las características de la investigación que Mariana O'Neill (estudiante del Posgrado de Psicología Educacional de la Universidad Católica del Uruguay) quiere llevar a cabo en el Club de niños, siendo algunas de las preguntas vinculadas a nuestra institución y considerando que se adecua a los criterios organizativos y éticos de nuestro centro educativo, autorizo su realización.

Por la institución educativa: _____

Nombre: _____

Cargo: _____

Firma: _____ Montevideo,

a los ____ días del mes de _____ de 2019.

APÉNDICE 3: Consentimiento informado para las familias participantes

Montevideo, Octubre 2019

Estimadas familias:

El propósito de esta ficha de consentimiento es invitarlo a participar de una investigación y brindarle explicación de la misma, así como de su rol en ella como participante. La presente investigación es llevada a cabo por Mariana O'Neill, estudiante del Posgrado de Psicología Educacional de la Universidad Católica del Uruguay. El objetivo de la misma es indagar en las opiniones que poseen los referentes familiares sobre la relación entre familia y escuela. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que complete algunos datos sociodemográficos y un cuestionario, que busca generar una reflexión sobre sus opiniones y prácticas en base a la temática planteada. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus datos sociodemográficos así como las respuestas al cuestionario serán codificados utilizando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimos. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede realizar preguntas en cualquier momento durante su participación en él así como también puede retirarse cuando lo desee sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder.

Desde ya, agradezco enormemente su participación.

Mariana O'Neill

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, llevada a cabo por Mariana O'Neill (estudiante del Posgrado de Psicología Educacional de la Universidad Católica del Uruguay) en el marco de su trabajo final del Posgrado. La misma se realizará con la supervisión de la Prof. María del Luján González. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es indagar en las opiniones que poseen los referentes familiares sobre la relación entre familia y escuela. Me han indicado también que tendré que brindar algunos datos sociodemográficos así como responder a las preguntas de un cuestionario, lo cual tomará 15 minutos aproximadamente. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Mariana O'Neill. Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados generales de este estudio cuando el mismo haya concluido.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____ Fecha:

ANEXOS

CUESTIONARIO

Encuesta socio-demográfica:
A) Sexo:
B) Edad:
C) Cantidad de hijos:
D) En nuestro hogar vivimos:
E) Trabajo fuera de casa: si no

Le pedimos que lea las siguientes frases y nos diga su nivel de acuerdo con ellas				
	TD (Totalmente en desacuerdo)	D (Desacuerdo)	A (Acuerdo)	TA (Totalmente de acuerdo)
1- Es muy importante para las escuelas que las familias nos involucremos				
2- Se cómo ayudar a mi hijo en los deberes en casa				
3- Me gustaría aprender maneras de ayudar a mi hijo/a en los deberes en casa				

4- Considero que todas las familias tenemos recursos que pueden ser aprovechados para mejorar el rendimiento escolar de nuestros hijos				
5- Me gustaría involucrarme más en las actividades de mi hijo/a en la escuela				
6 - Las maestras no tienen mucho tiempo para involucrar a las familias de forma que sea productivo				
7 - El involucramiento de las familias en las escuelas es importante para el éxito académico de los alumnos				
8 - La escuela a la que asiste mi hijo/a considera importante ver a las familias como colaboradoras				
9 - La mayoría de las veces cuando me contactan de la escuela es para reportar problemas de mi hijo/a				
10 - En la escuela de mi hijo/a las familias participamos de la mayor parte de las decisiones				

Ahora, le pedimos nos diga la importancia que tiene para usted las siguientes formas de contacto con la escuela:				
	NI (no lo considero importante)	PI (poco importante)	I (importante)	MI (muy importante)
1- Asistir a los eventos, encuentros, reuniones, talleres de la escuela				
2- El contacto de la maestra para hablar de las dificultades de mi hijo/a				
3- El contacto de la maestra cuando mi hijo/a progresa o hace algo muy interesante				
4- Poder participar de la clase en alguna situación específica				
5- Recibir información sobre habilidades y objetivos que mi hijo/a debe alcanzar en cada nivel				
6- Recibir información sobre los criterios de evaluación que utilizan para el carné de calificaciones				

7- Recibir información sobre cómo monitorear las actividades y deberes que realiza mi hijo/a en casa				
8- Brindar a la escuela información sobre los intereses, talentos y necesidades de mi hijo/a				

Durante este año la maestra me ha contactado a través de:	
Cartas, notas y avisos	
Llamadas telefónicas	
Reuniones de padres en la escuela	
Entrevista con agenda	
Reunión de entrega de calificaciones	
Eventos en la escuela	
Otros	

¡Muchas gracias por participar!