



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**  
**EDUCACIÓN BÁSICA**

**SABERES Y EXPERIENCIAS: EXPLORANDO LAS COMPETENCIAS QUE DECLARAN LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA FINAL AÑO 2014 DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LA FAMILIA.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA MENCIONES EN PRIMER CICLO Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN O MATEMÁTICAS O CIENCIAS NATURALES O HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.**

Profesor/a Guía: Carola Rojas A.

José Miguel Garrido M.

Profesor/a Corrector/a: Valentina Haas P.

Estudiantes: René Aguirre Muñoz.

Romina Gallardo Raggi.

Emmanuela Muñoz Orrego.

Pilar Orellana Ibarra.

**Viña del Mar, 07 de octubre de 2014.**

# ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
<b>1.- Resumen</b>	<b>10</b>
1.1.1 Inglés	<b>12</b>
1.1.2 Francés	<b>14</b>
1.1.3 Alemán	<b>16</b>
<b>2.- Introducción</b>	<b>18</b>
<b>3.- Planteamiento de Problema</b>	<b>19</b>
<b>4.-Objetivos de investigación</b>	<b>25</b>
4.1.1 Objetivo general	<b>25</b>
4.1.2 Objetivos específicos	<b>25</b>
<b>I.- Marco Teórico</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo I: Relación Familia y Escuela</b>	<b>26</b>
1.1.1 Contextualización de la relación escuela y familia	<b>26</b>
1.1.2 La relación escuela y familia para la mejora de los aprendizajes	<b>29</b>
1.1.3 La crisis en la relación escuela-familia	<b>31</b>
1.1.4 La comunicación en la relación escuela y familia	<b>34</b>
1.1.5 Instancias de participación de la familia en los centros educativos	<b>36</b>
<b>Capítulo II: Escuelas Eficaces</b>	<b>43</b>
2.1.1 Escenarios educativos: Surgimiento de las escuelas eficaces en Chile	<b>43</b>
2.1.2 Concepto, características y principios de las escuelas eficaces	<b>44</b>
2.1.3 Relación de la eficacia escolar con la mejora educativa	<b>46</b>
2.1.4 Postulados teóricos que sustentan las escuelas eficaces	<b>50</b>

2.1.5	Perfil profesional docente para el trabajo en la Escuela Eficaz	55
<b>Capítulo III: Formación Inicial docente: Competencias de egreso para el trabajo pedagógico con la familia</b>		<b>57</b>
3.1.1	Formación inicial docente: Paradigmas y Modelos	57
3.1.2	Estándares de Formación Inicial Docente en torno al trabajo pedagógico con la familia	64
3.1.3	Perfiles de egreso de las carreras de Educación Básica de las universidades: USACH, UPLA, UNAB	69
3.1.4	Perfil de egreso y Malla curricular de la carrera de Educación Básica perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en cuanto al pedagógico trabajo con la familia	73
<b>II.- Diseño de investigación</b>		<b>79</b>
		<b>79</b>
1.1.1	Metodología Utilizada	81
1.1.2	Tipo de estudio	82
1.1.3	Población y Muestra	83
1.1.4	Descripción de la muestra (cualitativo)	84
1.1.5	Proceso de validación	86
1.1.6	Formas de recogida de información: Instrumentos	87
1.1.7	Formas de aplicación	90
<b>2.- Análisis parte Cuantitativa de la investigación</b>		<b>90</b>
2.1.1	Análisis de datos cuestionario	90
2.1.2	Análisis de las respuestas del cuestionario de opinión	92
2.1.3	Análisis general parte cuantitativa	114

<b>3.- Análisis parte Cuantitativa de la investigación</b>	<b>116</b>
3.1.1 Análisis de datos grupos de discusión	<b>116</b>
3.1.2 Notas de campo	<b>117</b>
3.1.3 Análisis de contrastación del grupo de discusión según categorías y metacategorías	<b>121</b>
<b>4.- Principales hallazgos según categorías</b>	<b>198</b>
<b>5.- Conclusiones y proyecciones</b>	<b>224</b>
<b>6.- Bibliografía</b>	<b>231</b>
<b>7.- Listado de Anexos y apéndices</b>	<b>236</b>

## **AGRADECIMIENTO GRUPAL**

El trabajo de titulación es una instancia formativa de gran importancia en la formación inicial docente, en él, el estudiante de pedagogía debe ser capaz de movilizar una serie de competencias académicas y habilidades profesionales, con las cuales, en los plazos y recursos establecidos, logre culminar en un trabajo de calidad, acorde a los lineamientos educativos actuales.

Ahora bien, es innegable, que un trabajo de esta envergadura, no solo encierra una carga académica de alto nivel, sino también evoca una serie de constructos sociales, que unidos bajo una misma dinámica, se albergan en una dimensión eminentemente social del fenómeno educativo, es decir, en él, participan diversos agentes, que desde sus distintas áreas, van aportando en el logro de los objetivos propuestos.

En este sentido, en la culminación de este proceso, se agradece a las siguientes personas:

A nuestros estimados profesores guías Carola Rojas y José Miguel Garrido, quienes supieron guiarnos ante la adversidad y apoyarnos en los momentos más difíciles de nuestra formación profesional. Agradecidos estamos de su profesionalismo y destacado nivel organizativo.

A las profesoras Andrea Bustos, Valentina Haas, Verónica Leiva y Andrea Pizarro, quienes desde sus distintas áreas del saber, nos formaron, enseñándonos que siempre debemos actuar desde principios académicos, valóricos y sociales validados.

A los compañeros de pregrado que participaron voluntariamente en la presente investigación, siendo empáticos ante las diversas situaciones que nos impone la vida.

Y por último, agradecer a Dios, en sus distintas manifestaciones, creencias y formas, por los desafíos que nos colocó, pues es innegable que mediante aquellos, logramos sobrepasar la adversidad, demostrando la resiliencia que nos constituye y con la cual comprendimos que todo tiene un por qué y un fin en esta vida.

Profundamente agradecidos – Grupo tesis 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

### **RENÉ AGUIRRE MUÑOZ**

La tesis de pregrado es una instancia de aprendizaje académica de gran importancia para el futuro profesional. En este sentido, es innegable que el trabajo de titulación no es un proceso aislado, en él inciden diferentes agentes, que desde sus dimensiones, aportan positivamente para la consecución de los objetivos.

En este contexto, mis agradecimientos son:

En primer lugar para quien guía mi vida y de quien estaré eternamente agradecido, a mi Dios, porque miro hacia atrás y veo como comencé y como su amor aquí me trajo. Sólo tú me mantienes en pie, recordándome cada instante hacia donde voy y como lo debo hacer. Gracias por estar en cada etapa de mi vida, siendo mi soporte en las tristezas y mejor amigo en la felicidad; con mi ojos cerrados andaré de tu mano por el resto de mis días, esperando siempre que mis metas sean sus metas, que mis caminos sean sus caminos y que mi vida sea en conformidad a lo que tú quieres para mí, mi Señor.

A mi familia, quien con su apoyo constante me ha dado las fuerzas para seguir, apoyándome en cada momento y de quienes siempre estaré muy orgulloso por lo que hemos ido construyendo. Afortunado soy de tenerlos, gracias por todo.

A mis profesores universitarios, quienes han sido un gran apoyo en todos los procesos, son grandes docentes, profesionales de calidad, que me formaron y a los cuales los tendré presente en mi formación profesional y ejercicio docente.

A mis compañeros de trabajo y amigos en general, gracias por acompañarme y darme siempre fuerzas para continuar, sé que muchas veces es difícil trabajar y estudiar, pero el deseo de superarse ha sido siempre el motor de esta lucha.

Agradecido de todas aquellas personas que me han apoyado, sinceramente hoy se cierra una etapa para comenzar otra, una que será llena de desafíos y tiempos de reflexión.

.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **ROMINA GALLARDO RAGGI**

“No creo que seamos parientes muy cercanos, pero si usted es capaz de temblar de indignación cada vez que se comete una injusticia en el mundo, somos compañeros, que es más importante.” ¿Por qué comenzar con esta frase? Porque sin duda refleja y le da explicación a un hecho que marcó esta tesis, y que gracias a las siguientes personas pude sobreponerme. Gracias a ellas hoy tengo valores y sueños que no permitieron que se apagara mi corazón, sino que me alentaran a seguir adelante sin miedo.

Primero que todo quiero agradecer a mi apoyo fundamental durante este largo proceso; mi familia, Nani, Hugo y Margarita, a ustedes que me cobijaron cuando el ser humano mostró su peor parte, donde la corrupción y la deslealtad estuvieron presentes. Por ayudarme a encontrar el camino las veces en que me sentí perdida, por alentarme cuando las cosas estuvieron mal, y sobre todo por darme tanto amor que hoy me hace amar lo que hago. A ustedes mis monitos Maritza, Ignacio, Jazmín y Gilda, por alentarme y creer en mí. Agradecerte a ti mi hermana y compañera, por acogerme y ayudarme durante este proceso, y sobre todo por darme tu amor tan incondicional que me ayudaba a volver a luchar por aquellos ideales y sueños que tenemos. Y finalmente a ti Pablo, por acompañarme a nuestra manera en este proceso, es cierto cuando dicen que las personas llegan en el momento indicado y sin duda tú lo hiciste cuando más necesitaba apoyo. Nadie sabe qué nos depara el futuro, pero hoy, agradezco que seas tú el que camine a mi lado.

A mi tremendo equipo de trabajo, que gracias a la garra que tiene cada uno de ellos logramos salir adelante en esto. Por aceptarnos, y que a pesar de nuestras diferencias conseguimos hacer de nuestras horas de tesis un momento grato. A mis amigos, por escucharme y entregarme ratos de distracciones para que no me volviera más loca de lo que estoy. Y finalmente a Pilar o Pili, por haberse convertido en parte de mi familia a lo largo de estos cinco años, por habernos acompañado en todas nuestras alegrías, pero sobre todo en las tristezas y sé que a pesar de que ambas podamos tomar rumbos distintos, nos tendremos siempre, porque nuestros corazones están más unidos que nunca.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **EMMANUELA MUÑOZ ORREGO**

Ha culminado un gran proceso, no ha sido fácil y el camino de momentos estuvo colmado de grandes desafíos, sin embargo escribo con orgullo estas líneas pues marcan el fin de un ciclo en el cual he crecido como persona y como profesional, donde mi vocación se ha visto fortalecida, gestándose en mi interior la fuerza que deseo transmitir a mis alumnos para que sean capaces de salir adelante. Sin embargo nada de esto sería posible si no fuera por la existencia de grandes seres que me han apoyado de diversas maneras, entregando el amor que me impulsó a ser mejor cada día.

No podría ser quien soy sin esa luz que ha guiado cada uno de mis pasos, gracias a toda mi gran familia, a mi hija que es el motor que impulsa mis sueños, mi pequeño milagro, a mi gran compañero y amigo; mi novio que estuvo conmigo en los grises y celestes, dando lo mejor de sí por nuestros anhelos y metas, amándonos incondicionalmente, a mi queridísima Paty pues ella es mi gran maestra y ejemplo a seguir, con quien he crecido y quien me ha dado la fuerza para afrontar las dificultades, a mis hermanas que me han sabido comprender, con las que he reído y llorado y de quienes estoy muy orgullosa, a mis padres por darme la vida y por enseñarme grandes lecciones, y a mis viejitos hermosos que dieron todo por sus nietas y quienes fundaron valores y principios que nos guiaran por el resto de nuestros días, viejita linda este logro va dirigido especialmente a ti. El destino ha logrado el encuentro con personas maravillosas y entre ellas la primera que llega a mi mente es mi tía Mari con la que he podido contar por los onces hermosos años que hemos compartido, junto con su familia le han entregado momentos muy bellos a mi vida.

No puedo dejar de lado a mis compañeros de tesis, ¡grande chicos! lo logramos, superamos el gran reto, con la frente en alto y con la convicción de que el trabajo y el esfuerzo con honestidad tienen sus recompensas, principalmente la conciencia tranquila de que dimos lo mejor de nosotros. Este no es el fin sino el comienzo de nuevos caminos.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **PILAR ORELLANA IBARRA**

Luego de cinco años puedo decir que he concluido con mi sueño de ser profesional, he concluido con cinco años de esfuerzo, de acostumbrarme a vivir en otra ciudad, construir día a día mi presente y futuro como docente y como persona, pero esto no termina aquí, quiera la vida que siga concluyendo muchos más sueños, alcanzando mis metas y desafíos personales.

Durante este proceso me han acompañado muchas personas a las cuales les debo demasiado y en las siguientes líneas quiero agradecer todo lo que han hecho por mí:

Agradezco a mi familia, que aún estando lejos de mí, siempre se hicieron presente para darme ánimos, fuerza y apoyarme en cada una de mis decisiones, en especial a mis papás Ximena y Alejandro, que se han esforzado bastante por dar lo mejor a sus hijas.

Infinitas gracias a mis familias viñamarinas, aquellas que me acogieron en sus casas como una integrante más, especialmente a la familia Gallardo Raggi y a la tía Marlene Orrego, gracias por la hospitalidad y cariño incondicional.

Y como sabemos que la vida no es nada sin amistad, agradezco a mis amigos, que fueron un pilar fundamental en todo ámbito, pues cuando más los necesité siempre estuvieron ahí para darme una mano, incluso los que están lejos físicamente se hicieron presente y eso se agradece, pues todos sus mensajes y palabras de apoyo, fueron muy oportunos.

Agradezco a mis compañeros de tesis, quienes supieron lidiar con personalidades diferentes, supieron valorar a cada integrante y aportar lo mejor de sí. Gracias por hacer tan grato el proceso, a pesar de las adversidades que se nos presentaron en el camino.

En última instancia, agradecer a todo aquel que cree que la educación es la vía más poderosa para cambiar la sociedad en la que vivimos, uno puede aportar un granito de arena, que no es para nada insignificante, pues si se mantiene convencido de sus ideales puede lograr grandes cambios. No todo está dicho, seguiremos haciendo futuro.

## RESUMEN

El propósito de la presente investigación es conocer las fortalezas, debilidades y creencias que informan tener los estudiantes en práctica final 2014 de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, respecto al trabajo pedagógico con la familia.

En relación a lo anterior, la teoría afirma la importancia que tiene el involucramiento de la familia en los quehaceres de la comunidad educativa, destacándose como uno de los factores principales para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el trabajo con la familia mejora la adquisición de los contenidos tanto curriculares (disciplinares) como contextuales, los cuales se refieren a las formas de interacción y validación social (actitudinales) que evidencian los educandos.

Para cumplir con el propósito de la presente investigación, se tomaron en cuenta una serie de factores contextuales, económicos y de tiempo, que permitieran, en los tiempos disponibles el logro de los objetivos propuestos y la consecución de conclusiones críticas y reflexivas.

En base a lo anterior, es que se elabora una investigación de carácter mixto (cualitativo – cuantitativo), con el fin de vislumbrar a la luz de la teoría y las experiencias personales, las percepciones de los alumnos pertenecientes a la carrera de Educación Básica en torno a su propia formación inicial y las herramientas conceptuales que evidencian poseer en cuanto al trabajo pedagógico con la familia.

Por otro lado, los instrumentos aplicados en esta investigación a estudiantes de pedagogía de Educación Básica, fueron un cuestionario de opinión, el cual, permitió la recolección de los datos iniciales, para luego finalizar con dos grupos de discusión sobre el trabajo pedagógico que realiza el docente con la familia.

La información obtenida luego de la aplicación del cuestionario de opinión, arrojó que la gran mayoría de los encuestados no manejan conceptualmente los contenidos asociados al trabajo pedagógico con la familia, así como también, que las percepciones y/o creencias

que reportan tener son de suma relevancia a la hora de relacionarse con los apoderados. Por otro lado, un alto porcentaje de los encuestados cree que el involucramiento de la familia hace la diferencia en el aprendizaje de los educandos, por lo cual es indispensable establecer una relación cordial y sostenida con los padres de los estudiantes.

Ahora bien, lo anteriormente señalado derivó en la necesidad de profundizar en ciertas áreas y afirmaciones entregadas por los encuestados. En este sentido y dándose respuesta a la parte cualitativa de la investigación, se dio paso a una segunda etapa que constituyó los grupos de discusión, los cuales permitieron esclarecer y ahondar a aquellas interrogantes que surgieron del cuestionario en torno al objeto de estudio.

Los hallazgos obtenidos en el grupo de discusión, establecieron la triple dimensionalidad que posee el trabajo pedagógico con la familia, puesto que, por un lado, se encuentra la formación inicial; referida a los conceptos y/o postulados teóricos que sustentan dicha relación, la educación recibida en el hogar; como fundamento de validación del trabajo del apoderado y el carácter propio de cada individuo, el cual establece, el tipo de relación que se tendrá con los padres y apoderados en las distintas instancias educativas del ejercicio docente.

A partir del análisis de los datos tanto cualitativos como cuantitativos y del contenido del marco teórico, se puede concluir que el trabajo pedagógico con la familia cumple un rol fundamental en la labor docente, puesto que incide directamente en los resultados tanto académicos como actitudinales de los educandos. Asimismo, la relación entre profesor y apoderado es una necesidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que desde distintas corrientes teóricas se afirma la importancia de dicha interacción para el éxito escolar y el futuro ciudadano que se está formando. En este sentido, sin lugar a dudas, la formación inicial docente, debe dar respuestas a estos requerimientos, con el fin próximo de asegurar la calidad educativa que se está entregando, en los distintos establecimientos educacionales que componen el sistema educacional chileno.

**Palabras Claves:** Trabajo pedagógico con la familia, Formación Inicial Docente, Relación escuela y familia.

## ABSTRACT

The purpose of the following research is to know the strengths, weaknesses, and beliefs of students from the Elementary Teaching Program at Pontificia Universidad Católica de Valparaíso who are doing their final practicum in 2014 regarding the pedagogical work with the family.

In relation with the above, the theory asserts the importance of family involvement in educational community tasks, standing out as one of the main factors to improve students' learning. In this sense, working with the family improves both curricular contents (disciplinary) and contextual contents, which refer to forms of interaction and social validity (attitudinal) that pupils show.

In order to accomplish the purpose of this research, a number of contextual, economic and temporal factors were taken into consideration to allow—in the available time—the achievement of the proposed objectives and the attainment of critical and reflective conclusions.

Based on the foregoing, the research is elaborated on a mixed investigative method (qualitative – quantitative) in order to glimpse, through theory and personal experiences, the perceptions of students from the Elementary Teaching Program around their own initial training and the conceptual tools that they have proved to possess with regards to the pedagogical work with the family.

Furthermore, the instruments applied in the research were an opinion questionnaire conducted with the participants, which allowed the collection of the initial data, and then two discussion groups on the pedagogical work that a teacher does with the family.

The information gathered from the opinion questionnaire brought as a result that most of the respondents do not conceptually master the contents associated to working with the family. Also, the perceptions and/or beliefs that the participants inform to have are highly relevant when it comes to relating with pupils' parents. On the other side, a high percentage

of respondents believe that family involvement makes a difference in pupils' learning, so that it is essential to establish a cordial and sustained relationship with the students' parents.

The above-mentioned led to the need of going into detail about certain areas and statements given by the participants with this purpose and responding to the qualitative part of the research—the next stage involved the discussion groups, which allowed for clarification and to go deeper on those questions that emerged from the questionnaire around the object of study.

The findings obtained from the discussion groups established three dimensions of the pedagogical work with the family. First, there is an initial training referred to as the concepts and/or theoretical assumptions that underpin such relationship. Then, there is the education received at home as a basis for validating the parents' work. Lastly, there is the character of each individual, which sets the type of relationship with parents in different situations of the teaching practice.

From the analysis of both qualitative and quantitative data, and from the content of the theoretical framework, it can be concluded that the pedagogical work with the family plays a crucial role in teaching because it directly affects the academic and attitudinal results of the students. Additionally, a relationship between teacher and parent is a necessity for the teaching-learning process since different theoretical approaches highlight the importance of that relationship to school success and to the development of the future citizen. In this sense, undoubtedly, the initial teaching training must answer to these requirements in order to assure the quality in the education given in the different educational institutions which form the Chilean educational system.

**Key Words:** Pedagogical work with the family, Elementary Teaching Program, Relationship between school and family.

## Résumé

L'objectif de cette recherche est de connaître les forces, les faiblesses et les croyances que peuvent avoir les étudiants de la promotion 2014 de la filière Education 1<sup>er</sup> degré de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, au sujet du travail pédagogique avec la famille.

En effet, la théorie affirme que l'investissement de la famille dans le travail de la communauté éducative est essentiel ; il est d'ailleurs l'un des principaux facteurs pour le perfectionnement des connaissances des élèves. Ainsi, le travail avec la famille améliore les contenus tant pédagogiques (scolaires) que contextuels, lesquels se réfèrent aux formes d'interaction et d'intégration sociale (agissements) que mettent en avant les étudiants.

Afin d'atteindre le but fixé par ce travail de recherche, une série de facteurs contextuels, économiques et temporels ont été pris en compte pour permettre de réaliser les objectifs listés et d'obtenir des conclusions critiques et réflexives, dans les temps impartis.

Pour permettre cela, une méthode mixte (qualitative-quantitative) a été mise en place afin de récolter, au travers de la théorie et des expériences personnelles, les perceptions des étudiants de la filière Education 1<sup>er</sup> degré par rapport à leur propre formation initiale et aux outils conceptuels qu'ils peuvent utiliser dans le cadre du travail pédagogique avec la famille.

Les autres instruments soumis aux étudiants en pédagogie, concernant ce travail de recherche, étaient un questionnaire d'opinion qui a permis la récolte de données initiales, afin de constituer ensuite deux groupes de discussion sur le travail pédagogique que réalise l'enseignant avec la famille.

L'information obtenue grâce au questionnaire d'opinion a montré que la grande majorité des personnes interrogées ne savent pas manier les concepts liés aux contenus associés au travail avec la famille. De même, les perceptions et/ou croyances qu'elles peuvent avoir sont d'une importance capitale lorsqu'il s'agit d'être en contact avec les parents de leurs étudiants. D'un autre côté, un fort pourcentage de ces personnes croit que l'investissement

de la famille fait toute la différence dans l'apprentissage des élèves ; c'est pourquoi il est indispensable d'établir une relation cordiale et durable avec leurs parents.

Cependant, par rapport aux premières réponses obtenues, il a été nécessaire d'approfondir certains champs et affirmations livrés par les personnes enquêtées. Ainsi et pour reprendre la partie qualitative du travail de recherche, une seconde étape a été mise en place avec la création des groupes de discussion qui ont permis d'éclaircir et d'approfondir certaines questions qui avaient pu se poser à la suite du questionnaire et de l'objet de l'étude.

Les conclusions du groupe de discussion ont mis en avant une triple dimension du travail pédagogique avec la famille. Tout d'abord, on trouve la formation initiale qui se rapporte aux concepts et/ou postulats théoriques maintenant cette relation, puis l'éducation reçue chez soi, fondement de validation du travail des parents, et enfin le caractère propre de chaque individu établissant le type de relation qui s'instaurera avec les parents et les professeurs dans les différentes disciplines éducatives du cadre enseignant.

Grâce à l'analyse des données qualitatives et quantitatives et au contexte théorique, on peut conclure que le travail pédagogique avec la famille remplit un rôle fondamental pour l'enseignement. En effet, il exerce une influence directe sur les résultats académiques et les comportements des élèves. De même, la relation entre le professeur et le parent est indispensable au processus d'enseignement et d'apprentissage ; comme l'ont montré plusieurs courants théoriques, cette interaction est nécessaire à la réussite scolaire et au futur citoyen qui est en train d'être formé. Ainsi, il est certain que la formation initiale d'enseignement doit donner des réponses à ces demandes dans le but d'assurer une certaine qualité dans les différents établissements scolaires du système éducatif chilien.

**Mots-clés:** Travail pédagogique avec la famille, Formation Initiale, Relation entre le école et le famille.

## ZUSAMMENFASSUNG

Der Grund für die vorliegende Forschung ist, die Stärken, Schwächen und die Meinungen zu kennen, die die Studenten des Abschlusspraktikums 2014 der Studienrichtung "Educación Básica" der Pontificia Universidad Católica de Valparaíso berichten, bezüglich der pädagogischen Arbeit mit der Familie.

In Bezug auf das Vorherige bestätigt die Theorie die Wichtigkeit der Beteiligung der Familien an den Tätigkeiten der erzieherischen Gemeinschaft. Diese Beteiligung wird als einer der wesentlichen Faktoren für die Verbesserung des Lernens der Schüler hervorgehoben. Diesbezüglich verbessert die Arbeit mit der Familie nicht nur die fachlichen, sondern auch die kontextuellen Inhalte, die sich auf die Interaktion und die soziale Akzeptanzbeziehungen, die die Schüler aufweisen.

Um den Gegenstand dieser Untersuchung zu erreichen, wurde eine Reihe von kontextuellen Faktoren untersucht (ökonomische und zeitliche), die es erlaubten, in der zur Verfügung stehenden Zeit die gesetzten Ziele und kritische und reflexive Lösungen zu erreichen.

Bezugnehmend auf das Vorherige wird eine Studie mit gemischtem Charakter (qualitativ – quantitativ) mit dem Ziel erarbeitet, die Theorie, die persönlichen Erfahrungen und die Wahrnehmungen der Studenten ans Licht zu bringen, die dem Studiengang "Educación Básica" angehören. Bezug genommen werden soll außerdem auf ihre eigene Grundbildung und die konzeptuellen Werkzeuge, die sie für die pädagogische Familienarbeit vorweisen können.

Andererseits waren die verwendeten Werkzeuge in dieser Studie an Pädagogikstudenten in Meinungsfragebogen, der die Sammlung von Anfangsdaten erlaubt hat, um später mit zwei Gruppen eine Diskussion über die pädagogische Arbeit, die der Dozent mit der Familienarbeit erzielt, zu erreichen.

Die erhaltene Information nach der Auswertung der Fragebögen ergab, dass die große Mehrheit der Befragten die Inhalte mit Bezug auf die Familienarbeit kontextuell

nichtbe fürworten und auch, dass die Vorstellungen und/ oder der Glaube den siehaben, von großer Bedeutung sindfür den Kontakt mit Bevollmächtigten. Auf der anderen Seiteglaubteinhoher Prozentsatz der Befragten, dass die Beteiligung der Familie den Unterschiedbeim Schülerlernenmacht, deshalbistesunabdingbar, eineherzliche und stabile Beziehungzu den Eltern und Schülernaufzubauen.

Deshalbistesnotwendig, einige Bereiche und eingereichte Vorschläge der Befragtenzuvertiefen. In dieser Hinsicht und Bezugnehmend auf den qualitative Teil der Untersuchung, wurdeeinweiter Schritterreicht, der darinbestand, Diskussionsgruppenzuerstellen, die eserlaubten, solche Fragenzuklären und zuergründen, die im Fragebogenals Objekt der Studieauftraten.

Die Ergebnisse der Gruppen discussion waren ,dasssie die dreifache Dimensionalität erreichten, die die pädagogische Familienarbeitbesitzt, denn auf der einen Seitefindet man die Grunderziehungbezüglich der Konzepte und/ odervorgeschlagenen Theorien, die diese Beziehungserhalten, die erhaltene Erziehungzu Hause, als Fundament für die Arbeitsfähigkeit des Bevollmächtigten und der eigene Charakter des Individuums, der die Art der Beziehungausmacht, den man mit den Eltern und den Bevollmächtigten in den verschiedenen bildenden Instanzen hat.

Aufgrund der qualitativen und quantitative Datenanalyse und des theoretischen Inhaltskannabschließendgesagt werden, dass die pädagogische Arbeitmit der Familieeine grundlegende Rolle in der Lehrtätigkeit spielt, denn diesebeeinflusst direkt die sowohl akademischen, als auchpersönlichen Ergebnisse der Lernenden. Deshalbist die Beziehungzwischen Lehrer und Schülereine Notwendigkeit im Lernprozess, denn auchverschiedene theoretische Quellen bestätigen die Wichtigkeit der besagten Interaktionfür den schulischen Erfolg und den zukünftigen Bürger, der geformtwird. In dieser Hinsicht sollte die grundständige Erziehungdurch den Lehrer ohnejeden Zweifel Antworten auf diese Anforderungengeben, mit demnahen Ziel, die erzieherische Qualität in den verschiedenen pädagogischen Einrichtungenzusichern, die zum chilenischen Bildungssystem gehören.

**Stichworte:** Bildungsarbeit mit Familien, Lehrerausbildung , Schule und Familie Beziehung.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, y a raíz de los cambios vertiginosos de los diferentes escenarios políticos y socioculturales, se ha volcado la mirada hacia la familia como un agente socializador capaz de aportar de manera positiva y sostenidamente en la mejora de la calidad de la educación impartida en las distintas aulas nacionales. En este sentido, es que la formación inicial docente debe dar respuesta a este desafío, considerando dentro de su propuesta curricular asignaturas y/o metodologías con las cuales los futuros docentes puedan enfrentar de manera óptima el trabajo pedagógico con la familia. Asimismo, la importancia de la familia es trascendental, para el logro de los cometidos propios de la educación, dado que, así como lo indican diversas investigaciones, cuando la familia esta presente en la educación de los niños, estos presentan mejoras sustanciales en su proceso de aprendizaje.

En base a lo anterior, la presente investigación tiene como finalidad identificar cuáles son las fortalezas, debilidades y creencias que declaran los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno al manejo de competencias asociadas al trabajo pedagógico con la familia.

En este contexto, se llevo a cabo una investigación de carácter mixto, la cual en primera instancia se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo utilizando como instrumento de recolección de información un cuestionario de opinión; a partir de los resultados obtenidos en dicho instrumento, se derivó a la realización de dos grupos de discusión, los cuales constituyeron la parte cualitativa; aportando de esta manera con información relevante; profundizando en las distintas temáticas y derivando con ello en la formulación de conclusiones críticas y reflexivas en torno al fenómeno estudiado.

Asimismo, cabe destacar que la metodología utilizada fue sustentada a partir de lo expuesto en el marco teórico, en el que se evidencia una amplia gama de autores y teorías, ilustradas en una sólida bibliografía, que considera exponentes latinoamericanos y europeos, los que destacan la importancia de la familia en los procesos pedagógicos y la formación integral de los educandos.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En la actualidad, la tarea de educar se ha tornado cada vez más difícil dados los cambios sociales y culturales propios de los procesos de globalización. Los escenarios sociales actuales plantean nuevos retos para la educación, para las instituciones escolares y específicamente para los docentes, quienes deben afrontar las nuevas demandas que implica la sociedad de la información.

En este contexto, la sociedad plantea retos para todos a quienes se nos encomienda la labor de educar, considerando los diferentes estamentos educativos (escuela-familia-sociedad) dentro de la formación de los educandos, dichos cambios se evidencian, en una nueva forma de relacionarse, comunicarse y aprender (Comellas, 2009).

Las transformaciones sociales que nacen del proceso de globalización, derivan en un cambio del quehacer educativo. Hoy en día no basta con la mera entrega de información conceptual y/o disciplinar, pues se enfatiza el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para formar ciudadanos activos y críticos, capaces de tener una opinión frente a los diferentes acontecimientos nacionales e internacionales. En este ámbito, la educación “no se trata solamente de “aprender saberes” sino de aprender a ser persona para utilizar los saberes en estas acciones que construyan un mundo más humano” (Flecha, 1997, p.53).

Sin embargo, las instituciones educativas, en conjunto con los docentes, no son los únicos protagonistas en el proceso educativo que se han visto afectados con los nuevos escenarios socioculturales. En dicho contexto, la familia ha sufrido una serie de cambios asociados a la postmodernidad, modificando con ello sus dinámicas y relaciones donde, “la función de estos se va reduciendo cada vez más, a proporcionar medios para atender a la demanda de la sociedad de cantidad de conocimientos los que les lleva a la necesidad de tener más, y para ello, estar cada vez menos presente en la educación de sus hijos” (García, 1992, p.18), lo cual apunta a cubrir mayoritariamente la función económica por sobre la función formativa y educativa propia del constitutivo familiar, siendo su cometido derivado a otras instituciones como la escuela.

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, en la actualidad se pueden vislumbrar diversos cambios tanto sociales como políticos, que conllevan a nuevos desafíos educacionales. En este sentido, es imprescindible enfocar la atención en torno a la mejora de la calidad de la educación, con el fin de afrontar los retos de la contemporaneidad, lo cual no será factible, mientras no exista una relación eficiente entre los principales encargados de la formación de los estudiantes.

En este sentido, desde los inicios de la reforma de los años noventa, la incorporación de la familia a la escuela ha sido una temática contingente, pues desde diversos sectores políticos, sociales y académicos, se espera que esta se incorpore en acciones que fomenten el desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad en la educación. En esta línea, diversos programas gubernamentales<sup>1</sup> han apuntado al involucramiento de la familia en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los educandos, reconociendo su importancia y necesidad, en la construcción de un vínculo claro y efectivo entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa .

La importancia de la incorporación de las familias en los centros educativos se sustenta en el hecho de que, “esta participación no es sólo una medida política, sino que está basada en la evidencia de la investigación educacional” (Rozas, 1996 en Gubbins, 1997, p.2), la cual indica que solo se lograran mejores resultados académicos cuando los padres están presentes en la educación de sus hijos.

En este contexto, autores como Anne Henderson<sup>2</sup> han realizado diversas investigaciones en torno a la participación de los padres en los colegios. Sus hallazgos han permitido retroalimentar distintas investigaciones chilenas, las cuales indican que, “algunos de los mayores beneficios de la participación de los padres (...) son: alumnos con mejores notas, mejor rendimiento académico a largo plazo, mejores actitudes y conductas en el colegio, programas académicos más exitosos y colegios más efectivos” (Morales, 1998, p.8).

---

<sup>1</sup>Programas a partir de la reforma, tales como: Mece Básica, P900 yProyectos de mejoramiento educativo.

<sup>2</sup>Escritora australiana. Directora adjunta del instituto de Sydney, Australia.

Respecto a lo anterior, estudios realizados por la Unicef (2007) concluyen que, “una alianza efectiva entre la familia y la escuela necesita de un vínculo nutritivo y respetuoso en el que ambos sistemas entrelazan sus esfuerzos en pos de los niños y jóvenes. Una relación de estas características favorece y asegura un mejor rendimiento académico de los niños, así como un desarrollo integral de su persona, su autoestima y su actitud hacia el aprendizaje” (Unicef, 2007, p.18).

Ahora bien, es importante aclarar que la relación escuela y familia se puede entender bajo una perspectiva teórica, donde ambos estamentos confluyen en una meta en común, la mejora del aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos.

Si bien, la teoría plasma la necesidad de establecer una vinculación colaborativa entre la escuela y la familia, en la realidad, la relación que se produce entre estos distintos agentes educativos difiere de lo teórico, ya que tradicionalmente “la escuela se presenta como una entidad ejecutora e informadora de muchas actividades, planes, eventos y necesidades de todo tipo, lo cual hace que los padres, cuando van a la escuela, reciben de ésta un cuerpo de conversaciones misceláneas, con una actitud receptiva, pero pasiva y resignada” (Cardemil, 1995, p.29), situación que tensa las relaciones, derivando en que esta no sea ni cercana, ni colaborativa.

A partir de lo anterior, se vislumbra el nuevo escenario en el cual los docentes se desenvuelven y concretizan su quehacer educativo; relevando consigo la importancia en la formación de un vínculo entre la escuela y la familia que potencie la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, para conseguir dicha relación es imprescindible que los docentes cuenten con las habilidades y conocimientos necesarios para hacer frente a los desafíos que establece la postmodernidad, en torno a los retos educativos y el trabajo con la familia.

No obstante, es necesario tener en cuenta, cómo desde la formación inicial, se deben entregar los conocimientos, habilidades y actitudes acordes para el trabajo con la familia, desde posicionamientos teórico- prácticos propios de las instituciones formadoras, así como los lineamientos políticos de ellas. En este sentido, “los investigadores que han estudiado la

participación de los padres en la escuela han encontrado acuerdo general, entre profesores, directivos y supervisores respecto de la necesidad de mayor capacitación sobre cómo involucrar a la familia en el proceso educativo” (Morales, 1998, p.8), denotando la importancia del rol que cumplen los profesores en involucrar a las familias en los colegios.

En este contexto, se ha evidenciado, desde la experiencia de los autores de la presente investigación, que en su formación inicial docente los alumnos manifiestan debilidades, fortalezas y creencias en torno al trabajo con la familia, lo cual se evidencia tanto en el desarrollo de las prácticas de observación en las profesionales. En esta línea, algunos estudiantes se han visto expuestos a situaciones conflictivas con apoderados tanto en la institución escolar (centros de práctica) como en el aula, careciendo desde su perspectiva, de metodologías y estrategias de trabajo eficientes para enfrentar y mediar ante tales situaciones. Asimismo, documentos propios de los procesos de práctica, tales como el diario del profesor y registros de clases, manifiestan las problemáticas vividas, siendo una instancia pedagógica – reflexiva (Porlán, Martín, 1991), en las cuales son los mismos estudiantes quienes plasman sus deficiencias en torno al quehacer docente, en la interacción profesor – apoderado.

A continuación se exponen algunos extractos de dichos documentos:

**Diario 1 R.G:** *“En la jornada de hoy, junto con la profesora, pudimos hablar sobre el caso de Pedro, un alumno que presenta algunos problemas académicos y que requiere de más apoyo, la profesora mentora me comentó que no ha podido hablar con sus padres pues estos no se sienten comprometidos o motivados para acercarse al colegio, si bien la profesora ha intentado hacerlos participar, estos no vienen a las reuniones de apoderados. Esta situación me hizo pensar en cómo yo estoy preparada para atraer a los padres a la escuela y qué haría con Pedro si este fuera mi curso.”* **(Ver apéndice uno)**

**Diario 2 P.O:** *“Cuando nos disponíamos a terminar jornada escolar, en la puerta del colegio, una apoderada se acercó para hablar conmigo sobre su hija, me dijo que no podía hablar con la profesora jefe porque “le tenía mala” y quería que le contara si era verdad*

*que los niños la molestaban mucho, en realidad yo no supe que decir, porque sentí la preocupación de la madre pero no sabía cómo ayudarla.”(Ver apéndice dos)*

**Reflexiones 1 E.M:** *“Hoy fue un día sumamente complicado, pues recibí una citación por parte de la UTP para hablar sobre un reclamo que realizó un apoderado en mi contra, debido que él sentía que yo maltrataba a su hijo y lo dejaba de lado, esta situación me complicó mucho y además ese mismo día tenía que quedarme para una reunión con los padres y madres sobre el SIMSE y lo tuve que enfrentar. Mi tutora me ayudo y me explicó que estos hechos son comunes y que uno tiene “que saber llevarlos”, pero sinceramente no me siento preparada para asumir acontecimientos como estos, en los que el apoderado se siente enojado y no quiere entablar un dialogo. (Ver apéndice tres)*

**Reflexiones 2 R.A:** *“Cuando nos dirigíamos a observar el acto del día del alumno, junto con el curso, se me acercó una apoderada, bastante irritada a preguntarme si los niños recibirían ese día el almuerzo, yo le respondí, que se había enviado una comunicación explicando que en dicha jornada los niños solo recibirían el desayuno, esta respuesta ofusco considerablemente a la apoderada quien arremetió con un vocabulario poco formal y agresivo contra mi y su hija. Tal hecho me hizo preguntarme cómo tiene que reaccionar un docente frente a circunstancias en las que los apoderados se tornan violentos y qué herramientas debería tener para enfrentarlas.”(Ver apéndice cuatro)*

Todo esto, llevo a contrastar que lo declarado por medio de los diarios en la práctica inicial se encuentra presente de la misma forma en las reflexiones de práctica intermedia y final, derivando en el cuestionamiento acerca de si, ¿Consideran los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica que la malla curricular entrega herramientas para enfrentar el trabajo pedagógico con la familia? , dado a que en reiteradas ocasiones han manifestado que se sienten preocupados respecto a las habilidades que pudieron desarrollar a lo largo de los años de formación inicial, en relación al trabajo con las familias. En este mismo sentido, surgen preguntas sobre si los estudiantes de práctica final aún consideran que es importante el rol que cumple la familia en el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes, y respecto

a la preparación que ellos recibieron, ¿Cuáles serían sus concepciones y/o percepciones en cuanto al trabajo con la familia?

Por otro lado, fue preciso llevar a cabo una revisión a los programas de estudio de las asignaturas de la carrera de Educación Básica<sup>3</sup> que contemplan contenidos relacionados al trabajo con la familia y si bien, dichos ramos, lo hacen de una perspectiva teórica, no poseen instancias propias de práctica o reflexión pedagógica que le permitan al estudiante poner a prueba los contenidos adquiridos, también, se evidenció, que desde la malla curricular, existe una posible fragmentación del contenido en relación a la familia (características, tipos, funciones), de tal modo, que la temática es vista como un objetivo de algunas sesiones de clases, sin tener una visión propia como universidad ni mucho menos un posicionamiento teórico claro.

Por consiguiente, la presente investigación tiene como objeto de estudio, caracterizar las fortalezas, debilidades y creencias que informan los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica año 2014 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto al trabajo pedagógico con la familia. Sin embargo, comprendiendo que la corriente investigativa en torno al tópico familia y educación es amplia y dados los recursos y el tiempo disponible, nos centraremos en elementos que fueran de rápido y fácil acceso (informantes, disponibilidad horaria y disposición presencial para grupo de discusión y cuestionario de opinión) considerando además la experticia de los autores en torno a la investigación cuantitativa y el expedito acceso a la información proveniente de nuestros compañeros.

En este contexto, se espera a través de la investigación, tener una visión de cómo los futuros egresados de la carrera podrán enfrentar el trabajo con la familia, esto desde sus creencias y

---

<sup>3</sup> Programa de Estudio de Asignatura Cultura de la organización escolar.  
Programa de Estudio de Asignatura Psicología del desarrollo.  
Programa de Estudio de Asignatura Orientación educacional y familiar.  
Programa de Estudio de Asignatura Educar en valores.  
Programa de Estudio de Asignatura de Práctica Inicial.  
Programa de Estudio de Asignatura de Práctica Intermedia.  
Programa de Estudio de Asignatura de Práctica Final.

conocimientos, pues se entiende la importancia y relevancia en torno a la relación familia y escuela para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y el rol trascendental del docente para lograr dicho cometido.

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar los saberes y capacidades que los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV declaran poseer, para incorporar a la familia en su trabajo pedagógico.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- 1.- Identificar las creencias de los estudiantes en práctica final, sobre el papel de las familias en el proceso formativo de los alumnos.
- 2.- Identificar las fortalezas y debilidades que declaran tener los estudiantes en práctica final para incorporar a la familia en el proceso formativo de los alumnos.
- 3.- Describir situaciones de incorporación de las familias evidenciadas por los estudiantes de práctica final.

## **MARCO TEÓRICO: CAPITULO I: RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA.**

### **1.1.1.- Contextualización de la relación escuela y familia**

La educación es una misión compartida entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, en este contexto, los padres y las instituciones escolares son los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y formativos de los niños/as, constituyéndose como ejes insustituibles de tal relación (MINEDUC, 2002) sin embargo, la misión de la familia es preponderante, puesto que, “estructura los elementos fundamentales para la personalidad del niño y su educabilidad progresiva”(Labaké, 1997, p.16), que dadas las características sociales, el derecho internacional y los postulados teóricos actuales, debiera cumplir, no obstante, es necesario que los niños y niñas asistan a escuelas regulares, donde encuentran “un espacio de progresiva y adecuada socialización”(Labaké, 1997, p.16), desarrollándose de esta manera integralmente, e incorporándose a la sociedad de forma activa y crítica.

En este contexto, existe una necesidad mutua entre ambos agentes socializadores, pues comparten un objetivo en común, conseguir la mejor educación para los menores, estableciéndose dicha relación, como un continuo, que sólo busca el fortalecimiento de los aprendizajes y éxito escolar. En dicho ámbito, es evidente que para los más pequeños de nuestra sociedad, la familia y la escuela son los dos contextos o microsistemas más importantes para su desarrollo, por eso, su potencial se acrecentará si entre ambos se establecen relaciones basadas en la comunicación, que tengan como objeto optimizar el desarrollo infantil (Vila, 2003). De este modo, el mismo autor, en su libro, *Cuadernos de educación. “Familia, Escuela y Comunidad”*, propone que, “no cabe duda que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos, madres, padres, maestras y maestros- ayudan a la práctica educativa en uno y otro contexto. Por el contrario, el desconocimiento mutuo o el simple intercambio burocrático hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo en ambos contextos” (Vila, 1998, p.33), develando de esta manera, la importancia trascendental que cumplen ambos agentes en la educación de los estudiantes.

En este sentido, las políticas educativas, han apuntado al fortalecimiento de la relación entre la familia y la escuela, considerando el rol pedagógico que cumplen los docentes para dicho cometido. Es así, como se han puesto en marcha diversos programas gubernamentales<sup>4</sup> para el mejoramiento de la calidad de la educación, que contemplan el involucramiento de la familia en la educación de sus hijos. En esta misma línea, los documentos del Ministerio de Educación comparten la idea de que, “la relación fluida y sostenida entre la familia y la escuela, favorece el proceso educativo y formativo de los alumnos. La familia, además de aportar fundamentalmente a la formación, también tiene la posibilidad de prestar un apoyo valiosísimo a la labor pedagógica que cumplen los establecimientos educacionales” (Bulnes, 2011, p.4).

Ahora bien, la relación que se establece entre la familia y la escuela en las instituciones escolares se podría caracterizar según el gobierno, como una relación formal, donde prevalece la idea de roles diferenciados, que contemplan, funciones y metas entrelazadas, en la consecución de un objetivo en común (MINEDUC, 2011). En dicho sentido, el Ministerio de Educación, dicta la Ley 18.057<sup>5</sup> que regula las organizaciones de padres y apoderados, con el objetivo de crear instancias de reflexión y discusión sobre temas relevantes en la educación de los alumnos, basándose en que “las instituciones escolares apoyaran a los padres en su rol de educadores” (Morales, 1998, p.3).

No obstante, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), mediante sus informe de educación, identifica actualmente dos puntos de vista entre el tipo de relación que se establecerá entre la escuela y la familia. Por un lado, se evidencia un paradigma tradicional, el cual establece que las formas de participación de la familia aparecen como respuestas a las demandas concretas planteadas por la escuela siendo la institución familiar, un ente pasivo ante las necesidades tanto monetarias, productivas y de colaboración del establecimiento educacional. En contraste, el paradigma emergente, señala que las instituciones escolares privilegian el establecimiento de relaciones más simétricas y recíprocas con las familias, valorizando el diálogo y la reflexión, en conjunto con los

---

<sup>4</sup> Programas a partir de la reforma, tales como: Mece Básica, P900 y Proyectos de mejoramiento educativo.

<sup>5</sup> Ley dictada por el Ministerio del Interior. Publicada en el diario oficial N°31.110 del 7 de noviembre de 1981

docentes, por medio de diversas instancias de participación entre los apoderados, estudiantes, profesores y directivos; por consiguiente, se tiende a la participación activa de los apoderados en la comunidad educativa, resaltando su derecho al involucramiento en el proceso de desarrollo formativo de sus hijos; garantizando, mediante su gestión institucional, instancias en las que las familias se sientan involucradas en el Proyecto Educativo Institucional y sobre ello, en la formación ética, valórica y educativa de sus hijos.

Ahora bien, se puede apreciar que en la relación escuela y familia en torno al involucramiento de los padres y apoderados en los procesos educativos de los niños, existe un continuo en el que se dan ciertas tendencias paradigmáticas. Dichas diferencias se especificarán en el siguiente cuadro (**Ver Esquema Uno**)

#### **PARADIGMAS EN LA RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA**

<b>Criterio</b>	<b>Paradigma Tradicional</b>	<b>Paradigma Emergente</b>
Tipo de relación	Relación de tipo jerárquica y complementaria.	Relación de mayor simetría y reciprocidad.
Definición	Definición de la relación centrada en la escuela.	Definición de la relación como resultado de un proceso de diálogo, reflexión conjunta y búsqueda de acuerdos en torno a ciertos criterios comunes.
Comunicación	Comunicación de carácter unidireccional que tiende a girar en torno a peticiones y/o informaciones enviadas por escrito.	Comunicaciones dialógicas y bidireccionales de carácter verbal desarrolladas en espacios de encuentro cara-a-cara de tipo formal e informal.
Concepto	Concepto de familia asociado a la familia nuclear bi-parental donde la mujer es la responsable de la educación de los niños y niñas y no realiza trabajo remunerado.	Concepto de familia que toma en cuenta la heterogeneidad en términos de su composición y desempeño de roles en el ámbito de lo público y de lo privado.

Criterio	Paradigma Tradicional	Paradigma Emergente
Participación	Concepto de participación como acción movilizadora para la incorporación de las familias a una misión pre-definida por el sistema formal. Se expresa como un deber.	Concepto de participación como proceso democrático de construcción comunitaria. Se expresa como un derecho y como un acto de libertad personal.

Esquema uno, fuente: Gubbins, V. (1997) *¿Incorporación o participación de las familias?*. Santiago de Chile: CIDE

### 1.1.2.- La relación escuela y familia para la mejora de los aprendizajes

Como se mencionó anteriormente, es imprescindible que se dé una relación centrada en el aprendizaje entre la escuela y la familia, debido a que ambos estamentos están involucrados directamente en el desarrollo formativo de los niños, pues junto a la familia, el establecimiento educativo es el espacio institucional más relevante en la vida de los niños y jóvenes (MINEDUC, 2002), donde se realiza la segunda socialización más importante dentro del desarrollo integral de los educandos.

En relación a dicha temática, Lucia Santelices y Jacinta Scagliotti (2001), indican que el involucramiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos, influye positivamente en su desempeño escolar, evidenciándose mejoras en distintas aristas del proceso educativo de los niños/as, es así como, el Massachusetts Department of Education (2002), señala los beneficios que los menores obtienen cuando sus padres están presentes en su educación; consiguiendo mejoras en sus calificaciones, en el rendimiento académico a largo plazo, en sus actitudes, conductas en el colegio, como también, su disposición hacia el aprendizaje, derivando de esta manera, en una mejora sustancial de los programas académicos curriculares propios de los establecimientos educacionales; que pueden culminar en el desarrollo de una Escuela Efectiva.

En este contexto, cabe destacar, que actualmente el involucramiento de la familia en la escuela ha sido material de estudio de nuevas investigaciones que avalan la importancia de dicha relación para la mejora de los aprendizajes, entre ellos se encuentran, *“La familia española ante la educación de sus hijos”*, donde sus autores señalan la necesidad de poder

aportar al cambio educativo, mediante la inserción familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, Pérez, Sánchez, 2001). El estudio se enmarca, en las relaciones entre escuela y familias y los buenos resultados académicos obtenidos por los escolares en diferentes pruebas internacionales y nacionales.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación, señala directamente los beneficios en las variables académicas que influyen en el proceso educativo, es así como, “los colegios que integran a las familias obtienen mejores resultados en términos de calidad de educación, por tanto, se ha transformado en una tarea fundamental que familia y educación aúnen esfuerzos y trabajen juntos desde el rol de cada uno, con la meta clara de mejorar los aprendizajes de los alumnos/as” (MINEDUC, 2005, p.5).

Por otro lado, autores como María Jesús Comellas (2009) en su libro “*Familia y Escuela Compartir la educación*”, propone que la interacción eficiente y sostenida en el tiempo, es la clave para el éxito escolar, resaltando la necesidad de promover un debate conjunto y constructivo entre ambas instituciones. Dicho debate, se debe centrar en las competencias, el rol de cada uno de ellos y las posibles dificultades en dicha interacción, con la finalidad próxima de mejorar las relaciones y aportar directamente con el éxito escolar.

En la misma línea argumentativa, “la participación de las familias en las escuelas supone un enriquecimiento en el contexto de aprendizaje. La diversidad de interacciones que aportan los diferentes bagajes de las personas adultas participantes incrementan las oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas” (Flecha, 2006, p.65). Es así como, Ramón Flecha y otros autores identifican la importancia de la integración de la familia y escuela en la mejora de los aprendizajes.

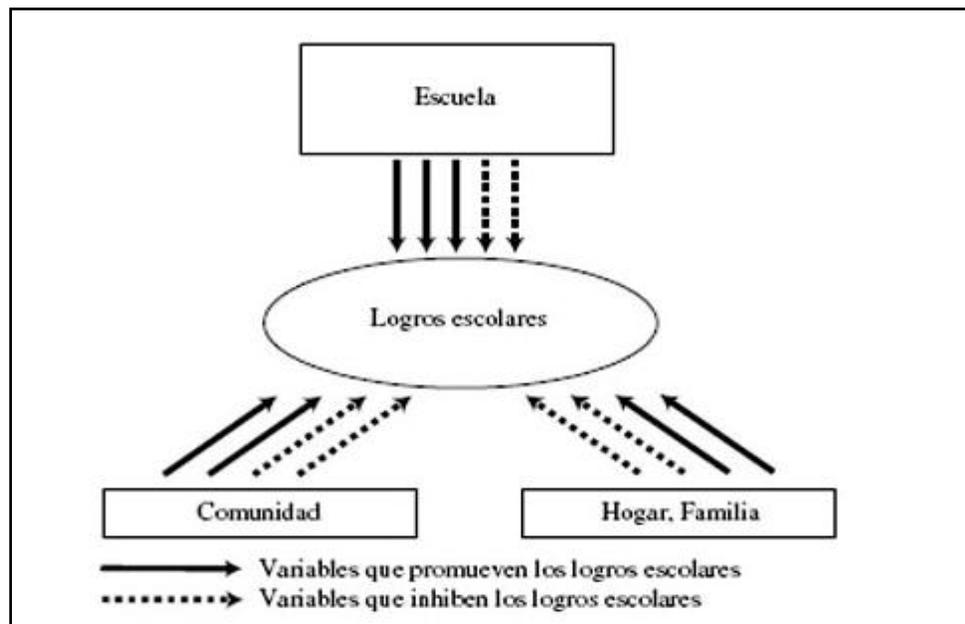
No obstante, se debe considerar que existen distintas variables que inciden en el éxito escolar, donde la interacción que se establezca entre el hogar y las instituciones escolares, son un pilar fundamental a la hora de reportar mejores resultados; Sin embargo, la relación entre ambos agentes tiene la potencialidad de provocar beneficios en el aprendizaje de los educandos, como también perjuicios en relación a estos, dichos sesgos son el resultado de cuando no se lleva a cabo una relación de participación e involucramiento entre la triada

escuela, comunidad, familia, lo cual determina en cierta medida el éxito del estudiante; así lo identifican diversos autores (Arancibia y Alvares, 1996; Redondo y otros, 2004; Sheerens, 2000) .

En este sentido, es necesario mencionar que dichas relaciones se verán mediadas por factores estructurales, el nivel socioeconómico familiar, las condiciones alimenticias y de salud, el acceso a la educación parvularia, así como también el nivel educativo de los padres y los recursos materiales del hogar.

La interacción recíproca, familia, escuela y comunidad en pro de la mejora de los aprendizajes escolares y el éxito escolar, se plasma en el siguiente cuadro: **(Ver esquema dos)**

### VARIABLES QUE INCIDEN EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES.



Esquema dos, fuente: Brunner y Elacqua (2004) en *Revista Virtual La educación*.

#### 1.1.3.- La crisis en la relación escuela-familia

Si bien, hoy en día las instituciones escolares y las familias comprenden la importancia de establecer una relación entre ambos agentes, se ha identificado por diferentes autores

(Martiniá. 2003; Álvarez., Berástegui. 2006) una tensión en torno al establecimiento de dicho vínculo. Frente a esta problemática, tales autores, intentan dar una explicación de las causas que propician que no se adopte una actitud colaborativa entre el profesor y la familia de sus educandos, recordando que esta interacción tiene su sustento en la búsqueda de la mejora de los aprendizajes y la educación de los niños y niñas.

En este sentido, Parellada (2001) en su artículo "*Aula de innovación educativa*", señala que existen factores que provocan un desequilibrio en la relación escuela y familia. Entre ellos destaca la transformación de la estructura básica que ha vivido la familia en las últimas décadas, dándose una multiplicidad de organizaciones, lo que deriva en una serie de transformaciones sociales, producidas principalmente por los modelos económicos y las necesidades sociopolíticas de los ciudadanos, en este contexto, "la familia está viviendo un rápido y profundo proceso de cambio"(Álvarez, Berástegui, 2006, p.11), que muchas veces la escuela no comprende y los profesores no logran manejar. En este contexto, dichas transformaciones, resultan no ser fáciles para las instituciones escolares, las cuales al tener una estructura estática, sin cambios muy significativos en el tiempo, ven este fenómeno como desconocido y complicado de abordar, tanto desde su misión educativa, como formativa.

Asimismo, otro factor que se puede identificar, se sitúa dentro de los propios colegios, específicamente en ciertos elementos curriculares y cómo estos se llevan a cabo en las diferentes instancias de participación de los apoderados en el establecimiento, dado que, "ciertos elementos curriculares potenciarían la división entre las familias y la escuela" (Parellada, 2002, p.18). Con respecto a lo anterior, se sitúan los enfoques tradicionales como el memorístico e instrumental que no motivan a los estudiantes ni llaman a incorporar a la familia al proceso educativo; la aplicación de enfoques metodológicos que no son conocidos por las familias y en muchas ocasiones les son confusos, acentúan aún más la falta de relación entre estos agentes, por lo cual, dichas circunstancias han favorecido la inseguridad, el desaliento y la conflictividad de las familias hacia las escuelas.

Ahora bien, de acuerdo a Parellada (2002), se puede evidenciar que las instituciones escolares se encaminan en un proceso de burocratización que conlleva en la práctica a relaciones jerarquizadas y distantes con las familias. A lo anterior, se suman las altas demandas de la sociedad actual hacia la escuela; hoy en día, además de sus labores propias relacionadas a los ámbitos académicos (logro de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales), las instituciones educativas deben asumir funciones asociadas a la seguridad, alimentación y cuidado de los educandos, las cuales se ven reflejadas, en el mayor tiempo que los estudiantes permanecen en el establecimiento educacional; funciones que con anterioridad eran propias de las familias pero que dado los cambios sociales y culturales actuales, la escuela debe cumplir.

El panorama anterior, evoca en los docentes una sensación de sobrecarga a su rol profesional, pues se les pide cumplir con cometidos que van más allá de sus funciones propias y que en algunos casos, al surgir algunas problemáticas que no pasan por el área pedagógica, se les responsabiliza de ello, sin mediar si corresponde o no a sus implicancias profesionales. En consecuencia, el resultado de esta suma de factores, tensiona las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa, provocando en los educadores una posición defensiva, que aumenta los enfrentamientos y rencillas entre apoderados y profesores; situaciones que afectan la comunicación y por ende el establecimiento de relaciones cordiales entre unos y otros.

En este mismo sentido, se puede decir que, “las relaciones entre profesores y padres de alumnos atraviesan por un momento de crisis” (Barraza, Casanova, Ugarte, 2007, p.97), la cual consiste en la divergencia en el modo y desempeño de entender las responsabilidades e implicancias educativas que tienen cada uno de ellos.

Lo anterior, apunta a que hoy en día, no se logra entender la importancia de entablar una relación entre ambos estamentos para el óptimo proceso formativo de los niños/as, y aunque la teoría lo sustenta, en diversos estudios, en la actualidad se tiende a propiciar un compromiso superfluo por parte de las familias y los profesionales, que no favorece el

trabajo en equipo, ni mucho menos el logro de objetivos a largo plazo, implicando de esta manera visiones encontradas, de lo que debería ser tal relación.

Sin embargo, aunque el contexto pueda parecer adverso, “para poder poner fin a la crisis entre la escuela y las familias, la mejor herramienta de la que disponemos es la misma que da nombre al conflicto: la comunicación” (Barraza, Casanova, Ugarte. 2007, p.139), con ella, se podrán determinar criterios comunes que guíen el accionar de ambos agentes, enlazar acciones conjuntas pertinentes al contexto social y con ello mejorar considerablemente el proceso educativo de sus hijos y alumnos.

En dicho sentido, la comunicación cobra gran relevancia en la superación de la crisis en torno a la relación familia y escuela, pues es un medio imprescindible para la formación de vínculos, el trabajo en equipo y consecución de metas en el proceso formativo de los educandos, puesto que, “si los padres están al margen de lo que se hace en el colegio, si se desconocen los criterios reales de vida que conforman la realidad cotidiana, si no les llega la noticia del encuentro organizado para ellos ni de la importancia de lo que en él se ha de tratar y resolver, es impensable que resulte una participación real y provechosa” (Labaké, 1997, p.109).

#### **1.1.4.- La comunicación en la relación escuela y familia**

Como se mencionó anteriormente, la comunicación es imprescindible en el establecimiento de una relación efectiva entre la escuela y la familia, pues por medio de ella, se delimitan las responsabilidades educativas y se consensuan objetivos que guiarán la formación de los educandos. En este sentido, la autora María Jesús Comella (2009), establece diversos temas de comunicación que pertenecen a necesidades de la familia y de los docentes; entre las que se destacan temáticas asociadas al contexto institucional (familia-escuela) tales como:

- El ideario educativo de la escuela.
- Criterios educativos de la escuela y su puesta en práctica.
- Aspectos relacionados con la maduración de los niños y adolescentes.

- Aspectos relacionados con la cultura y la sociedad.
- La educación en general.

Por otro lado, se evidencia otro ámbito comunicacional que se debe dar entre el docente y la familia, donde se pueden abordar diferentes temáticas como:

- Conocimiento del niño.
- Conocimiento de la familia.
- Conocimiento de las expectativas de la familia y del tutor en relación al niño y la escuela.
- Establecimiento de acuerdos y toma de decisiones conjuntas.

Los tópicos abordados dependerán principalmente del contexto del colegio, como también, de las necesidades que surjan desde la institución escolar. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta, que todo proceso comunicativo debe ser efectivo, de modo que no surjan problemáticas, confusiones, o que se pueda tergiversar el contenido del mensaje, considerando de esta manera que, “si hay un intercambio efectivo y una comunicación multidireccional entre todos los integrantes de la comunidad escolar, se evitará la generación de canales de comunicación alternativos, informales, explícita e implícitamente representados que producen a su vez versiones parciales y hasta contrapuestas y visiones desenfocadas” (Angeletti, Garcia, 2008, p.29).

En este sentido, la comunicación es una vía para lograr acuerdos entre la familia y la escuela, debido a que, “la educación solamente puede darse si la escuela está en estrecha comunicación con las familias”(Comellas, 2009, p. 39), es por esto, que la escuela debe favorecer instancias de comunicación relacionadas a la educación, socialización y madures, reflexionando y consensuando junto a los apoderados dichas temáticas. Ahora bien, algunos ejemplos son:

- Hábitos alimentarios.
- Hábitos de estudios.

- Tiempo de descanso.
- Higiene personal.
- Autonomía en el control de responsabilidades.
- Participación en las necesidades del grupo en el que se viva (familia-escuela).
- Pautas de relación con el entorno.
- Adaptación a los diferentes contextos a los que se pertenece.
- Estrategias para la resolución de conflictos.
- Control de las emociones.

En consideración a lo anterior, es imperante resaltar que la comunicación no solo se suscita a situaciones problemáticas o conflictivas en el aula o la institución escolar, sino que debe ser una acción constante y significativa dentro de la relación entre la escuela y la familia, pues en la actualidad, dados los cambios vertiginosos ocurridos, se plantea una necesidad de compartir y reflexionar en torno a las dudas e incertidumbres que surgen en el proceso educativo, siendo las instituciones escolares y la familia los agentes responsables, y quienes están llamados a compartir un ideario educativo, que sustente metas en común, en beneficios de los niños y las niñas.

#### **1.1.5.- Instancias de participación de la familia en los centros educativos**

La incorporación de la familia en los centros educativos, ha sido una de las principales tareas de los establecimientos educacionales a nivel nacional. Ya desde la reforma educativa de los años noventa, se ha planteado la necesidad de atraer a los padres y apoderados a la educación de sus hijos, debido al creciente potencial formativo y educativo que hay en ello, y los buenos resultados obtenidos en instituciones escolares que han logrado consensuar una relación profesor – apoderado, centrada en la comunicación y respeto mutuo. En esta línea, autores como Inés Micheli y Cecilia Reynoso (1998), destacan la importancia trascendental que juega el hogar en la educación formal de sus hijos, estableciendo que, “sólo se logrará tener los resultados esperados, cuando la escuela promueva una comunicación fluida con sus integrantes, teniendo siempre presente que

cuando abre sus puertas para recibir a los alumnos también está recibiendo con ello a su grupo familiar” (Micheli y Reynoso, 1998, p.9).

En este contexto, la tarea del docente, no tiene por qué ser una actividad solitaria, enfocada solo en su quehacer en el aula; Por el contrario, debe propiciar instancias de participación de todos los agentes de la comunidad educativa, tanto formales como informales, adoptando una postura revalorizante de lo que pueden entregar las familias al proceso educativo, comprendiendo los códigos sociales y culturales que hay detrás de ella, y coordinando de esta manera, distintas instancias y/o actividades culturales, educativas o sociales , en las cuales sea pertinente el apoyo familiar, lo cual brindará al apoderado, mayor cercanía con la institución, y por consiguiente un involucramiento centrado más en el derecho que en la obligación.

No obstante, la participación de los padres y/o apoderados en los establecimientos educacionales, esta mediada en la actualidad por el paradigma educativo que adhiera el establecimiento (principios de su PEI), y con ello, la forma de entender el concepto de participación que tengan tanto docentes cómo directivos, en este sentido, el quehacer familiar en los centros educativos variará en cuanto a funciones, normas y posibles implicancias, según el paradigma tanto Tradicional o Emergente<sup>6</sup> que el colegio prefiera, y por lo tanto propicie durante el desarrollo de sus funciones.

Ahora bien, en un extremo, se encuentran aquellas escuelas que definen sus relaciones con criterios pre-establecidos con sus apoderados, guiándose por los postulados teóricos del paradigma tradicional, donde las formas de participación de la familia nacen como respuestas a las necesidades de la escuela, y por lo tanto deben cumplir con una función netamente pasiva ante dichos requerimientos, en este ámbito, “la escuela ve la participación de las familias como una ayuda que debe ser movilizada desde la propia escuela, para reforzar el control de la tarea educacional que ella realiza y como parte de las obligaciones de las familias para con el sistema de educación formal”(Gubbins, 1997, p.14),

---

<sup>6</sup> Dichos paradigmas son identificados por investigaciones CIDE.

desarrollando así, un tipo de relación jerárquica, en la cual la opinión y/o necesidades de los apoderados no son tomadas en cuenta, desvalorizando así su potencial formativo.

En este contexto, las instancias de participación por parte de los apoderados, que propician las escuelas adherentes al paradigma tradicional, son meramente unidireccionales, asistiendo a reuniones de apoderados de tipos informativas, citaciones mensuales abocadas al avance conceptual de los menores y/o actividades de finalización de año donde, “al mantener la unidireccionalidad, la escuela apelando a la tradición, mantiene y reproduce un sistema de relación que reduce las familias a las madres de los niños y particularmente aquellas que no realizan trabajo remunerado y que pueden adaptarse con mayor facilidad a las condiciones de participación que se movilizan desde los establecimientos educacionales” (Gubbins, 1997, p.15), por lo cual, la participación de la familia , solo se dará en dichas instancias, careciendo de oportunidades fuera de aquellas.

Al contrario de las escuelas tradicionales, aquellas instituciones que adhieren al paradigma emergente, ven la participación de los padres y apoderados, como el resultado de un diálogo constante y reflexión conjunta, realizada por los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, existiendo de esta manera, acciones que tienden a incorporar los conceptos de mayor diversidad, creatividad y potencial educativo de las familias, en los distintos procesos de enseñanza - aprendizaje; valorando consigo, las instancias participativas que propicia la escuela y en la que la familia es capaz de aportar, desde sus saberes, experiencias y creencias. En este sentido, “las instancias de participación surgen de un interés activo por parte de los apoderados, por acompañar el proceso de aprendizaje y desarrollo de niñas y niños” (Gubbins, 1997, p.16), las cuales no difieren en el tipo de acción, sino en el proceso de planificación de estas, y la importancia que le da la familia, en su conjunto, a dicho cometido.

A continuación se especifica un cuadro resumen en relación a las instancias de participación de padres y apoderados según paradigma: **(Ver Esquema tres)**

## INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN DE PADRES Y APODERADOS

CRITERIO	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
Tipo de reunión	Reuniones de Apoderados de carácter Informativas y Administrativas.	Reuniones de apoderados de tipos Reflexivas sobre temas atingentes a la realidad estudiantil.
Citación	Citaciones en torno a temas académicos y comportamiento.	Citaciones en torno a temas de mediación socio-afectivas y cognitivas propias del estudiante.
Aula	Satisfacer demandas monetarias y productivas de la escuela en actividades de finalización de año.	Asistencia a las salas de clases para ayudar directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje y aportar con el control de la disciplina.
Participación	Participación mayoritariamente de madres en venta o trabajos con fines monetarios.	Participación de todos los integrantes del grupo familiar, recayendo la responsabilidad no solo en la madre del educando.
Actividades	Charlas unidireccionales, donde el apoderado tiene un rol pasivo ante el docente.	Talleres para padres contextualizados y democráticos.

**Esquema tres, fuente: Elaboración Propia a base de investigaciones CIDE**

No obstante, dentro de las instancias y dinámicas de participación, que tantos colegios adherentes a uno u otro paradigma poseen, se encuentran las reuniones de apoderados, las cuales encierran un conjunto de cualidades, características y funciones diferentes. En dicho sentido, el Ministerio de Educación (2011), mediante su documento *Manual de profesores Jefes; acercando las familias a la escuela* en colaboración con la UNICEF, establecen los aspectos fundamentales en la planificación de éstas, conceptualizándolas como un instrumento de gestión del establecimiento, un espacio de encuentro entre la comunidad educativa, que manifiesta intereses, opiniones y propuestas de los apoderados, las cuales

derivan en dinámicas permanentes de interacción, en la consecución de objetivos tanto de aprendizajes como formativos.

En este contexto, las profesoras Inés Micheli y Cecilia Reynoso (1998), identificaron cinco tipos de reuniones de apoderados, que se especifican en la siguiente tabla: **(Ver Esquema cuatro)**

### REUNIONES DE APODERADOS

TIPO DE REUNIÓN	CARACTERÍSTICAS
<b>Diagnósticas</b>	<p>Se pretende recabar información sobre los estudiantes y sus familias tales como; modo de vida, ocupaciones, integrantes de la familia, pasturas éticas ante situaciones etc.</p> <p>Se llevan a cabo las primeras semanas de clases, con el fin de poder contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<b>Evaluativas</b>	<p>Se pretende medir procesos y/o productos, facilitando la reflexión sobre los logros alcanzados por los estudiantes hasta el momento.</p> <p>Se realizan para informar a los apoderados sobre la evolución de los procesos educativos de los pupilos.</p> <p>Se trabajan tanto al finalizar el semestre o cuando el docente estime necesario entregar dicha información académica.</p>
<b>Tratamiento de conflictos</b>	<p>Se busca informar a los apoderados de situaciones conflictivas ocurridas en el establecimiento y en la cual es necesaria la toma de decisiones sobre el tema por parte del profesor y los apoderados.</p>
<b>Informativas</b>	<p>Se trata de dar a conocer un tema específico. Si dicho tema está relacionado estrictamente con temas pedagógicos será el docente quien maneje la información, si no es así, se convoca a algún especialista en el tema, quien entregará la información.</p> <p>Se pueden abordar temas relacionados con la sexualidad, violencia intrafamiliar, drogadicción etc.</p>
<b>Reflexivas</b>	<p>Permiten analizar temas que preocupan al docente o la comunidad en torno a los procesos propios de los estudiantes, tales como madurez, comportamiento en aula, formas de relacionarse.</p> <p>Si bien, el docente y los apoderados no son expertos sobre el</p>

	tema, tratan de sacar conclusiones con las cuales guiarse ante diversas situaciones.
--	--

**Esquema Cuatro, fuente: Elaboración Propia a base de estudios de Michel, I. y Reynoso, C. (1998)**

En conclusión, la relación familia y escuela, es preponderante, para el logro de los aprendizajes curriculares y/o formativos de los estudiantes, pues en ella se estructuran las bases formativas de los educandos y su éxito académico. En esta línea, queda demostrado en distintos estudios, que la incorporación de los padres y/o apoderados en los procesos formativos de los educandos, reportan un aumento significativo en la aprehensión de contenidos conceptuales y el desarrollo sostenido de destrezas comunicativas y sociales, con las cuales irán construyendo su mundo exterior y entablarán las relaciones propias de los procesos socializadores, los que se enmarcan, en el proceso de desarrollo evolutivo del ser humano.

Por otro lado, aunque en la actualidad, se hable sobre la crisis en la relación profesor-apoderado, debido a los factores contextuales que trae consigo el sistema neoliberal, no se debe olvidar que dicha relación encuentra su cimiento, en la búsqueda de mejores resultados académicos de los estudiantes, existiendo detrás de cada acción, un supuesto teórico, que junto con establecer las obligaciones propias del docente, también estructura lo aceptado y validado según el paradigma que acepte libremente el establecimiento.

En este contexto, la participación de los apoderados en la institución escolar, estará mediada, por los paradigmas tanto tradicional o emergente, estableciendo de esta manera, los criterios propios de dicha participación y las formas en que el apoderado podrá apoyar, participar y opinar, conociendo con ello, las implicancias que tiene cada miembro de la comunidad educativa, a la hora de concretar acciones propias en pro de los aprendizajes de los educandos, esto se ve planteado en los tipos de reuniones de apoderados y cómo ellas se van estructurando.

Sin embargo, aunque el contexto actual sea adverso, y exista la dicotomía, entre lo que la escuela espera de sus apoderados y lo que la familia demanda recibir de la escuela, siempre existirán instancias de participación, en las que el profesor podrá aclarar, consensuar y apoyar los procesos formativos propios de los apoderados, mediante reuniones, charlas

dialógicas, u otras actividades, en que se sea necesario dicha participación, recordando la importancia de la comunicación eficiente y responsable para dicho cometido; resaltando, con ello la naturaleza propia del involucramiento de los padres en la educación, el cual no es más que apoyar en la construcción de un ser social, capaz de aportar en su sociedad y apoyar los procesos democráticos, propios de las sociedades maduras. No obstante, aunque los docentes subsidien dicho cometido, los padres no deben olvidar que, “aunque los profesores, los pares, amigos y la sociedad juegan roles fundamentales en la educación de un niño, los padres son sus primeros profesores; el hogar es su primera sala de clases” (MINEDUC, 2000, p.13)

## CAPÍTULO II: ESCUELAS EFICACES

### 2.1.1.- Escenarios educativos: Surgimiento de las escuelas eficaces en Chile

Chile, en los últimos años ha avanzado considerablemente en temáticas relacionadas con la educación, pues a partir de los años noventa los esfuerzos gubernamentales estaban dirigidos en aumentar la cobertura y atraer hacia los centros educativos a estudiantes de sectores vulnerables. En este sentido, en el año 2000 la tasa de asistencia a colegios regulares aumentó a niveles casi universales, de modo que desde 1990 hasta el año 2000 la cobertura educativa en la enseñanza básica se masificó hasta el 97%<sup>7</sup>, sin embargo, la masificación en el ámbito escolar, trajo consigo nuevos retos para el sistema educativo, pues ya no bastaba con garantizar el acceso a la educación, sino que focalizar los esfuerzos en la mejora de la calidad y equidad de los aprendizajes.

Si bien el Estado Chileno garantiza el acceso a la educación mediante su constitución, el aumento de la cobertura provocó un cambio en el entendimiento del concepto de educación, en este sentido, el atraer a las aulas a estudiantes de sectores socioeconómicos bajos, repercutió en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, lo cual se debió a distintos factores externos que los colegios no pudieron manejar, entre ellos se destaca el bagaje cultural y acceso a lenguaje académico, en este contexto, de acuerdo a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE, en el año 2002 en 4° año básico, “uno de cada cinco alumnos en lenguaje, y uno de cada tres en matemáticas, no había alcanzado el nivel mínimo de aprendizajes esperado para su grado” (MINEDUC, UNICEF, 2004). Bajo esta misma perspectiva, se puede apreciar que en la actualidad los resultados de dicha prueba demuestran una brecha entre los colegios particulares, particulares subvencionados y municipales, lo cual se grafica en el siguiente cuadro. **(Ver esquema cinco)**

---

<sup>7</sup>Información extraída de documento ministerial en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## RESULTADOS HISTÓRICO SIMCE IV



Esquema cinco, fuente: Agencia de Calidad y Educación en EMOL

En consideración a lo anterior, “Concomitante a la masificación de la educación, tiene lugar una mayor dispersión en la calidad de la enseñanza, dispersión que se vincula estrechamente con el entorno sociocultural de las familias, agudizando la segmentación social en la educación” (MINEDUC, UNICEF, 2004); lo cual derivó en una diferenciación entre colegios que demuestran buenos resultados académicos de aquellos que poseen un desempeño deficiente.

De acuerdo a dichos resultados, en Chile en las últimas décadas, se ha buscado mejorar la calidad y equidad de la educación, surgiendo de esta manera el concepto de las escuelas efectivas como una alternativa viable para hacer frente a la problemática en torno a las mejoras de los resultados de aprendizaje en las aulas chilenas.

### 2.1.2.- Concepto, características y principios de las escuelas eficaces

Desde distintas perspectivas teóricas se ha intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as, cuál es su importancia y cómo podrían ser mejoradas. De acuerdo a lo anterior, surge la tendencia de

escuelas eficaces, las cuales implementan una forma de trabajo que las caracteriza y que tienen como fin lograr que los estudiantes de dicha institución logren mejores resultados, en pro del desarrollo de una educación integral. En relación a lo anterior, distintos autores definen el concepto de escuelas eficaces, según sus lineamientos teóricos. Es así como Murillo (2005) propone que, “la escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social cultural, y económica” (Murillo, 2005, p.15), del mismo modo, Brunner y Elacqua (2003) establecen que, “la escuela eficaz se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos” (Brunner, Elacqua, 2003, p.1).

No obstante, tratar el tema de las escuelas eficaces en la actualidad, implica conocer los principios que guían el accionar pedagógico y las características que destacan este tipo de establecimientos educacionales. En este sentido, la UNICEF (2004), basado en los estudios “*Escuelas efectivas en sectores de pobreza*” y “*Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*” (Murillo, 2003), establecen los principios más relevantes de las escuelas eficaces, estos son:

- Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo.
- Educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política.
- Contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos socio familiares más desfavorables para que puedan doblarle la mano a las condiciones adversas, (UNICEF, 2004, p.20).

En este contexto, en las escuelas eficaces se destaca la relación familia-profesor y alumno, la que se basa principalmente en la comunicación y transmisión de información en pro de la mejora de los aprendizajes, fomentando constantemente los lazos de confianza e

instancias de participación conjunta que conlleven a la inclusión de los participantes del proceso educativo. En base a lo mencionado anteriormente, el docente que se encuentre inserto en una escuela eficaz debe cumplir ciertos requerimientos que permitan lograr con éxito su cometido, estableciendo de esta manera una relación cercana, amena y basada en el respeto mutuo, que propicie la participación conjunta de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, siendo la familia el eje angular de dicha participación.

Ahora bien, se pueden distinguir cuatro categorías de involucramiento de los apoderados en escuelas eficaces, donde los educadores son responsables de:

- Crianza y socialización del niño: La escuela eficaz, mediante sus docentes, debe cautelar el cumplimiento de las funciones que deben realizar la familia, como por ejemplo; función de salud, de seguridad, de cuidado, y cualquiera concerniente a los quehaceres educativos.
- Como agente educativo complementario a la escuela: Refuerzo y supervisión desde el hogar a lo trabajado en clase.
- Como agente instrumental a la escuela: Aportando con recursos económicos, tiempo y trabajo.
- Como agente que tiene poder de decisión en la escuela: Participación activa en instancias como; consejos escolares y directivos. (UNICEF, 2004, p.28)

Tal como se menciona anteriormente, en primera instancia es responsabilidad del docente lograr que el trabajo con la familia sea realizado de manera efectiva, tomando en consideración formas diversas de involucramiento en pro del desarrollo integral de la educación de los educandos.

### **2.1.3.- Relación de la eficacia escolar con la mejora educativa**

El concepto de eficacia escolar, se relaciona con la necesidad de aumentar la calidad y equidad de la educación a nivel mundial, en este ámbito, han surgido diversos estudios que avalan la necesidad de trabajar en la consecución de una escuela que logre los

aprendizajes curriculares, y que, considerando las distintas aristas del proceso de enseñanza aprendizaje, demuestre buenos resultados en pruebas estandarizadas. En este contexto, es preciso destacar que en base a lo propuesto en la investigación de Murillo (2003) “*Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*” se desprenden los tres propósitos básicos que conforman una Escuela Eficaz, estos son:

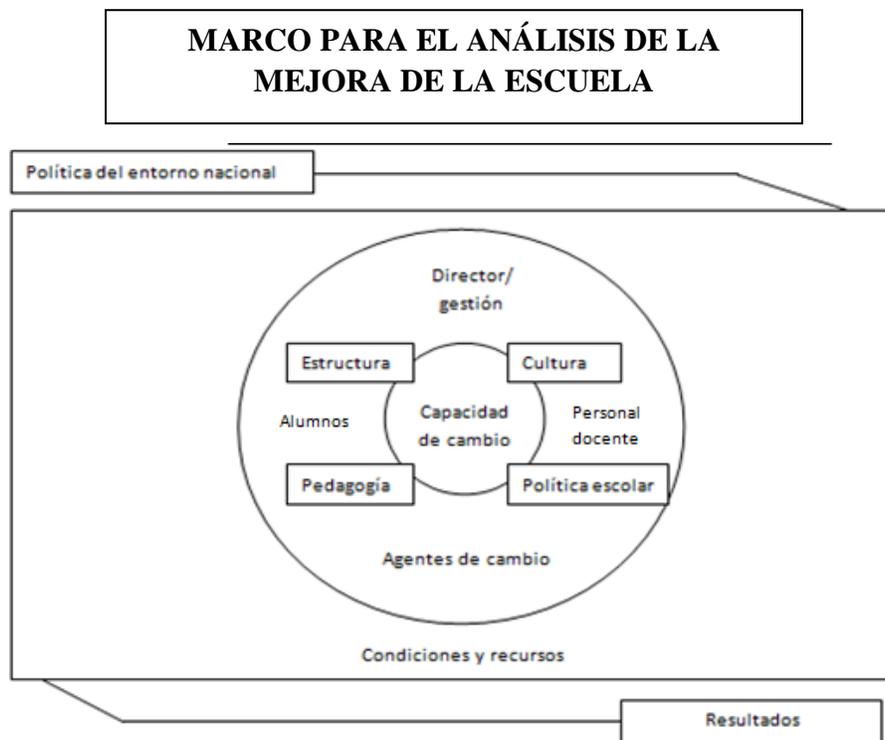
- Equidad: Para ser eficaz se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- Valor agregado: La escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.
- Desarrollo integral del alumno: La escuela eficaz, además de buenos resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrollando toda la personalidad de los alumnos. (UNICEF, 2004, p.20)

Dichos propósitos se estructuran en base a lo que se espera en cuanto al progreso educativo y formativo de los educandos, pues se busca de todas las maneras posibles identificar el mejor accionar pedagógico considerando las características del contexto social en el que se desenvuelve el alumnado, dichas situaciones permitirán aumentar la calidad de lo que se enseña, con la finalidad próxima de obtener los mejores resultados tanto en pruebas conceptuales como aprendizajes actitudinales.

En base a lo anterior, se destacan componentes importantes en el desarrollo escolar, que logran explicar la relación entre eficacia y calidad de la educación, en este ámbito, la calidad entregada en escuelas eficaces esta mediada por la interacción de factores tanto contextuales, institucionales y pedagógicos, en la cual la “comunidad educativa sugiere la idea de un equipo cooperativo con una unidad de propósitos y unos fines comunes” (Parra, 2004, p.766). De esta manera, se pretende lograr los cometidos formativos y educativos,

explicitados en el Marco para la Buena Enseñanza y lo postulado en el Proyecto Educativo Institucional propio del establecimiento.

Cabe destacar, que los factores tanto contextuales como pedagógicos e institucionales, determinan las capacidades y los resultados de la escuela. Es así como Voogt (1986) y Hopkins (1996) respectivamente, crearon el Marco para el Análisis de Mejora de la Escuela (**Ver esquema seis**), constituyendo el primer nexo entre las investigaciones sobre eficacia y los trabajos de mejora escolar. (Hopkings, 1990; Dimmock, 1993; Cuttance, 1994; lagerweij&Haak, 1994).



**Esquema seis, fuente: Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza, AULA XXI Santillana.**

En este contexto, el esquema seis, explica la relación entre los factores que componen la comunidad educativa. En el centro del marco, se ubica la capacidad de la escuela para aprender, es decir, todas las escuelas poseen distintas capacidades para aceptar el cambio y con ello mejorar sus dinámicas educativas; en dicho ámbito, es preciso que la institución

educadora logre comprender la importancia de la relación entre los factores que la componen, en pro de mejores resultados académicos.

De acuerdo a lo anterior, Murillo (2003), afirma que existen diez factores que interactúan dinámicamente entre sí en pro de la mejora escolar, lo cual supone la participación de toda la comunidad educativa, tales como docentes, alumnos, directivos y apoderados. Cada uno de estos factores colabora con el cambio y la organización que se llevará a cabo en el centro educativo. En mención a lo anterior, dichos elementos corresponden a:

1. La política de innovación de la escuela.
2. Las intervenciones del director, apoyo interno y externo.
3. La estructura organizativa de la escuela.
4. La cultura escolar.
5. La organización educativa de la escuela (currículum y pedagogía).
6. Los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones.
7. Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
8. Los resultados de los alumnos, el producto.
9. La escuela a nivel local y nacional.
10. Las condiciones, medios e instalaciones.

Asimismo, los puntos expuestos corresponden a factores que relacionados entre sí, apuntan a la mejora escolar, es decir, reflejan la visión de las escuelas frente a los cambios educativos esperados, pues aúna el compromiso de todos los agentes partícipes en dicho cambio; siendo su fin último, obtener una visión compartida sobre los fines educativos que guiarán a la escuela, los cuales tienen un efecto importante en la eficacia de esta y en la implementación de innovaciones pedagógicas y formativas (Reynolds, 1997).

Ahora bien, dependerá de la relación entre cada uno de estos factores, el que se dé un cambio en las escuelas, comenzando de esta manera por la gestión y liderazgo del director. En este sentido, el equipo directivo es quien debe, “saber cómo se pueden aplicar los cambios a la práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo,

y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que asuma el aprendizaje. (Vandenberghe, Van der Vegt, 1992, p. 85)

No obstante, para lograr una escuela eficaz, no basta solo con las gestiones que puede llevar a cabo el cuerpo directivo, sino que se requiere de equipos colaborativos que puedan ser partícipes en la toma de decisiones, permitiendo con ello establecer procedimientos claros y coherentes en la consecución de objetivos educacionales. Es por esto, que la comunicación entre los distintos agentes que conforman la comunidad de aprendizaje es clave, puesto que con ello, se pueden enfrentar conflictos y establecer buenas relaciones profesionales entre los miembros del equipo, las cuales contribuirán al desarrollo de políticas efectivas en la escuela.

#### **2.1.4.- Postulados teóricos que sustentan las escuelas eficaces.**

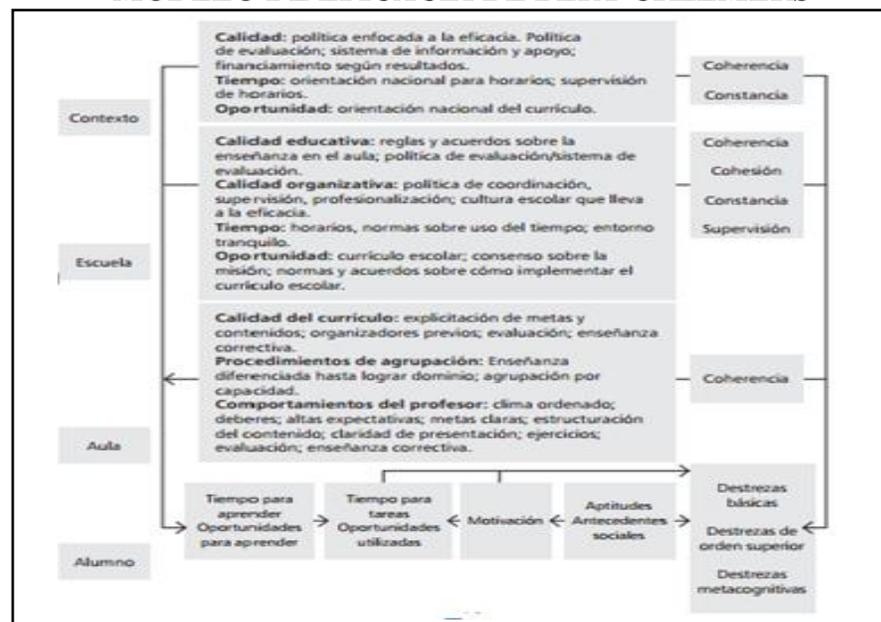
Alrededor de los años sesenta, James Coleman (1966) realizó un estudio llamado “*Equality of educational*” que trataba sobre la igualdad de oportunidades en el sistema educativo de Estados Unidos. El estudio tomó en consideración distintos establecimientos educacionales, así como también, profesores, alumnos y apoderados. Dicha investigación arrojó como conclusión que, “tomando en cuenta todos los resultados disponibles (...) las escuelas tienen poco impacto en el desempeño de un alumno” (Coleman, 1966, p. 201), conclusiones que trajeron consigo, nuevos estudios, que trataron de apoyar o anteponerse a los hallazgos y postulados de Coleman.

A raíz de esto y debido al impacto causado a nivel en Estados Unidos, nace una corriente de investigación educativa con una alta relevancia en las últimas décadas. Dicha corriente se antepone a lo establecido por Coleman, siendo apoyada por diversos investigadores, los cuales proponen que las escuelas sí impactan en el desempeño académico de los alumnos, estando convencidos de que aquellos factores se pueden identificar, cuantificar y manipular, en pro de la mejora de los aprendizajes (Fernández, 2004; Lastra, 2001; Marzano, 2000; Murillo, 2003), lo anteriormente mencionado se conoce como el movimiento de eficacia escolar o escuelas eficaces.

Dicho movimiento, no sólo se ha limitado a los Estados Unidos o los países latinoamericanos, sino que se han encontrado estudios y apoyo de distintos investigadores, en países europeos. En tal sentido, dicha corriente ha tomado tal fuerza, que en la actualidad, “la eficacia escolar ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas” (Murillo, 2003, p.53) a nivel mundial.

No obstante, la corriente de eficacia escolar en sus orígenes fue fuertemente criticada, por consistir solo en estudios empíricos, los cuales carecían de una teoría sólida que pudiera ser verificada. En respuesta de esto, se han formulado diversos modelos que explican los postulados de la eficacia escolar con apoyo de algunos investigadores, sin embargo, en la actualidad todavía no se ha llegado a consensuar una sola teoría por parte de ellos. Uno de los modelos más difundidos es el propuesto por Bert Creemers (1994). Dicho modelo se especifica a continuación. (Ver esquema siete)

### MODELO DE EFICACIA DE BERT CREEMERS

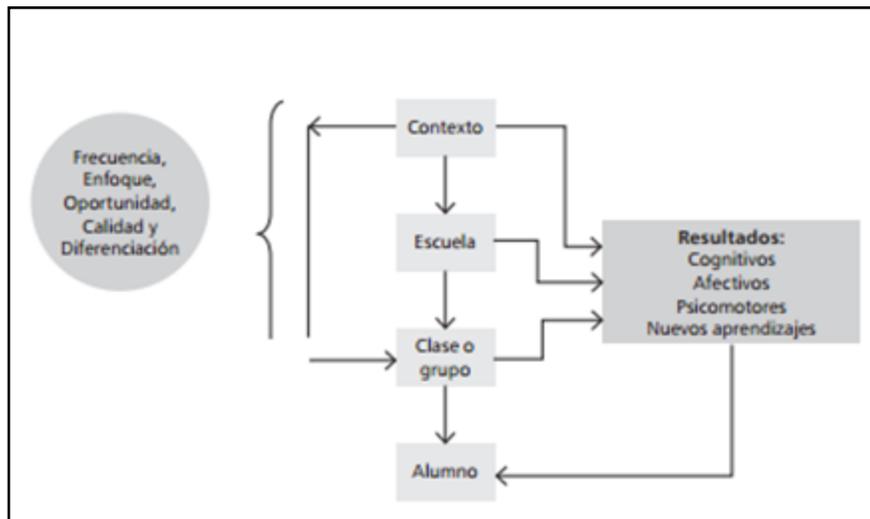


Esquema siete: Fuente: Bertcreemers (1994, en Murillo, 2003, p.80)

En este mismo ámbito, otro modelo de eficacia construido por Bert Creemers y Leonard Kyriakides (2008), vienen a considerar un espectro mucho más amplio de evaluación de los resultados de los alumnos, en cual se consideran, aristas cognitivas, afectivas, psicomotores y los nuevos aprendizajes adquiridos, además de un diseño de estudio longitudinal, en el que se evalúe el punto de partida y final de los estudiantes.

Es en este sentido que los autores consideran nuevas teorías pedagógicas, para poder medir e identificar las diversas variables de interés de los educandos, comprendiendo que existe una estructura propia del establecimiento y del contexto en el cual están inmersos los estudiantes. A continuación se especifica dicho modelo. **(Ver esquema ocho)**

### MODELO DINÁMICO DE CREEMERS Y KYRIAKIDES



Esquema ocho, fuente: Creemers, B.&Kyriakides, L. (2008).

Con respecto al modelo propuesto para lograr la eficacia escolar, es preciso mencionar que este especifica que cada factor que interactúa en la escuela (maestros, apoderados, sistema, contexto) debe medirse, tomando en consideración cinco dimensiones:

La primera dimensión planteada se denomina frecuencia, la cual se refiere a la cantidad de presencia de un factor, conjuntamente se propone que no basta hacer algo una sola vez, sino que es necesario que esto sea repetido. Además, se hace alusión al enfoque de lo que se quiere hacer, es decir, que es necesario tener siempre claro cuál es el objetivo de la actividad a realizar, comprendiendo sus implicancias y postulados.

Ahora bien, los autores toman en consideración una tercera dimensión llamada oportunidad, la cual es referida a la forma de realizar determinadas actividades en base a los objetivos propuestos. Esta incluye, el tiempo en que se realizan dichas acciones, como el capacitar a los docentes al final del ciclo y no al principio como se suele realizar.

En este sentido, se menciona la calidad de la actividad, y la diferenciación de esta, la que apunta a definir si la actividad pretende ser de aplicación general; Es decir, en forma conjunta o bien se realizará una de manera diferenciada.

El modelo en sí, conlleva un grado de complejidad, debido a que se considera diferentes aristas del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, los autores destacan los buenos resultados obtenidos en aquellos establecimientos que siguen sus propuestas (Creemers, Kyriakides, 2008), los cuales fueron usados para dar sustento teórico y práctico a la corriente de la escuela eficaz.

En base a esto, en la actualidad diversas investigaciones han logrado evidenciar que las escuelas eficaces hacen la diferencia en relación al aprendizaje de los educandos y que es posible identificar, cuantificar y jerarquizar los factores que impactan en el rendimiento de los alumnos, donde la figura del profesor, la escuela, el compromiso de la familia y la buena gestión del director, afectan directamente en el éxito escolar.

En dicho sentido, un factor teórico identificado y de gran relevancia en el éxito de las escuelas eficaces es la participación de los padres en la educación de sus hijos, y cómo la relación entre estos y la escuela otorga buenos resultados en cuanto a la mejora del rendimiento del alumno. En este aspecto, el involucramiento de los padres en la institución educativa adquiere distintas funciones que van desde una visión unidireccional hasta bidireccional, dependiendo del quehacer educativo y las implicancias que el establecimiento desee entregar. De esta manera, el investigador Flamey (1999) destaca las principales funciones por parte de la familia para el logro del control de Eficacia y Calidad Educativa. Estas son:

- 1) **Función Informativa:** En este ámbito, la familia presenta un nivel mínimo de participación, que va ligada a la disposición que presenta la escuela, la cual debe transmitir información precisa en relación al sentido de la educación a cada uno de los agentes; esta información va referida principalmente al Proyecto Educativo del Centro; planes y programas en ejecución; deberes y derechos de cada uno de los participantes de la comunidad escolar; mecanismos formales e informales para la comunicación; reglas, normativas y mecanismo de control.
- 2) **Función Colaborativa:** Hace alusión a la cooperación de los padres en actividades que realiza la comunidad escolar, tales como: eventos escolares o actos, ayuda en la gestión administrativa en pro de la recaudación de fondos, reparación de infraestructura, equipamientos escolares, etc. Este es el nivel más común de participación que presentan los padres en la institución que acoge a sus hijos.
- 3) **Función Consultiva:** Para este nivel se requiere de la organización y puesta en práctica por la escuela o la asociación de padres, para crear instancias donde se puedan consultar diversos temas, tales como; programas de innovación, fuentes de financiación o aquella información que los padres requieran saber, poniendo hincapié en que el establecimientos no está obligada a realizar las decisiones que son sugeridas, y aquellas otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Se debe mencionar que es de suma relevancia que estos mecanismos se den de opciones abiertas, evitando que las alternativas sean elegidas por el poder que ejerce la escuela.
- 4) **Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos:** Consiste en involucrar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del centro de padres, en las instancias máximas de toma de decisión que involucren a la institución.
- 5) **Control de eficacia:** En este nivel se busca que los padres cumplan un rol fiscalizador y que sean los encargados de supervisar que lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional sea realizado al igual que la gestión escolar. Ahora bien, el establecimiento

debe reconocerlos como interlocutores válidos, y con el derecho de aportar sus opiniones y visión, y así contribuir a la mejora de la escuela.

### **2.1.5.- Perfil profesional docente para el trabajo en la Escuela Eficaz**

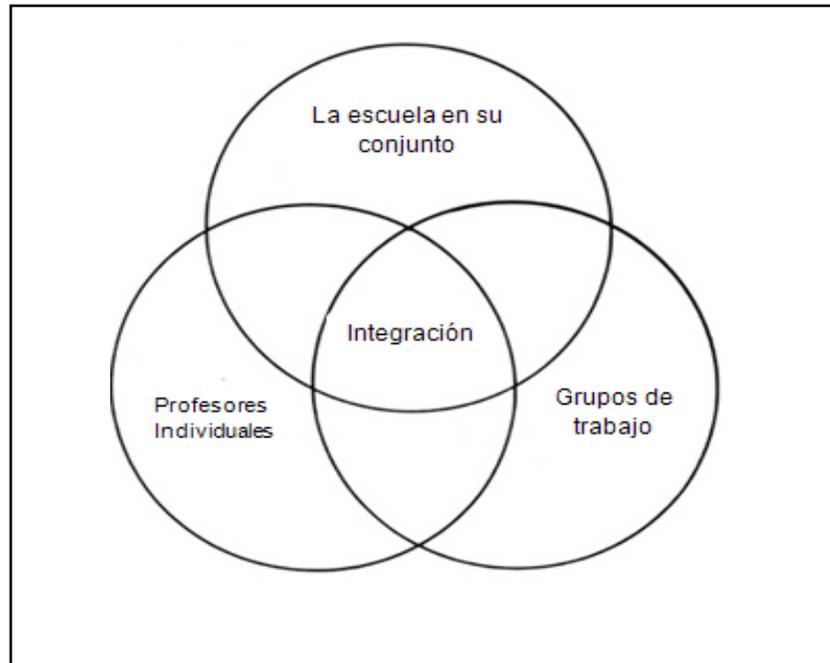
Como se ha mencionado anteriormente, la escuela eficaz, es aquella donde los docentes asumen diversas obligaciones contextuales, en la cual, su figura es trascendental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el profesor, no solo debe trabajar en la consecución de los contenidos conceptuales, ensimismado en su labor disciplinaria, sino debe ser capaz de educar integralmente a sus alumnos, en pro de la obtención de buenos resultados académicos en pruebas estandarizadas y aprendizajes actitudinales.

Como se ha dicho, las escuelas eficaces resaltan por conocer, cuantificar y manipular los diversos factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, donde, la disciplina y orden es fundamental para dicho cometido. En este sentido, el docente que se desempeñe en una escuela eficaz debe cumplir y/o desarrollar requisitos que se evidencian en competencias técnicas y compromiso social, los que son esenciales en su quehacer docente. Ello, pues se esperan profesionales afectivos, creativos, emocionalmente maduros, con disposición y comprometidos con el alumnado y la comunidad educativa en su conjunto, además debe saber utilizar distintos tipos de recursos y materiales, en pro de los aprendizajes de sus estudiantes.

En dicho sentido, el eje angular del perfil del profesor que ingresa a trabajar en una escuela eficaz, es entender la importancia trascendental que juega el trabajo mancomunado, con los directivos y demás agentes que conforman la cultura escolar, asumiendo y conociendo la necesidad de involucrar a la familia en los procesos formativos de los educando, mediante estrategias y metodologías de trabajos claras y eficientes. Sin embargo, es imprescindible destacar que el profesorado debe tener conciencia del contexto social en el que sus estudiantes están insertos, como también los factores externos e internos que se dan en el establecimiento, esto quiere decir, que debe ser un docente consiente del microsistema con el cual sus educandos se interrelacionan, no haciendo juicios de valor sobre aquello, sino

que comprendiendo y apoyando al máximo el proceso educativo de sus estudiantes. En este ámbito, se mencionan la interacción profesor, comunidad y aula en escuelas eficaces según los niveles de interacción, lo cual se plasma en el siguiente diagrama. (Ver esquema nueve)

### LOS NIVELES DE MEJORA EN LA ESCUELA EFICAZ



Esquema nueve, fuente: Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza, AULA XXI. Santillana.

En conclusión, se puede observar que el tipo de contexto donde se ve inmerso el docente, juega un rol fundamental en el logro de los propósitos que apuntan a la labor que cumple una escuela eficaz, la relación que el docente establece con factores como la cobertura del currículum, los factores afectivos, el clima de aula y las enseñanzas centradas en el alumno, nos llevan a planificar de una manera óptima y contextualizada los aprendizajes que curricularmente se van a entregar, con la finalidad próxima de cumplir con las reglamentaciones gubernamentales y los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento, lo cual derivará en un mayor control de la efectividad y por lo tanto de la calidad.

## **CAPÍTULO III: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: COMPETENCIAS DE EGRESO PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LA FAMILIA**

### **3.1.1.- Formación Inicial Docente: Paradigmas y Modelos.**

En los últimos años, la formación inicial docente ha sido uno de los principales temas a nivel nacional (MINEDUC, 2011). Junto a ello, la necesidad de formar profesores en los nuevos escenarios sociales, han traído consigo una revisión de los paradigmas educacionales, así como también de los modelos formativos de profesores imperantes en las casas de estudios. En este sentido, distintos autores desde sus respectivos posicionamientos teóricos, han tratado de explicar las problemáticas que enfrenta dicha formación, así como también, las alternativas más viables para los contextos sociales actuales (Inostroza, 1996; Imbernón, 2007; Ávalos, Sotomayor, 2012).

En este ámbito, los estudios de las últimas dos décadas, han venido a analizar, las prácticas profesionales educativas y el trabajo del profesor en el aula, así como también los marcos epistemológicos, con los cuales se definen los accionares formativos entregadas en las instituciones preparadoras de docentes y la respuesta a las necesidades actuales del sistema escolar (Imbernón, 2007). No obstante, ninguno de las investigaciones anteriormente nombradas, han podido consensuar a nivel nacional, un solo currículo con el que se formen docentes de calidad, ni muchos menos un marco global que sirva como guía para el desarrollo de un programa de formación universal.

Ahora bien, los múltiples currículos de formación del profesorado, encuentran sus sustentos, en los distintos paradigmas educativos y las concepciones que estos tienen, en relación a los conceptos de educación, aprendizaje, enseñanza y evaluación (Lucio, 2003), los cuales, en gran medida determinan la praxis del profesorado novel y el entendimiento que este posee al concretizar su accionar pedagógico. En dicho sentido, “la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y proceso deriva de unos marcos teóricos y de supuestos educativos” (Imbernón, 1994, p.36).

En este contexto, el investigador Ángel Pérez (1992), plantea la existencia de dos paradigmas en la formación de profesores, el positivista e interpretativa, los cuales se basan en el pensamiento lógico y la racionalidad técnica, considerando al conocimiento como único y definitivo, siendo, “sus propósito fundamental (...) la recuperación de la tradición clásica en la educación y de modo particular los grandes textos y autores de la cultura occidental” (Ibernón, 1994, p.37). Entre tanto, Giroux (1987) y Carr, Kemmis (1988), admiten la existencia de tres paradigmas, estos son: positivista, naturalista, y reconstruccionista, de los que nacen los modelos educativos actuales y las tendencias en formación de profesores. En este sentido, a continuación se esboza un esquema resumen, sobre las principales características de dichos paradigmas. **(Ver esquema 10)**

### **PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

<b>Criterio</b>	<b>Paradigma Positivista</b>	<b>Paradigma Naturalista</b>	<b>Paradigma Reconstruccionista</b>
Tipo	Es básicamente cuantitativo	De orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica	De orientación cualitativa
Origen	Se deriva del pensamiento lógico	Se deriva de la comprensión interpretativa de la realidad contextual	Se deriva de la teoría crítica
Modelo	Refleja fielmente los modelos presagio-producto	Refleja fielmente los modelos ecológicos y el pensamiento del profesor	Refleja los modelos contextuales y de investigación en la acción
Currículo	El currículum que se aplica es cerrado y obligatorio	El currículum que se aplica es abierto y flexible	El currículum se construye en la reflexión sobre la práctica

<b>Criterio</b>	<b>Paradigma Positivista</b>	<b>Paradigma Naturalista</b>	<b>Paradigma Reconstructivista</b>
Propósito	Su propósito es evaluar los resultados	Su propósito es evaluar los procesos	Su propósito es valorar los procesos cualitativamente
Modelo	El modelo de formación está centrado en la adquisición de competencias	El modelo de formación está centrado en los procesos del sujeto que aprende	El modelo de formación está centrado en la vida de los sujetos y en el contexto

**Esquema diez, fuente: Imbernón (1989)**

Ahora bien, a partir de dichos paradigmas, nacen los modelos en formación de docentes, a los que, las casas de estudios adhieren y con los cuales estructuran sus mallas curriculares. En este sentido, el catedrático Francisco Imbernón establece que cada modelo formativo responde a “una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética (Imbernón, 1994, p.36), con la cual se determina el accionar formador y que en cierta medida, desencadenan los entendimientos de las prácticas y tendencias educacionales. En este ámbito, se distinguirán las principales características y los rasgos generales que identifican los distintos modelos de formación profesional docente.

### **Modelo Práctico artesanal**

Basado en una orientación disciplinar, establece la necesidad de manejar adecuadamente los conceptos a enseñar, sin tomar en cuenta la diversidad en el aula ni la contextualización de los saberes. Desde este modelo, se homologa los procesos formativos al desarrollo de visiones técnicas del quehacer docente, donde la profesión se ve como un oficio, a modo de taller, y en el cual, se aprende a ser docente, experimentado en el aula. Considera, los

postulados teóricos del modelamiento educativo (conductismo), en el que el estudiante de pedagogía debe imitar y reproducir los conceptos, valores, hábitos y formas de ser profesor, que ha visto de sus profesores universitarios como también de aquellos que los formaron en su educación formal.

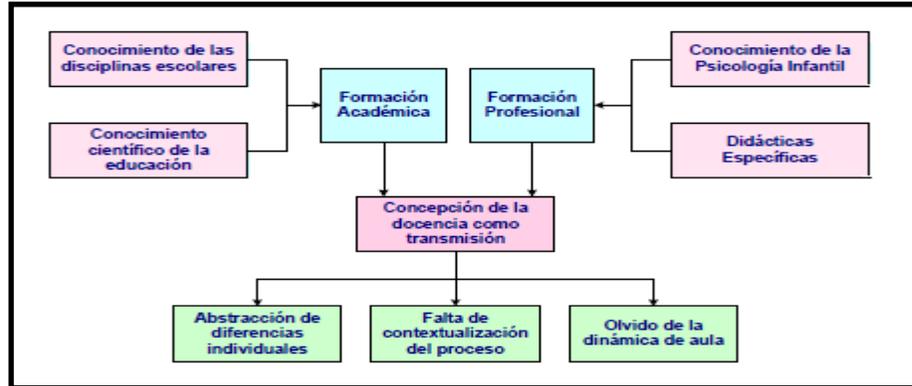
En este sentido, Pérez (1992), argumenta, que este modelo de concepción tradicional trae consigo una visión de la pedagogía mecanicista, en el cual existe una separación entre teoría curricular y la práctica pedagógica; asimismo, los estudiantes de pedagogía tras un periodo de observación, imitación y modelamiento, a través del ensayo y error, lograrían aprender las técnicas de enseñanza y por consiguiente propiciar aprendizajes. Si bien este modelo, ha sido fuertemente criticado, todavía coexiste con las nuevas tendencias.

### **Modelo Academicista**

Como bien lo indica su nombre, este modelo, de carácter enciclopédico, tiene como objetivo primordial, el sólido manejo conceptual del docente en las distintas áreas del saber disciplinar. En este sentido, la investigadora argentina María Davini (1995), establece, que el “modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial” (Davini, 1995, p.29), en el que solo importa, el desarrollo conceptual a replicar y reproducir hacia los estudiantes y donde la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, es lo fundamental.

En este ámbito, Pérez (1992), señala que dicho modelo, realza los aspectos enciclopédicos de la enseñanza, cuadrándose con una forma de ver las prácticas de enseñanza – aprendizaje en forma artesanal, propiciando la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural y social. En el siguiente esquema se exponen los principales postulados de este modelo. **(Ver esquema once)**

## POSTULADOS MODELO ACADEMICISTA



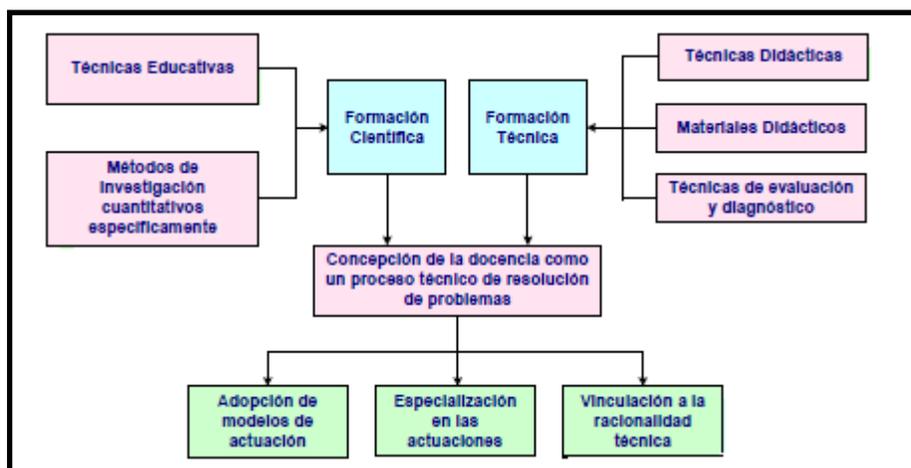
Esquema once, fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) en Artículo en internet.

### El modelo Técnicoista – Eficientista

Desde este modelo, la enseñanza apunta a la tecnificación, en donde el docente, no solo debe manejar la lógica del conocimiento, sino también técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. El profesor, es meramente un técnico, siendo su labor bajar de manera simplificada el currículo nacional, la cual está determinada por expertos y posiciones políticas. En este sentido, se toman en consideración los postulados conductuales del neoconductismo Skinneriano y la formación de docentes, no en universidades tradicionales sino en instituciones de formación de técnicos.

Para Gimeno (1983) este modelo se refiere a la adquisición de competencias disciplinares y pedagógicas entre las que destacan, la programación de objetivos, la elaboración de instancias educativas y aplicación de instrumentos evaluativos para medir el alcance y consecución de los objetivos propuestos. En el siguiente esquema se exponen los principales postulados de este modelo. (Ver esquema doce)

## POSTULADOS MODELO TECNICISTA – EDICIENTISTA



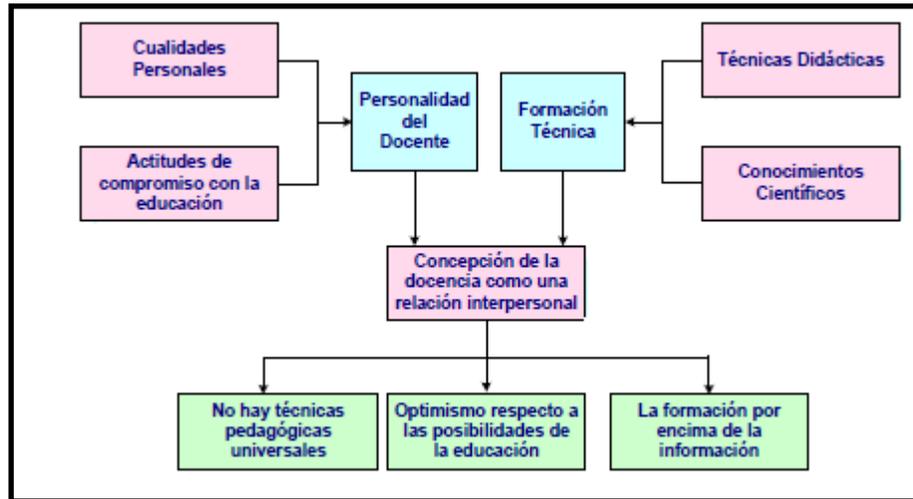
Esquema doce, fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) en Artículo en internet.

### Modelo Personalista – Humanista

El modelo personalista – humanista, se caracteriza por recoger los principales postulados de las corrientes humanistas, que situaban al ser humano como centro del aprendizaje, y en el cual, su quehacer está limitado por la construcción de sí mismo y las formas que la persona posee en ver la vida. En este sentido, los programas de formación de docentes que adhieren a dicho modelo, resaltan las características que hacen más humana la tarea del profesor, evocando conceptos tales como autoconcepto, autoimagen y autopercepción.

Respecto a lo anterior, los investigadores en educación Pascual y Rodríguez (1995), comentan sobre la importancia que posee los aspectos cognitivos y de destrezas y/o habilidades, propios de otros modelos, pero también enfatizan la relación estrecha con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo que toma en consideración el modelo formativo, personalista – humanista. En el siguiente esquema se exponen los principales postulados de este modelo. (Ver esquema trece)

## POSTULADOS MODELO PERSONALISTA – HUMANISTA



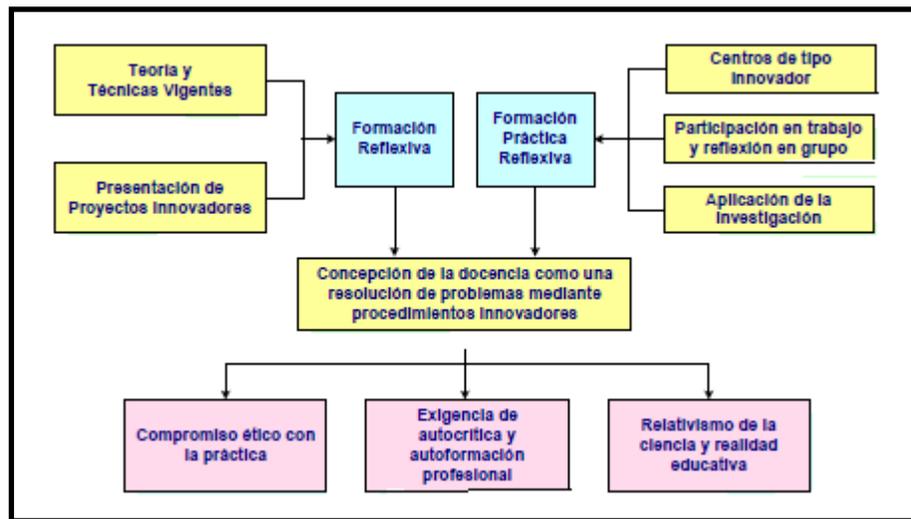
Esquema trece, fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) en Artículo en internet.

### Modelo Hermenéutico – Reflexivo.

Dicho modelo formativo, supone a la enseñanza como un proceso de aprendizaje complejo, en el cual interactúan, diversos factores contextuales, políticos y/o sociales. El profesor, no es un mero transmisor de conocimiento, sino un guía educativo, en el cual, se le exige resolver diversas situaciones prácticas sin reglas o recetas. Vincula entre sí, lo emocional, propio del modelo personalista – humanista, pero a su vez lo disciplinar e indagatorio de los otros modelos. La formación de los currículos que adhieren al presente modelo, se realiza de manera colectiva y en situaciones concretas, tales como encuestas, charlas, posiciones teóricas etc.

En cuanto, a los postulados reflexivos propios del modelo, se define a la escuela, el aula y el contexto social, como espacios de interacción de valores y principios éticos, con el cual el docente debe convivir, interpretar y entender a la hora de planificar sus clases. Se habla entonces, de un modelo constructivista, crítico y reflexivo de las prácticas pedagógicas, en el cual, la resolución de problemas se da mediante procedimientos innovadores, que suponen un supuesto teórico y otro práctico. En el siguiente esquema se exponen los principales postulados de este modelo. (Ver esquema catorce)

## POSTULADOS MODELO HERMENÉUTICO – REFLEXIVO



Esquema catorce, fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) en Artículo en internet.

### 3.1.2.- Estándares de Formación Inicial Docente en torno al trabajo pedagógico con la familia.

Como se menciona en los capítulos anteriores, la principal tarea del docente en la actualidad no es el mero traspaso de contenidos disciplinares y la reproducción de estos por parte de los educandos; el trabajo docente en el Chile actual, debe dirigirse a una sociedad creciente, diversa, plural y desafiante, que prepare a los alumnos para ser ciudadanos conscientes, participativos y productivos (Reyes, 2006). En este contexto, en los últimos años, han surgido una serie de demandas estudiantiles, que a través de movilizaciones nacionales ponen como tema de discusión, la calidad y equidad de la educación en el país, así como también, la formación de los docentes en las distintas áreas del saber. Por consiguiente, la tarea docente se ha visto complejizada y a la vez analizada, lo cual ha evocado en grandes desafíos y cambios formativos, que a medida que avanza la cobertura de la educación en el sistema, trae consigo nuevas visiones del quehacer docente y las implicancias que este posee.

Desde tal perspectiva, la participación de la familia juega un rol fundamental en el proceso formativo de los educandos, “la escuela está obligada a fomentar la participación y la cooperación de padres y madres, dado que es el factor, más importante en el incremento de

los resultados escolares de los niños y niñas” (Knud, J; Frode, J; Lera, M. 2007, p.2), es por lo anterior, que se debe tener en consideración el trabajo con la familia en el proceso formativo de los propios docentes.

En este sentido, en el año 2000, el Gobierno de Chile junto a los partidos de oposición, define los Estándares de Formación Inicial Docente, entre otros documentos ministeriales, como el Marco de la Buena Enseñanza y el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, con los que se buscaba el aseguramiento de la calidad de la educación entregada en los establecimientos educacionales del país así como también mejorar la calidad formativa de los profesores.

En lo referido a Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, se indica que “no solamente nos dotan de parámetros que aseguren una mejor preparación de los profesores en un futuro próximo, sino que constituyen además un paso concreto hacia formas prácticas de evaluar el desempeño docente, sustentadas en los procesos que la investigación educacional reconoce como eficaces para mejorar el aprendizaje de niños y jóvenes en todos los niveles del sistema educativo” (MINEDUC, 2001, p.4). Por consiguiente, se espera que el docente sea capaz de establecer una relación eficaz entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, y donde la familia de los educandos juega un rol preponderante.

En este sentido, los Estándares de Formación Inicial, buscan establecer el perfil con el cual se debe desenvolver un docente en el sistema educativo, proponiendo tareas con las que debe cumplir, pero aclarando, que estas misiones educativas no sólo radican en el accionar docente y mucho menos en su trabajo en el aula, sino es una tarea universal y compartida, donde participan la familia, la escuela y los agentes socializadores que interactúan con el educando.

Ahora bien, los estándares invitan al docente a relacionarse con la comunidad educativa, de la cual también forma parte la familia, conociendo de esta manera el contexto del que proviene el alumno y las características de su vida familiar y social, puesto que las familias

encierran un potencial educativo enorme, que el docente debe saber atraer, y que necesariamente debería concretizar en vínculos afectivos, centrados en la comunicación, con los cuales se aporte a la educación de los estudiantes (Comellas, 2009).

En virtud del desempeño docente, se busca que este reconozca el rol que desempeña la familia en la educación de sus hijos, de manera tal, que la propicie como factor principal para la mejora de los aprendizajes y donde una buena relación entre escuela- familia – docentes es la clave. En base a lo anterior, “lo que el docente siempre ha de tener claro es que las familias influyen y modifican la cultura escolar, por lo que habrá que conocer dichas ideas y expectativas para actuar de forma conjunta y coordinada, procurando los mismos fines, en los distintos ámbitos en los que se mueve el niño, atendiendo de forma especial los entornos menos estimulantes, para compensar posibles desigualdades” (Quinteros, 2006, p.6).

En pocas palabras, mediante los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, en torno al trabajo con la familia, el Ministerio de Educación espera que el docente de las aulas chilenas sea capaz de involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje de los alumnos, concediendo a la familia un papel colaborativo en dicho proceso educativo, procurando establecer una comunicación mutua eficiente y sostenida.

Por otro lado, los Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica, proponen que los docentes egresados de dicha carrera, cumplan con ciertos requerimientos tanto pedagógicos como disciplinarios, los cuales les permitan enfrentar las demandas profesionales de la sociedad actual, donde la familia se presenta de maneras diversas y los educandos forman parte de un contexto social, muchas veces adverso, que carece de pautas de comportamientos adecuados y donde el relativismo moral, ha causado el quiebre de la certeza y la verdad. En esta línea, el documento establece que “el objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación Básica” (MINEDUC, 2012, p.4), donde, las actitudes que tenga en relación al trabajo pedagógico con la familia son preponderante y juegan un rol esencial.

En este sentido, los estándares se relacionan directamente con el trabajo pedagógico con la familia, destacando la figura que posee del docente para dicho cometido y relevando la importancia que tiene la familia en ámbito social, afectivo y valórico para el desarrollo integral de sus alumnos, demostrando el docente respeto tanto para las familias como la comunidad en su conjunto (MINEDUC, 2012). En forma general, se busca que el docente mantenga lazos de comunicación, respeto y conocimiento frente a las familias de sus educandos, siendo consciente de que la familia influye en el aprendizaje y comportamiento de los alumnos, lo cual se debe considerar para contribuir con la cultura escolar y ejercicio en el aula.

No obstante, es preciso destacar, que sólo en los estándares disciplinarios de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se hace alusión a la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues dicho agente será partícipe de actividades principalmente comunicativas. Es así como en el eje de lectura, plasmado en la lectura de cuentos y la interacción con el estudiante, permitan llevar a cabo el aprendizaje lingüístico, favoreciendo de esta manera la comprensión lectora. En este sentido, el profesor será capaz de implementar actividades acordes, que involucren a la familia, pues se tiene conocimiento de que la motivación por medio de una relación familiar positiva determina el desarrollo de habilidades en la lectoescritura; Dicho de otro modo, “en casa, a través de la familia directa, padre, madre, hermanos y hermanas es donde descubrimos el lenguaje. Por ello, la familia es el primer agente de aprendizaje” (Merayo, 2013, p.6).

A modo de conclusión, se especifica una tabla con los postulados de los Estándares de Formación Inicial Docente y Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica que consideran el trabajo pedagógico con la familia.

## ESTÁNDARES FOMATIVOS EN RELACIÓN AL TRABAJO CON LA FAMILIA

Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes	Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica
<p>Estándares Pedagógicos<sup>8</sup>:</p> <p><b>Estándar 6:</b> Conoce la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.</p> <p><b>Estándar 8:</b> Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.</p> <p><b>Estándar 7:</b> Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar:</p> <p>-Contribuye a generar una cultura escolar que respeta a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y conoce la influencia que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes que estarán a su cargo.</p> <p><b>Estándar 10:</b> Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional:</p> <p>-Está preparado para resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (apoderados, familias y otros agentes).</p> <p>El maestro deberá saber cómo enfrentar necesidades y problemas derivados de la etapa de desarrollo por la que atraviesan sus alumnos y de las características de su vida familiar.</p>	<p>Estándares Disciplinarios para la enseñanza:</p> <p>Lenguaje y Comunicación.</p> <p><b>Lectura:</b></p> <p><b>11.-</b> Sabe que la motivación y una relación familiar positivas con lo escrito es determinante para la comprensión lectora de sus alumnos, para lo cual debe tener especialmente en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. El tipo de texto y el tema.</li> <li>b. Los propósitos de la lectura.</li> <li>c. Los lugares y momentos para la lectura.</li> </ol> <p><b>11. b.</b> Sabe que la lectura de cuentos por parte de familiares y que interactúan a propósito de ellos, contribuye a desarrollar el esquema narrativo en los estudiantes, lo que favorece el aprendizaje y la comprensión lectora.</p> <p><b>21.-</b> Conoce e implementa actividades para implicar a las familias en el aprendizaje de la lectura inicial.</p> <p>-Comprende la importancia de ampliar el léxico y de identificar los propósitos de la lectura para la comprensión lectora. Sabe que la motivación y una relación familiar y positiva con lo escrito es determinante para el desarrollo de esta habilidad.</p>

<sup>8</sup>Se enumeran Estándares Pedagógicos de acuerdo a la relación que estos posean en torno al trabajo pedagógico que el docente debe realizar en conjunto con la familia.

<p><b>Criterio 5: Descripción del desempeño.</b></p> <p>- El joven profesor debe estar alerta y procurar establecer con los padres buenas relaciones tanto de comunicación e información como de trabajo conjunto, cuando ello sea oportuno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concede a la familia un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Sabe cómo comunicarse con los padres de familia.</li> <li>• Se dirige en forma respetuosa a los padres, valorando las diferencias que existen entre ellos.</li> <li>• Involucra a los padres en actividades de aprendizaje.</li> </ul>	
---	--

**Esquema Quince, fuente: Elaboración propia a partir de documentos ministeriales.**

### **3.1.3.- Perfiles de egreso de las carrera de Educación Básica de las universidades: USACH, UPLA, UNAB (Ver anexo tres)**

En la actualidad, el sistema terciario de educación chileno contempla una diversa gama de universidades privadas y públicas que pertenecen o no al consejo de rectores. En este sentido, dichas instituciones imparten la carrera de Educación Básica, contribuyendo a la formación de futuros profesionales pertenecientes al área de educación. Sin embargo, cada una de estas casas de estudios presenta un sello distintivo único, el cual les entrega una identidad profesional propia, que depende netamente del perfil de egreso que se quiera desarrollar.

En este contexto, documentos ministeriales gubernamentales, tales como los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docente y Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica, establecen la necesidad de atraer y establecer un vínculo de comunicación clara y sostenida con la familia, donde la figura del docente juega un rol preponderante, es por esto, que una revisión del perfil de egreso de tres distintas universidades que presentan dentro de su oferta académica la Carrera de Educación básica,

es fundamental, puesto que permite identificar cómo se está formando a los futuros profesores y la visión que poseen las universidades en torno al trabajo pedagógico con la familia.

En este sentido, se realizará un análisis global de dichos perfiles, para establecer si existe o no un énfasis en torno al trabajo con la familia y la manera que el futuro profesor debería trabajar con ella.

### **I. PERFIL DE EGRESO USACH<sup>9</sup>**

El perfil de egreso de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile, se distingue por presentar un currículum que busca desarrollar en sus estudiantes y futuros profesionales, competencias genéricas y específicas de cada mención. Dichas competencias deben ser perfeccionadas acorde al área de especialización que será seleccionada por los estudiantes de dicha casa educativa.

Las habilidades y competencias se pueden englobar en los siguientes apartados:

- Se pretende formar específicamente en el área del lenguaje personas activas, capaces de generar críticas, que construyan su propio conocimiento y que presenten dominio de habilidades comunicativas.
- A lo referido a la formación en el ámbito de historia se pretende que los estudiantes presenten un constante compromiso ciudadano, destacando el respeto por la relación del ser humano con el entorno, responsabilizándose social y pedagógicamente en su formación.
- En el área de la matemática, se busca formar profesionales que logren hacer una transposición de los aprendizajes, logrando que los contenidos puedan ser aprendidos y comprendidos de manera efectiva por los alumnos.
- Respecto a las ciencias naturales, se busca formar docentes que presenten un respeto por el medio ambiente con el fin de ser destacados como ciudadanos responsables en las interacciones con el medio.

---

<sup>9</sup>Perfil extraído de la página oficial de Universidad de Santiago de Chile (Universidad tradicional privada) [www.usach.cl](http://www.usach.cl)

Conjuntamente, se pretende desarrollar docentes que respondan eficientemente a las responsabilidades profesionales y sociales propias de su quehacer, de manera tal, que estos sean capaces de reflexionar en torno a su labor, manteniendo una ética profesional de alto nivel, la que se debe relacionar con su desempeño docente y donde el rol de educador integral, es clave para dicho cometido.

Finalmente se destaca, que a pesar de que existe un perfil claro de egreso en donde se expone el tipo de docente que la universidad quiere formar, no se logra evidenciar un objetivo y/o competencia que se vincule con la formación inicial docente en torno al trabajo con la familia, por lo cual, se puede inferir que no es un eje esencial, para la formación académica pedagógica que entrega dicha casa de estudio.

## **II. PERFIL DE EGRESO UPLA<sup>10</sup>**

La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, busca formar docentes que presenten dominio en los tres aspectos fundamentales en el ámbito educacional, es decir, que contengan un manejo en el área conceptual, actitudinal y procedimental la cual permitiría una mejor entrega de los contenidos. Igualmente se pretende que los egresados de la Carrera de Educación General Básica de dicha casa educativa presenten un dominio en la gestión curricular y específicamente en el área de investigación pedagógica.

Cabe destacar que a lo largo del perfil profesional de la Universidad de Playa Ancha y Ciencias de la educación, no se hace alusión al desarrollo de competencias y/o habilidades relacionadas al trabajo pedagógico con la familia.

## **III. PERFIL DE EGRESO UNAB<sup>11</sup>**

El egresado de la Carrera de Educación Básica, que pretende formar la Universidad Nacional Andrés Bello, debe presentar características que lo identifiquen como un profesional de alto nivel, desarrollando habilidades tales como el liderazgo en el ámbito pedagógico y educacional, aportando a la gestión del aprendizaje en pro de la mejora de la calidad de la educación.

---

<sup>10</sup>Perfil extraído de la página oficial de la Universidad de Playa Ancha y Ciencias de la Educación (Universidad Pública) [www.unab.cl](http://www.unab.cl).

<sup>11</sup>Perfil extraído de la página oficial de la Universidad Andrés Bello (Universidad Privada) [www.unab.cl](http://www.unab.cl)

Conjuntamente a aquello, es capaz de reflexionar e indagar en torno a su labor y quehacer docente, para así poder innovar y reestructurar los conocimientos con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje que se entrega a los educandos.

Al igual que los perfiles revisados con anterioridad se evidencia que no se observan, ni describen explícitamente habilidades, competencias y herramientas que hagan alusión al trabajo y la relación profesor-familia.

## **VI. ANÁLISIS GENERAL DE LOS PERFILES.**

Tras la revisión realizada de los tres perfiles de egresos de las diferentes universidades seleccionadas, se evidencia que existe un gran énfasis en la entrega de contenidos disciplinares que permiten un dominio conceptual por parte del docente, destacando los contenidos procedimental y actitudinal, los cuales complementan el aprendizaje disciplinario. Simultáneamente se destaca la capacidad de liderazgo, el manejo en el ámbito de la gestión educacional, y el dominio en el área de investigación.

Sin embargo, en ninguno de los casos se hace alusión al trabajo pedagógico con la familia y las herramientas y/o competencias que los futuros profesionales de la educación deberían desarrollar a lo largo de su formación inicial para la eficiente inclusión de la familia en el aprendizaje de los educando.

En base a lo anterior, es indispensable resaltar, que a lo largo de esta investigación se ha logrado evidenciar la importancia que distintos autores le dan a la participación de la familia en el aprendizaje de los educandos (Arancibia y Alvares, 1996; Redondo y otros, 2004; Sheerens, 2000), los cuales reafirman su opinión en base a numerosos estudios. Dichas investigaciones, plantean que los estudiantes que constan con el apoyo y vinculación de la familia en su proceso de enseñanza presentan mejores resultados académicos a lo largo del período de escolaridad.

No obstante, aunque la academia y los estudios que estos realizan hablen de lo trascendental que es el vínculo entre escuela - familia - docente, y sobre ello la formación que el docente debe tener en relación a dicha dimensión, no se logra evidenciar que las

distintas entidades educativas consideren explícitamente dentro de su perfil de egreso de la carrera, la entrega de habilidades pedagógicas y/o comunicativa para el trabajo con la familia, lo cual quedó denotado al realizar el análisis de dichos perfiles.

### **3.1.4.- Perfil de egreso y malla curricular de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno al trabajo con la familia. (Ver anexo diecisiete)**

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución formadora con una amplia trayectoria a nivel local, la cual desde sus diferentes sedes aporta a la formación de profesionales de excelencia y gran prestigio para todo el país.

Es así como en el año 1949, se inaugura la Facultad de Filosofía y Educación, en la que se lleva a cabo la formación de diversos profesionales asociados al área educativa, siendo la carrera de Educación Básica parte de la oferta de dicha unidad académica.

En este ámbito, la carrera de Educación Básica tiene como objetivo “formar un profesional responsable del desarrollo integral del educando (...) con énfasis en una práctica temprana, continua, progresiva y reflexiva para desarrollar las competencias que le permitan responsabilizarse de los procesos formativos y resultados de aprendizajes de los y las estudiantes<sup>12</sup>”. En base a dicho objetivo, se desprende un perfil de egreso asociado al desarrollo de competencias, el cual se enmarca en el proyecto MECESUP<sup>13</sup>, enfocado al mejoramiento de la formación inicial docente.

Dicho perfil de egreso, apunta a la descripción de diferentes ejes que pretenden establecer los lineamientos formativos de los futuros profesionales de la educación, aquellos ejes representan las diversas áreas de competencias que se deben desarrollar para cumplir con el perfil que la institución quiere inculcar. A continuación se presentan los ejes que guían dicho proceso de formación inicial docente:

---

<sup>12</sup> Extraído de la página de la Facultad de Filosofía y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, <http://www.ucv.cl/>

<sup>13</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

- I. Formación Integral y Enseñanza para el Aprendizaje de todas y todos los Educandos entre primero y sexto año básico.**
- II. Fortalecimiento de la Institución Escolar.**
- III. Formación Personal y Profesional Continua.**
- IV. Formación en Ciencias de la Educación.**
- V. Calidad Humana y Valoración de su Profesión.**

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, cada eje apunta al desarrollo de determinadas competencias. Sin embargo, dados los objetivos propuestos para la presente investigación, solo se tomarán en cuenta aquellas asociadas al trabajo pedagógico con la familia. A continuación se especifica un cuadro resumen con los respectivos ejes y competencias.

#### **PERFIL DE EGRESO EBA: EJES Y COMPETENCIAS**

<b>Eje.</b>	<b>Competencias.</b>
Fortalecimiento de la Institución Escolar.	Colabora y participa activamente en la gestión de la escuela.
	Involucra a los estudiantes y apoderados en actividades que les permiten asumir compromisos con el desarrollo de la escuela, la convivencia al interior de esta y comunidad de la que es parte.
Formación Personal y Profesional Continua.	Demuestra competencias comunicativas que le permita relacionarse con la comunidad educativa, expresarse con claridad y adecuado manejo gramatical, en forma oral y escrita.

**Esquema Dieciséis, fuente: Elaboración propia a partir del Perfil de Egreso EBA 2010.**

En este contexto, la carrera de Educación de Básica de la PUCV, desde su perfil de egreso contempla temáticas asociadas al trabajo pedagógico con la familia, enfocándose en la importancia de establecer vínculos entre la escuela y la familia, por lo cual el egresado deberá demostrar competencias en torno al fortalecimiento de la institución escolar en relación a la gestión de escuela y al trabajo colaborativo con la comunidad educativa concretizando con ello, instancias de participación escuela – familia; Así mismo, se espera

que el docente demuestre competencias comunicativas, asociadas principalmente al logro de una eficiente interacción profesor – familia.

Por otra parte, es preciso mencionar que en la malla curricular se distinguen a lo largo de la carrera, asignaturas que abarcan contenidos asociados a tópicos sobre la familia. Dichos contenidos son trabajados desde distintos ámbitos teóricos, con el propósito de profundizar en el concepto de familia y lograr una comprensión cabal de este. En este contexto la formación inicial docente es fundamental, otorgando los conocimientos necesarios que tendrá que tener el futuro docente para proceder de manera óptima en su labor profesional.

La carrera de Educación Básica de la PUCV desde su malla curricular presenta diferentes instancias de desarrollo profesional en torno al trabajo pedagógico con la familia, lo cual se vislumbra en el siguiente cuadro:

**CONTENIDOS ASOCIADOS A LA FAMILIA PRESENTES EN LA  
MALLA CURRICULAR**

<b>Asignatura.</b>	<b>Semestre en el que se imparte.</b>	<b>Aprendizajes esperados.</b>	<b>Contenidos.</b>
Cultura de la organización escolar.	Segundo semestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprende el valor de la familia como agente socializador dentro de la socialización primaria del niño.</li> <li>-Relaciona y compara las funciones de los distintos agentes sociales, su rol e importancia en la socialización primaria y/o secundaria.</li> <li>-Establece relaciones entre la gestión escolar y el rol que cumple dentro de la escuela cada uno de los agentes que participan en ella.</li> <li>-Argumenta los deberes y derechos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El proceso de socialización, sus agentes, mecanismos y funciones.</li> <li>-Principios y objetivos de la socialización primaria y secundaria.</li> <li>-Funciones sociales que cumple la familia y la escuela.</li> <li>-Tipos de familia y sus características.</li> <li>-Deberes y derechos de los distintos miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>

		cada uno de los miembros de la comunidad educativa y su coherencia con la cultura institucional.	
Psicología del desarrollo.	Segundo semestre.	-Comprende el desarrollo del niño y del adolescente en sus diferentes etapas, a partir de los enfoques teóricos de la Psicología.	-Modulo: Niñez adolescencia y ambiente escolar. El niño y el adolescente en la institución familiar.
Orientación educacional y familiar.	Cuarto semestre.	-Diseña, implementa y evalúa estrategias de resolución de conflictos en la escuela y en el aula, involucrando a distintos actores: estudiantes, padres y profesores.  -Propone oportunidades de encuentro y participación estudiantes y padres en torno a actividades pertinentes al proyecto de la escuela.	- Concepto, funciones y características de la familia.  - Principios de la orientación familiar.  -Funcionamiento del centro de Padres y Consejo escolar.
Educación en valores.	Séptimo semestre.	-Establece relaciones profesionales de respeto y generosidad con todos, sin hacer distinciones entre niños,	La dimensión humana, familiar y social de los valores en la escuela.

		profesores y apoderados, reconociendo en todos su dignidad de personas y la importancia del papel que cada uno desempeña en el desarrollo de la tarea educativa.	Dimensión antropológica de los valores en el niño: familia y escuela.
--	--	--	---

**Esquema Diecisiete, fuente: Elaboración propia a partir del Perfil de Egreso EBA 2010.**

A partir de lo anterior, se evidencia que tanto en el perfil de egreso como en la malla curricular de la Carrera de Educación Básica, se contemplan contenidos, habilidades y competencias que se relacionan con la corriente investigativa de la familia.

## II.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### 1.- Metodología

#### 1.1.1.- Metodología utilizada

Considerando los objetivos planteados para la presente investigación y en concordancia con ellos, el presente estudio se enmarca dentro de un paradigma teórico-metodológico con influencias tanto cuantitativas como cualitativas, es decir, una investigación de carácter mixto. En este contexto, se busca articular procedimientos de recopilación y análisis de datos provenientes tanto de mediciones u observaciones de la realidad que tienen como fin establecer un cuerpo de información desligado de la influencia subjetiva, como de los significados.

Es por esto que, en una primera instancia se utilizará un cuestionario de opinión (**Ver apéndice cinco**), para recabar información en torno a los conocimientos, debilidades, fortalezas y creencias que declaran los estudiantes de práctica final de la PUCV. Dicho instrumento de corte cuantitativo, nos entregará información oportuna en torno a los objetivos propuestos para la investigación, permitiendo contrastar y/o analizar puntos de vistas entre los distintos encuestados (Rodríguez, Gil y García, 1996).

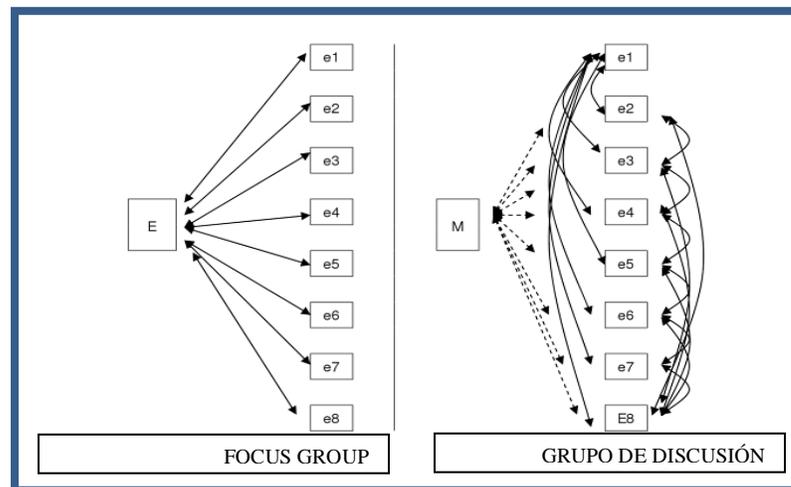
En una segunda etapa, se efectuará un grupo de discusión en el que se convocará a una muestra de estudiantes con el fin de debatir acerca de las temáticas abordadas en el cuestionario. En primera instancia cabe esclarecer qué se entenderá por grupo de discusión, es así como, el autor Rafael Bisquerra (2004), en su libro Metodología de la Investigación Educativa, lo entiende como una técnica cualitativa, que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas, para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (**Ver anexo seis**). De esta manera, otro autor propone un grupo de discusión, “como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil,

1992. pp. 199-214) En dicho sentido, el grupo de discusión propuesto constará del siguiente diseño (Se toman como referencias los postulados de Ibáñez (1994):

- La elección el tema para la consecución de los objetivos.
- El guión.
- La delimitación del tiempo y el espacio para su tratamiento discursivo.
- Selección del grupo.
- Contactador.
- Moderador.
- Análisis de la información recopilada.

De modo aclaratorio, se debe decir que la elección de un grupo de discusión por sobre un focusgroup se debe principalmente a la naturaleza constitutiva del segundo, la cual nos permite la libre interacción entre sus participantes. Dicha interacciones se especifican en el siguiente esquema:

### DIFERENCIA ENTRE GRUPO DE DISCUSIÓN Y FOCUS GROUP



Esquema Dieciocho, fuente: Perelló (2009). Artículo en internet.

A partir de a lo anterior, la investigación se divide en tres grandes etapas:

**Etapa uno:** Recopilación de información relacionada con el trabajo pedagógico con la familia que declaran los estudiantes de práctica final 2014 de la carrera de Educación Básica de la PUCV. Esta se realiza a través de la aplicación de un cuestionario de opinión

(instrumento de corte cuantitativo) a la población de alumnos de práctica final de la carrera seleccionada.

**Etapa dos:** Aplicación de dos grupos de discusión (instrumento de corte cualitativo), a una muestra tipo de estudiantes seleccionados, según los criterios de disparidad en sus respuestas, cercanía y disponibilidad de tiempo.

**Etapa tres:** Análisis de la información obtenida con la finalidad de evidenciar el cumplimiento de los objetivos propuestos, mediante la triangulación y el establecimiento de relaciones asociadas a referentes teóricos que validen el estudio. (Marco Teórico, Cuestionario de Opinión, Grupo de discusión).

### **1.1.2 Tipo de estudio**

En concordancia a lo expuesto anteriormente, la presente investigación se enmarca dentro de un estudio de carácter mixto secuencial exploratorio, esto dado que se toman en consideración elementos teóricos propuestos por otras investigaciones en torno a la relación familia y escuela, y con ello el trabajo pedagógico con la familia que debe propiciar el docente. En este contexto, se resalta la vinculación presente entre la Formación Inicial Docente y las herramientas metodológicas que reportan tener los estudiantes en práctica final de Educación Básica en relación al trabajo pedagógico con la familia, es decir, se describe el objeto y/o fenómeno a investigar. Por otro lado, es de carácter exploratorio, puesto que, la exploración se realiza llevando todo este cuerpo teórico compilado, hacia cómo estas investigaciones influyen en las percepciones que poseen los estudiantes de práctica final, constituyéndose como el primer estudio de investigación que considera las creencias propias de los estudiantes de pedagogía, en torno al trabajo y/o vinculación entre el docente, la familia, la escuela y la sociedad.

En base a lo anterior, la presente investigación toma elementos del ámbito educativo que ya han sido investigados, tales como vinculación profesor – familia y la triada escuela –

familia – docente. En este contexto, “dichos estudios son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación (...) preparando el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones” (Fox, 1981 en Bisquerra, 2004, p.197).

En el presente estudio se caracterizaron las fortalezas y debilidades que reportan tener los estudiantes de práctica final de la carrera en torno al trabajo con la familia, considerando en una dimensión las creencias propias con respecto a la presente problemática. En este sentido, dichos constructos teóricos condicionan la recogida de los datos (de manera cuantitativa mediante un cuestionario y cualitativa a través del grupo de discusión) y la selección intencionada de la muestra.

Por otro lado, dada la naturaleza del objeto a investigar y los paradigmas que lo sustentan, se utilizaron instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, esto con la finalidad de precisar cuáles son los elementos que se desprenden de la teoría y que pueden ser evidenciados en las opiniones que reportan tener los estudiantes. Cabe destacar, que los datos que emergerán, nos posibilitarán tener una vista general y sólida sobre los distintos factores que influyen en la problemática, validando consigo el marco teórico.

### **1.1.3 Población y Muestra**

En la presente investigación se definió como objetivo caracterizar los saberes y capacidades que los estudiantes en práctica final de la carrera de educación básica declaran poseer para incorporar a la familia en su trabajo pedagógico, identificando sus fortalezas, debilidades y creencias, para lo cual se consideró como población a analizar aquellos alumnos que se encuentran cursando su último semestre en dicha carrera. De acuerdo a lo anterior, se entiende como población “el conjunto de individuos que tienen ciertas características o propiedades que son las que se desea estudiar” (Icart, Fuentes, Izas, Pulpón, 2006, p.55).

En este ámbito, es necesario mencionar que en una primera instancia se efectuó la aplicación de un cuestionario a una población, para posteriormente llevar a cabo dos

grupos de discusión, con una muestra que fue seleccionada a partir de las respuestas que se consideraron polarizadas, es decir, aquellas afirmaciones que presentan opiniones contrapuestas y distantes. De este modo, se pretende enriquecer el diálogo y discusión, permitiendo recopilar información relevante sobre la temática tratada. En este sentido, se entiende como muestra a “una fracción o subconjunto de cualquier tamaño de la población de la cual proviene” (Labarca, 2008, p.220).

De acuerdo a lo anterior, es preciso considerar que el tipo de muestra no es probabilística, debido a que el procedimiento para obtener dicha muestra no es realizada de manera azarosa, si no que más bien se efectúa mediante una selección intencionada.

### **POBLACIÓN Y MUESTRA SEGÚN MENCIÓN**

<b>Mención</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	11	3
<b>Educación Matemática</b>	10	3
<b>Historia y Ciencias Sociales</b>	6	0
<b>Ciencias Naturales</b>	9	2
<b>Total</b>	36	8

#### **1.1.4 Descripción de la muestra (Tipo cualitativo)**

Los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV que constituyeron la muestra, fueron seleccionados a partir del criterio de polarización de sus respuestas. En este sentido, se trata de buscar puntos disímiles entre las respuestas dadas por los estudiantes, tratando de enriquecer el desarrollo de la presente investigación. Por otro lado, el segundo

criterio de selección fue la respuesta OI<sup>14</sup> plasmadas en el cuestionario, dicha respuesta es interesante analizar, puesto que pueden constituir otras instancias no académicas de adquisición de aprendizaje al trabajo pedagógico con la familia.

A partir de ello, los alumnos que constituyen la muestra<sup>15</sup> son los siguientes:

### DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA PARA GRUPO DE DISCUSIÓN.

Número	Nombre	Mención
1.-	CAG	Lenguaje y Comunicación
2.-	DM	Lenguaje y Comunicación
3.-	MF	Lenguaje y Comunicación
4.-	MH	Educación Matemática
5.-	ST	Educación Matemática
6.-	JC	Ciencias Naturales
7.-	TM	Ciencias Naturales
8.-	CL	Ciencias Naturales

Tabla: Elaboración propia

#### 1.1.5 Proceso de validación

El proceso de validación del instrumento cuantitativo de recogida de datos, se realizó mediante el análisis y retroalimentación del cuestionario, por parte de tres profesores expertos y una estudiante de Quinto año de Educación Básica(Ver Anexo 1). El proceso constó de las siguientes etapas:

#### ETAPAS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

<b>Etapa I</b>	Construcción de primer borrador.
<b>Etapa II</b>	Corrección y Retroalimentación por profesores Guías.
<b>Etapa III</b>	Envío y retroalimentación de profesores expertos y estudiante de

<sup>14</sup> Respuesta contemplada en el cuestionario: abreviación de otras instancias.

<sup>15</sup> Según lo planteado en el desarrollo del estudio, se entenderá como población al conjunto de estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica (analizada desde el enfoque cuantitativo) y a la muestra como el subconjunto de la población elegida intencionalmente (analizada desde el enfoque cualitativo)

	Quinto año.
<b>Etapa IV</b>	Formulación de Cuestionario Validado.

#### **Ficha Expertos validadores**

<b>Nombre:</b>	Valentina Haas Prieto
<b>Título:</b>	Profesora de Educación General Básica M/ en Cs. Sociales y Castellano, PUCV. Doctora en Educación Universidad de Aconcagua.
<b>Cargo:</b>	Coordinadora Eje de Práctica. Carrera de Educación Básica.

<b>Nombre:</b>	José Miguel Garrido Miranda
<b>Título:</b>	Profesor de Historia y Geografía. PUCV Licenciado en Historia. PUCV Magister en Informática Educativa. Universidad de la Frontera. Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona, España.
<b>Cargo:</b>	Jefe de Investigación de la Escuela de Pedagogía. PUCV

<b>Nombre:</b>	Carola Rojas Aravena
<b>Título:</b>	Educadora de Párvulos. PUCV Magister en educación, M/ Comunidad. Universidad ARCIS
<b>Cargo:</b>	Jefa de docencia, Escuela de Pedagogía. PUCV

#### **Ficha estudiante**

<b>Nombre:</b>	Daniela Chávez Trujillo
<b>Título:</b>	Estudiante de Educación Básica M/ Matemática. PUCV
<b>Cargo:</b>	-----

#### **1.1.6.- Formas de recogida de información: Instrumentos.**

Para este estudio y dado el carácter de la presente investigación, se pretende recoger información por medio de dos estrategias. La primera constituye un cuestionario de opinión (**Ver apéndice cinco**), el cual tiene como objetivo recopilar datos relacionado a las fortalezas, debilidades, y creencias que reportan tener los estudiantes de práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV en torno al trabajo pedagógico con la familia.

El cuestionario de opinión que fue aplicado es de tipo estructurado, constituyéndose por cuatro dimensiones; La primera dimensión hace alusión a la información sociodemográfica de los encuestados, en este contexto, se recopila información relevante sobre la identidad del sujeto encuestado. Por otro lado, la segunda dimensión constituye el conocimiento sobre el objeto de estudio, pasando a una tercera dimensión en base a las creencias que presentan dichos encuestados. Por último, la cuarta dimensión está constituida por las instancias de participación para el trabajo pedagógico con la familia, en ella los estudiantes deben seleccionar, cuales conocen y/o desconocen.

Ahora bien, en el cuestionario se presentan aseveraciones en donde la población indica su nivel de apreciación en escalas numéricas, es decir, “está formada por un conjunto de ítem presentados en forma de afirmaciones o juicios antes los cuales los sujetos tienen que manifestarse”. (Albert, 2006, p.108)

Cabe destacar que el cuestionario fue validado según los criterios establecidos por una rúbrica, la cual es analizada en profundidad durante proceso de validación.

Por otro lado, la segunda parte de recopilación de información se llevó a cabo mediante dos grupos de discusión en los cuales se profundiza sobre las respuestas dadas, es así como Perelló (2009), establece a los grupos de discusión como una estrategia dinámica que permite la interacción entre sus pares, para el enriquecimiento de la investigación.

En este contexto, dichos grupos constaron de cuatro principales ejes, los que se presentan a continuación:

**Eje 1:** Relación escuela y familia.

**Eje 2:** Estrategias para el trabajo pedagógico con los apoderados.

**Eje 3:** Práctica Profesional.

**Eje 4:** Formación inicial en torno al trabajo pedagógico (fortalezas y debilidades).

#### **1.1.7.- Formas de aplicación**

La recogida de datos a los estudiantes de práctica final de Educación Básica de la PUCV, mediante el cuestionario de opinión, se realizó durante el mes de junio del 2014, distribuyéndose la recogida de datos según mención. Además de esto, se contempló dos opciones para el envío de información, la primera de ella era de carácter presencial, en la cual el encuestado entregaba personalmente la información a un integrante del grupo de investigación. Por otro lado, existió la opción del envío de la información vía correo electrónico, esto dado lo avanzado del semestre y la implicancias personales de cada encuestado.

En relación a lo que constituye los grupos de discusión, estos se llevaron a cabo en el mes Agosto de 2014, en una sesión con la duración de una hora y cincuenta minutos, en la cual la muestra seleccionada guiada por el mediador, debatieron sobre las preguntas planteadas y de interés para el objeto de estudio de la presente investigación. Cabe destacar que durante el desarrollo de los grupos de discusión surgieron preguntas que no estaban contempladas en un principio, pero que fueron agregadas debido a la relevancia que presentaron y lo pertinente con la investigación. Sin embargo, alguna de ellas, no fueron contempladas, ya que no tenían relación con los objetivos de la investigación y por lo tanto fueron excluidas.

A continuación se presentarán dos tablas que especifican el proceso de recopilación de información:

**TABLA RESUMEN: RECOGIDA DE INFORMACIÓN DEL CUESTIONARIO.**

<b>Mención</b>	<b>Entrega de cuestionario</b>	<b>Entrega mediante.</b>	<b>Recogida de cuestionario.</b>	<b>Análisis de cuestionario</b>
Lenguaje y comunicación.	Miércoles 11 de Junio de 2014	Presencial.	Miércoles 11 de Junio de 2014	Del 23 al 27 de Junio.
Educación Matemática.	Jueves 12 de Junio de 2014	Presencial.	Jueves 12 de Junio de 2014	Del 23 al 27 de Junio.
Historia y Geografía.	Lunes 09 de Junio de 2014	Correo electrónico.	Martes 10 de Junio de 2014	Del 23 al 27 de Junio.
Ciencias Naturales.	Martes 10 de Junio de 2014	Correo electrónico.	Miércoles 11 de Junio de 2014	Del 23 al 27 de Junio.

**Tabla: Elaboración propia**

El análisis de la información entregada en el cuestionario derivó en dos grupos de discusión para dar mayor profundidad a las respuestas señaladas. En este contexto se presenta una tabla resumen del proceso de recopilación de información en torno a dichos grupos de discusión:

**TABLA RESUMEN: RECOGIDA DE INFORMACIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN**

<b>Muestra</b>	<b>Citación</b>	<b>Llevada a cabo de manera.</b>	<b>Recogida de Información</b>	<b>Transcripción de la información.</b>	<b>Análisis de la información.</b>
1	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
2	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.

	de 2014		2014		
3	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
4	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
5	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
6	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
7	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.
8	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	Presencial.	Sábado 9 y Martes 19 de Agosto de 2014	11 al 22 de Agosto de 2014.	Del 18 al 26 de Agosto de 2014.

**Tabla: Elaboración propia**

## 2.- **Análisis Parte Cuantitativa de la investigación**

### 3.1.1 Análisis de datos: Cuestionario.

El análisis cuantitativo de los datos que se presentan a continuación, fueron llevados a cabo mediante los principios y criterios elaborados en el marco metodológico teniendo en consideración los objetivos de estudios y la muestra propuesta. Para ello, se han seguido los siguientes pasos:

- Se establece la población analizar, aplicándose un cuestionario de opinión (**Ver apéndice cinco**), el cual proporciona información que es contrastada con el marco teórico, estableciendo la visión que poseen los entrevistados en torno a sus fortalezas, debilidades y creencias en cuanto al trabajo pedagógico con la familia.
- La información recopilada fue tabulada en planillas Excel, para ser ordenada y procesadas, convirtiendo las respuestas en números y porcentajes, para la posterior realización de gráficos y comparación de dichas respuestas (**Ver anexo diez**). Para el respaldo de información se utilizaron funciones Excel, así como también, la utilización de la plataforma digital denominada Dropbox.

A continuación se presentan la estructura de las dimensiones del cuestionario de opinión, indicando los elementos que posee cada uno de ellos.

#### **Parte uno:** Información sociodemográfica.

- Nombre.
- Sexo.
- Estado civil
- Cantidad de hijos.
- Colegio de egreso.
- Mención a la que pertenece.

#### **Parte dos:** Conocimientos del tema.

- Dimensión de contenidos.

- 15 afirmaciones.
- Criterios: Asignaturas teóricas (AT); Asignaturas del eje de práctica (AP); Otras instancias (OI); No lo sé (NS).

**Parte tres:** Dimensión de creencias.

- Dimensión de creencias.
- 11 afirmaciones.
- Criterios: Muy en desacuerdo (1); En desacuerdo (2); De acuerdo (3); Muy de acuerdo (4).

**Parte cuatro:** Instancias de participación conocidas para el trabajo pedagógico con la familia.

- Dimensión instancias de participación de la familia en los establecimientos educacionales.
- 10 metodologías de trabajo con la familia.
- Criterios: No lo conozco (1); lo conozco o lo he escuchado, pero no sé de qué se trata (2); lo conozco y sé de qué se trata (3).

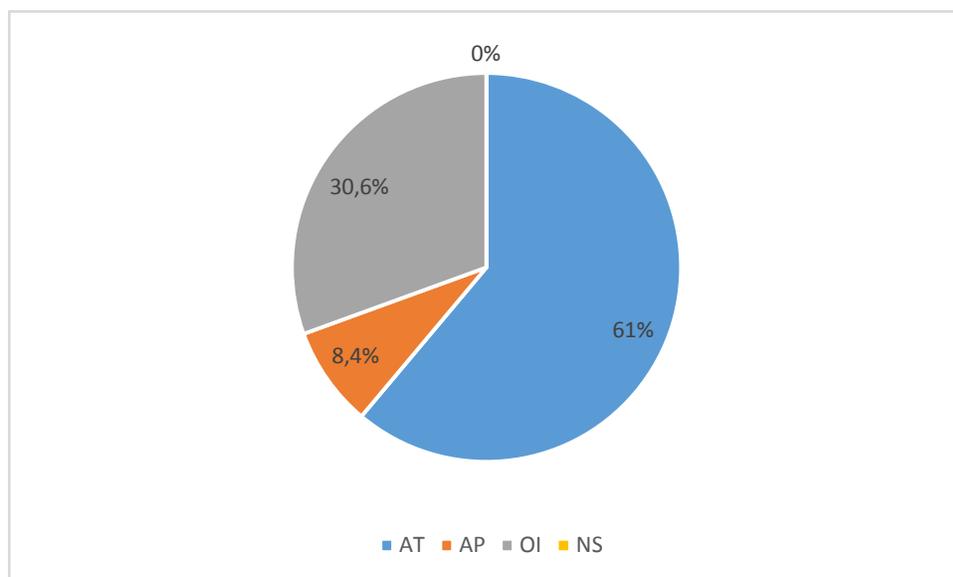
### 2.1.2.- Análisis de las respuestas del cuestionario de opinión

A continuación se presenta un análisis cuantitativo del cuestionario de opinión según los criterios establecidos en el marco metodológico. En este sentido, fueron seleccionadas<sup>16</sup> aquellas preguntas que presentaron mayor polarización en sus respuestas, además de las cuales consideraron otras instancias y las de interés para el grupo de investigación que se encuentran en concordancia con el marco teórico.

- **Dimensión II:**

**Pregunta 1:** La familia es el primer agente socializador en el proceso de enseñanza de un alumno.

**Familia Primer Agente Socializador**



La pregunta pretende saber la creencia de los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica en torno a la familia como primer agente socializador del proceso de enseñanza aprendizaje.. De acuerdo a los resultados obtenidos se logra evidenciar que un 61% de los alumnos encuestados declara que dicho contenido fue abarcado en asignaturas teóricas de la malla curricular de la carrera. Sin embargo, se constata que un porcentaje

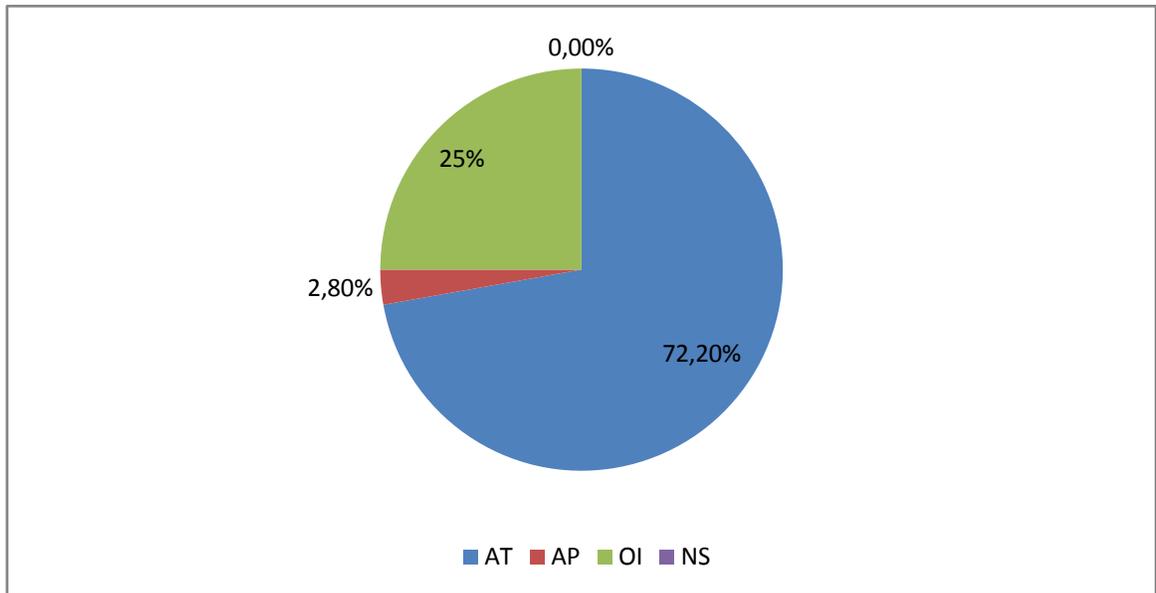
---

<sup>16</sup> Aquellas preguntas que no fueron seleccionadas pueden ser revisadas en la planilla Excel, adjunta a la presente investigación.

importante, correspondiente al 30,6 % declara haber aprendido este contenido en otras instancias.

**Pregunta 2:** Existen diferentes tipos o modalidades de familia.

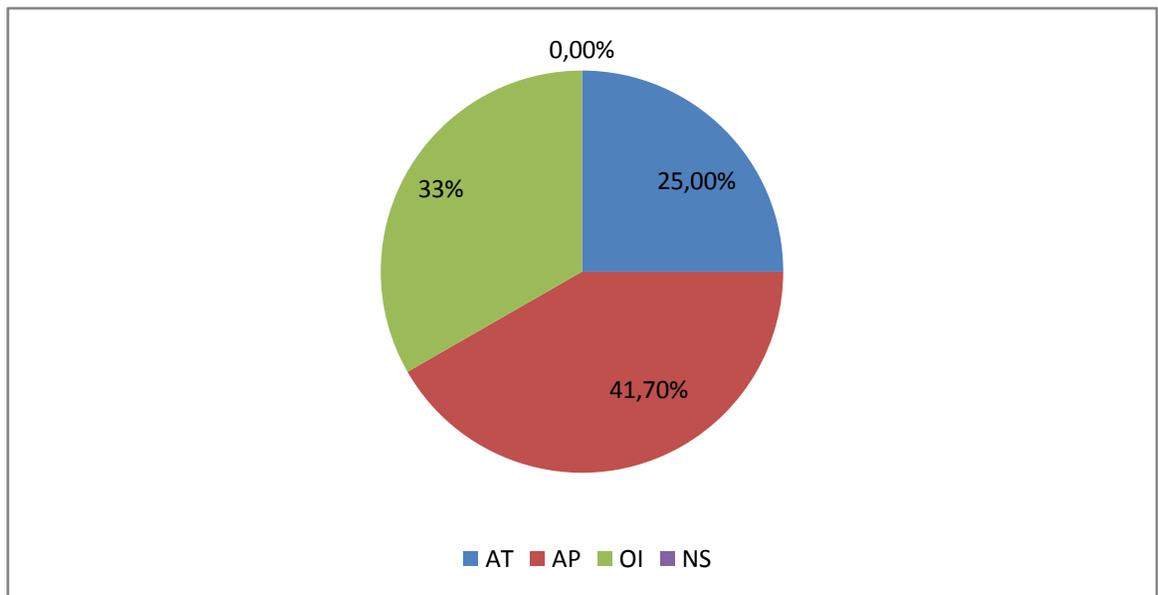
**Tipos de Familia**



En el presente gráfico se puede comprobar que de acuerdo a lo declarado por los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV, un amplio porcentaje de estos, exactamente un 72,2% reconoce la existencia de diferentes tipos o modalidades de familias, evidenciándose que este conocimiento fue adquirido en asignaturas teóricas de la malla curricular. Sin embargo, se constató que un 25 % declara que este conocimiento fue recibido en otras instancias.

**Pregunta 4:** El involucramiento de la familia en la educación de sus hijos hace la diferencia en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

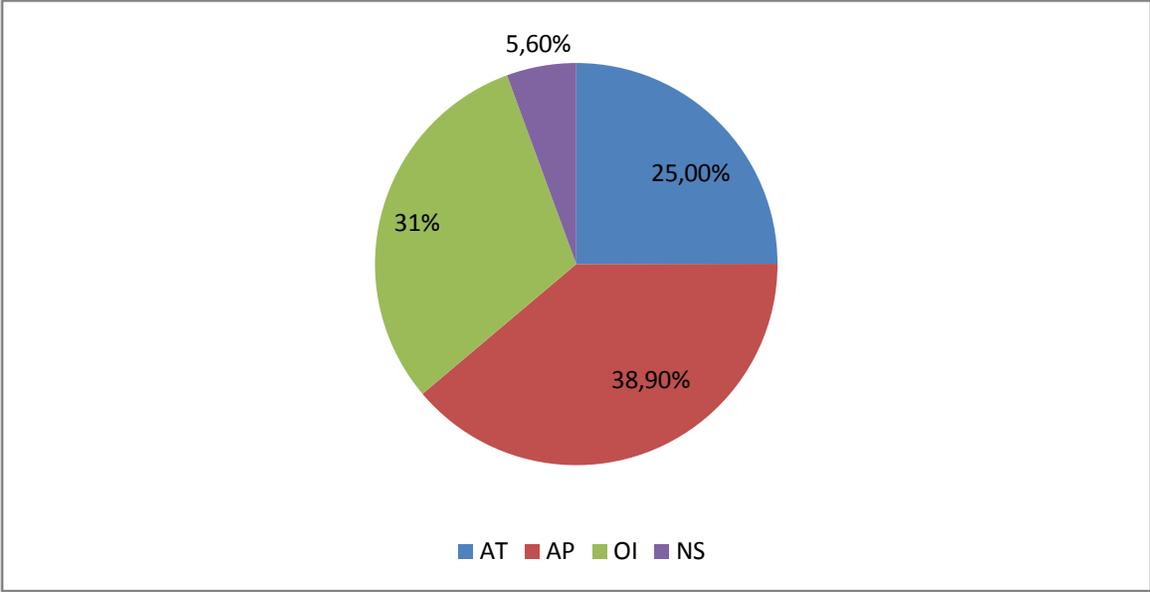
### Involucramiento de la familia en la educación de sus hijos



La pregunta cuatro tiene como objetivo evidenciar dos aspectos fundamentales en relación a la formación inicial docente asociada al trabajo pedagógico con la familia. En primera instancia, el 41,7% reconoce que dicha aseveración fue aprendida a lo largo de asignaturas prácticas, es decir, durante el desarrollo de las prácticas tanto inicial, intermedia y final. Por otro lado, el 33,3% establece que dicha afirmación puede ser respaldada mediante el conocimiento adquirido en otras instancias. Finalmente, el 25,0% declara haberlo adquirido en asignaturas teóricas, en el transcurso de la malla curricular.

**Pregunta 6:** Existen diversas dinámicas para el trabajo con la familia tales como talleres para padres y reuniones de apoderados.

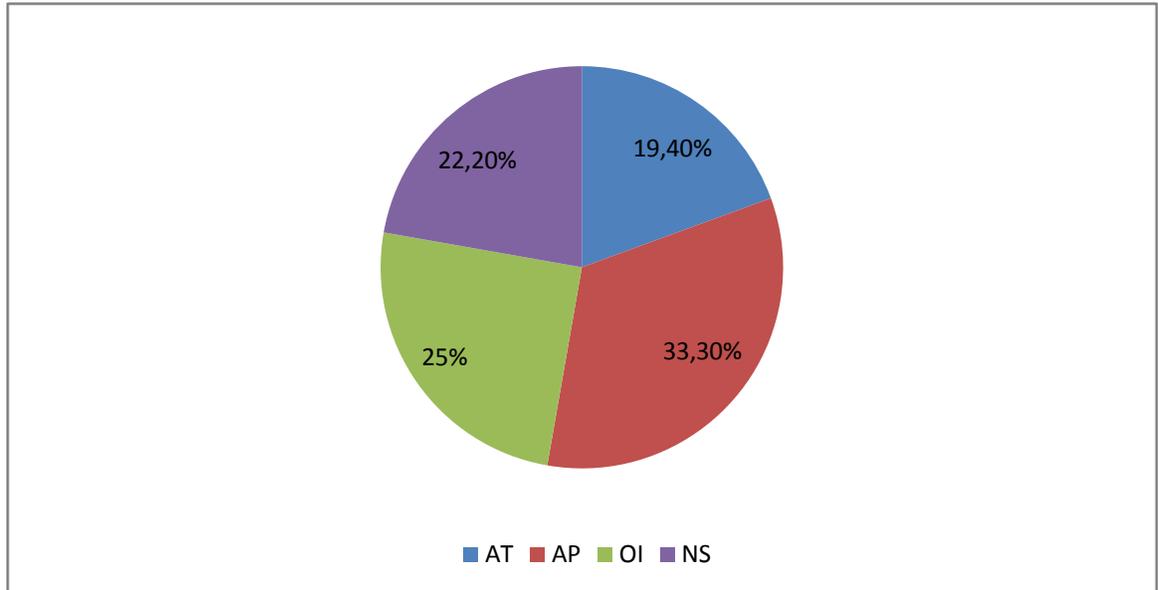
**Dinámicas para el trabajo con la familia**



En esta pregunta se logra evidenciar que un porcentaje elevado de un 38,9% de los entrevistados declara que fue en instancias prácticas donde obtuvieron dicho conocimiento. Sin embargo, un porcentaje no menor de 30,6%, admite que fue en otras instancias en donde adquirió las herramientas en relación a las dinámicas para el trabajo con la familia. No obstante, un 25% establece que dicha afirmación fue adquirida en asignaturas teóricas.

**Pregunta 7:** Los centros de padres y apoderados cumplen una función fiscalizadora y socializadora en la comunidad educativa.

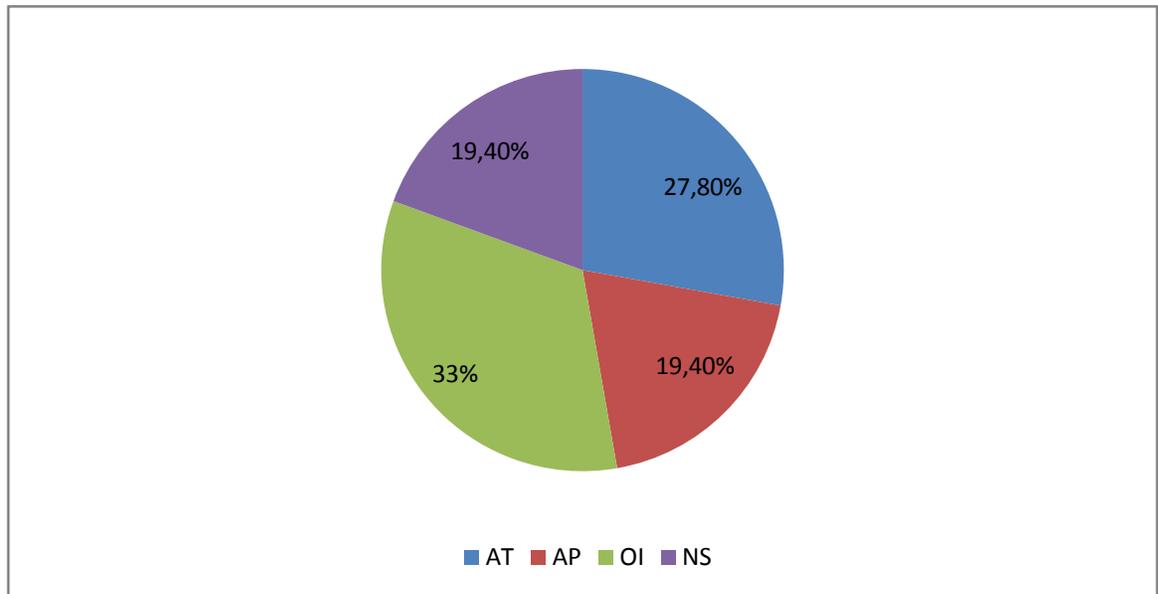
### Función centros de padres



Por medio del presente gráfico se puede constatar que existe una gran variabilidad en torno a las respuestas que apuntan a la función socializadora y fiscalizadora que tienen los centros de padres y apoderados en la comunidad educativa. Lo anterior se plasma en las siguientes tendencias; 33,3% declara haber adquirido dicho conocimiento en asignaturas prácticas, seguido por un 25% el cual afirma haberlo aprendido en otras instancias. Por otro lado, cabe destacar que un 22,2% manifiesta que no adquirió dicho contenido y un 19,4% afirma haberlo aprendido durante el transcurso de las asignaturas teóricas.

**Pregunta 8:** Existen diferentes estrategias para involucrar a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

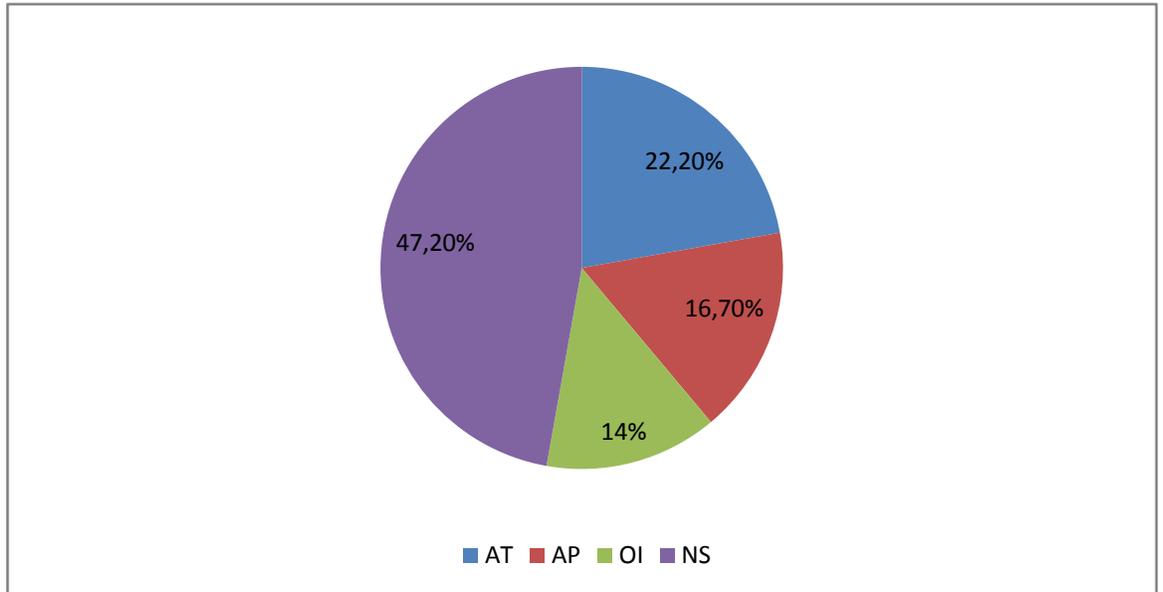
### Estrategias para involucrar a la familia en el aprendizaje



La presente pregunta tiene como objetivo evidenciar en qué instancia los estudiantes de la carrera de Educación Básica lograron aprendizajes asociados a las diferentes estrategias para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a los resultados obtenidos es posible constatar que existe una variabilidad con respecto a las respuestas obtenidas. El 50% de los estudiantes declara saber que existen diferentes estrategias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia, lo cual se reflejado en los criterios de asignaturas prácticas, teóricas y otras instancias. Por otra parte, un 19,4% admiten no saberlo.

**Pregunta 11:** Existen diferentes tipos de reuniones de apoderados (diagnósticas, de evaluación, reflexivas) las cuales cumplen diferentes funciones.

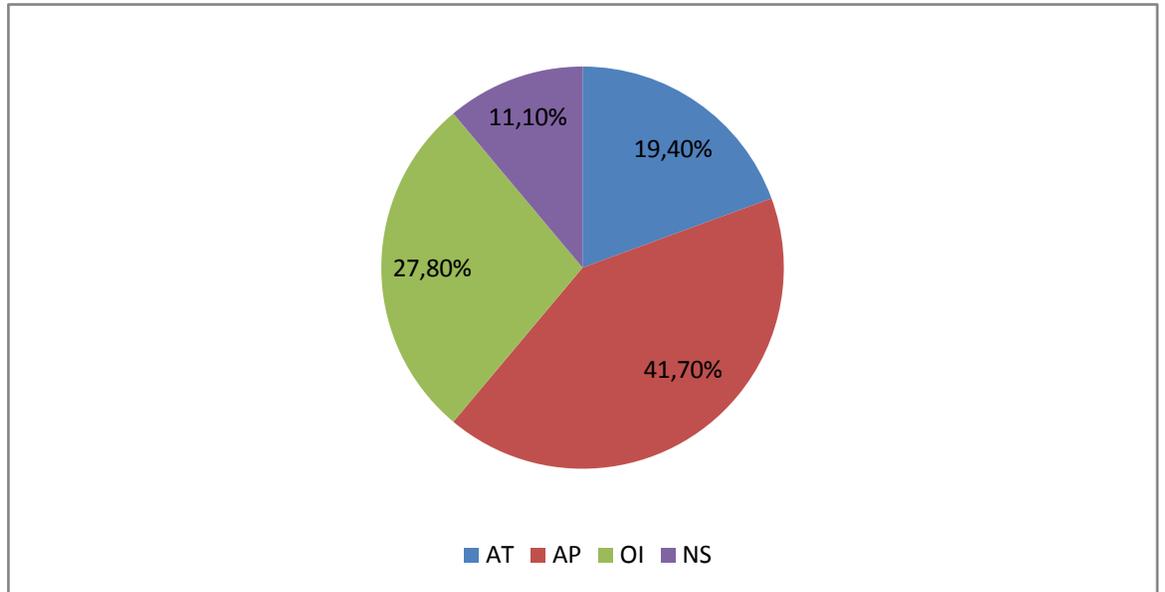
### Tipos de reuniones



El gráfico correspondiente a la pregunta número once, se pretende establecer en qué instancias los estudiantes de la carrera de Educación Básica adquirieron conocimientos en torno a los diferentes tipos de reuniones de apoderados. Se puede constatar que un 47,2% de los encuestados declaran no saber que existen reuniones de tipo diagnóstica, evaluativa y reflexiva. En contraste, con un 52,8% los estudiantes de práctica final de la carrera de Educación Básica, declara tener conocimiento de las diferentes reuniones de padres y apoderados.

**Pregunta 12:** Las Competencias comunicativas de los profesores potencian el vínculo familia –escuela.

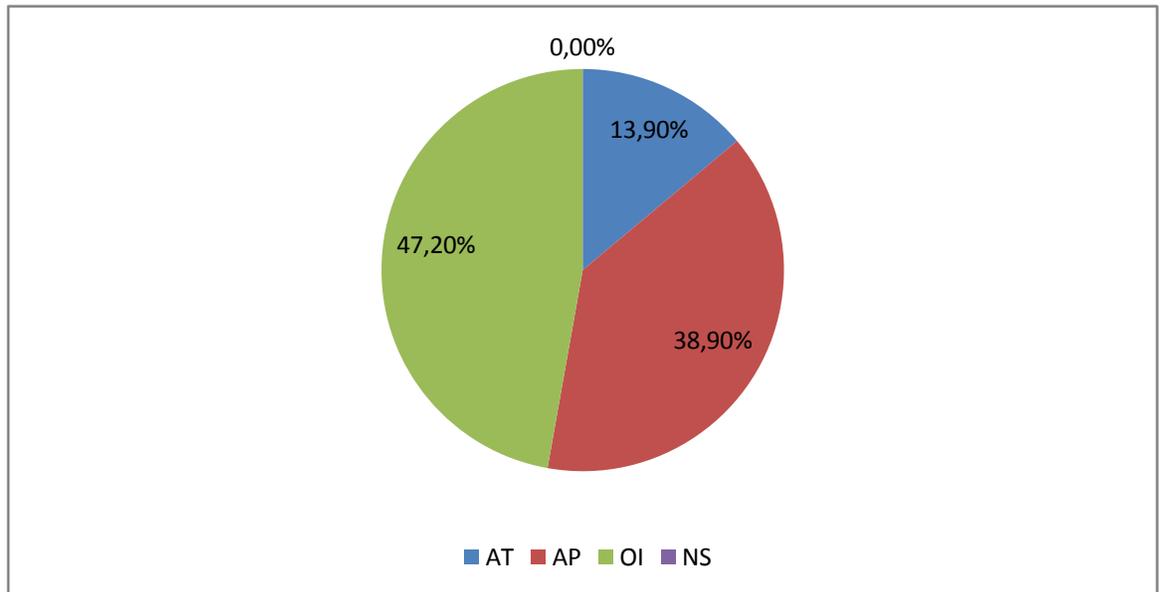
### Competencias comunicativas en el vínculo Familia-Escuela



Por medio del presente gráfico se puede constatar que un alto porcentaje de los estudiantes de la carrera de Educación Básica consideran que las competencias comunicativas efectivamente potencian el vínculo familia-escuela. Dicha relación se evidencia en un 41,7% que manifiesta que este conocimiento fue adquirido en una instancia práctica. Por otra parte, el 27,8% declara haberlo adquirido en otras instancias, seguido por un 19,4% en asignaturas teóricas. Por debajo lo sigue un 11,1% que establece que dicho contenido no lo ha aprendido.

**Pregunta 13:** La comunicación sostenida en el tiempo y basada en el respeto mutuo es primordial para el trabajo pedagógico entre el profesor y la familia.

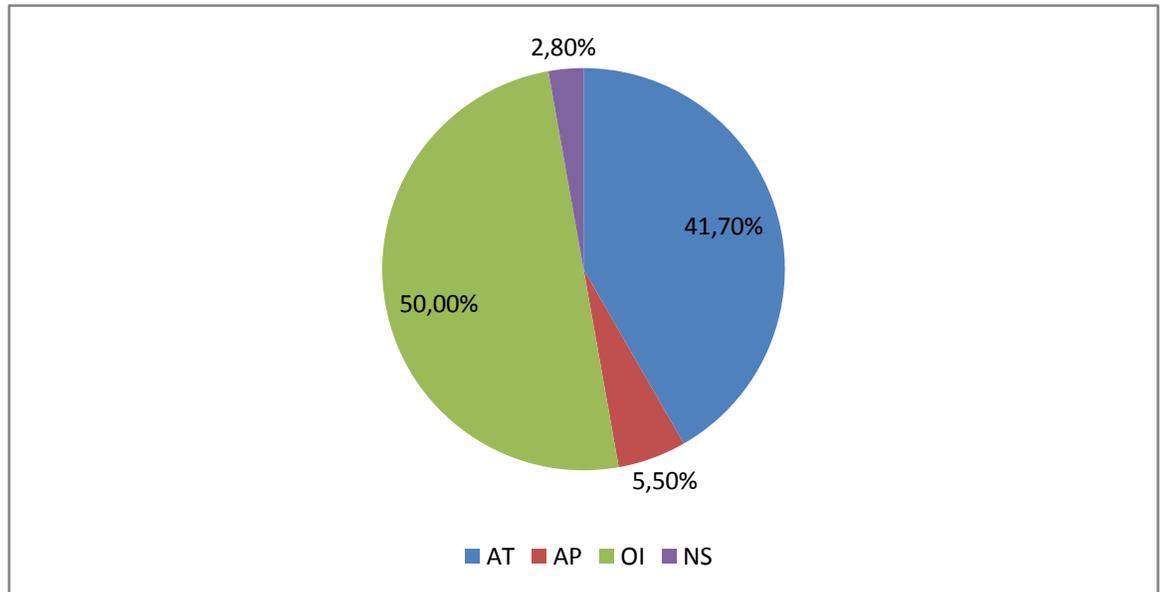
### Comunicación en el trabajo pedagógico Familia-Escuela



La pregunta trece, tiene como objetivo identificar en qué instancias los alumnos de la carrera de Educación Básica aprendieron la importancia que tiene la comunicación basada en el respeto mutuo para lograr una buena relación entre el profesor y la familia. En este contexto, un 47,2% de los alumnos de Educación Básica en práctica final declara que este aprendizaje fue alcanzado en otras instancias. Por otro lado, un 38,9% manifiesta que este aprendizaje fue logrado en instancias prácticas de la formación inicial docente.

**Pregunta 14:** La familia es el conjunto de personas unidas por un vínculo tanto afectivo como consanguíneo.

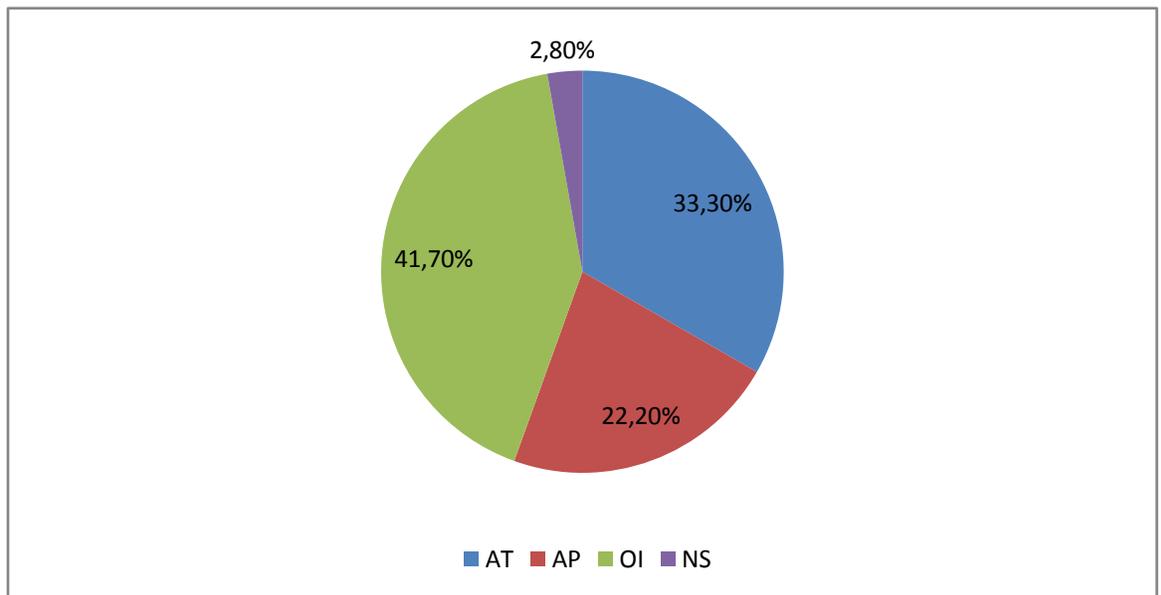
#### Definición de familia



La pregunta catorce apunta a la identificación de la instancia principal en la que los estudiantes de la carrera de Educación Básica adquirieron aprendizajes asociados al trabajo pedagógico con la familia. En este caso, específicamente en relación a una definición de familia en la que se le considera como una unión tanto afectiva como consanguínea. De acuerdo a los resultados, es posible constatar que el 50% de los alumnos declara que dicho conocimiento fue adquirido en otras instancias, existiendo un 41,7% que declara que fue en instancias teóricas de las asignaturas de la malla curricular. Por otro lado, un porcentaje menor 2,8% expresa que no sabe este aprendizaje, dándose una marcada polarización en cuanto a los resultados.

**Pregunta 15:** La relación Familia-Escuela fomenta escenarios favorables para el aprendizaje de hábitos.

### Relación Familia-Escuela; Escenarios favorables

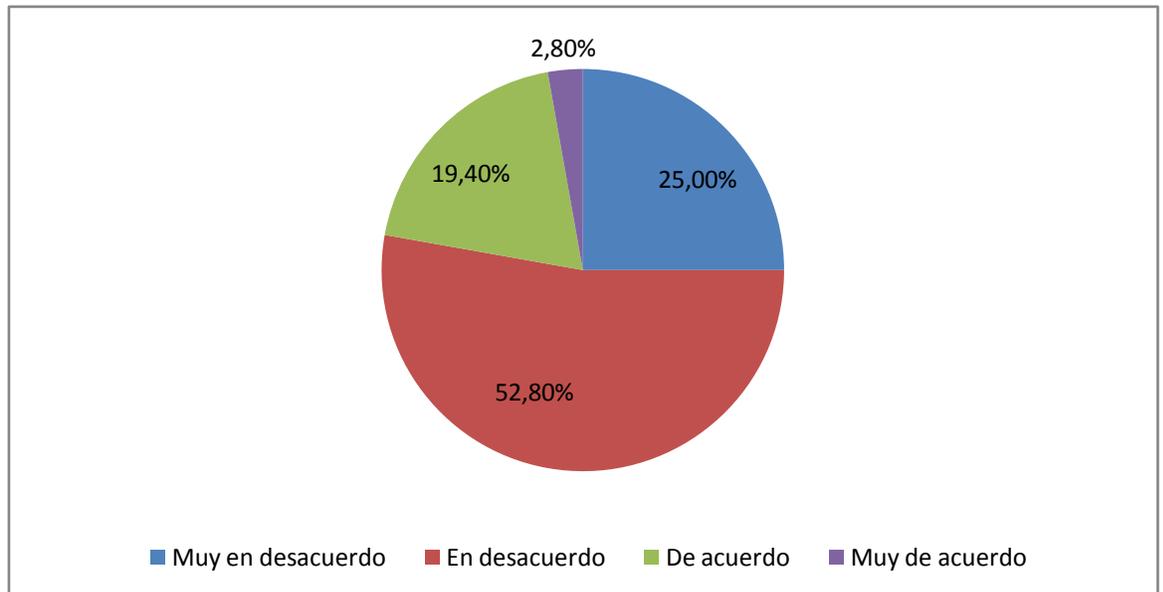


En el presente gráfico se puede constatar que un 41,7 % de los estudiantes de la carrera de Educación Básica declaran que la relación Familia-Escuela es necesaria para que se den escenarios favorables para el aprendizaje de hábitos. Sin embargo, estos mismos manifiestan que este aprendizaje fue logrado en otras instancias. Por otra parte, un 33,3% declaran que dicho contenido fue aprendido en asignaturas teóricas, seguido por un 22,2% que establecen que dicha aseveración fue adquirido durante el desarrollo de sus prácticas inicial, intermedia y final.

### Dimensión III:

**Pregunta 1:** El perfil de egreso de la carrera de Educación Básica logra desarrollar las competencias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia.

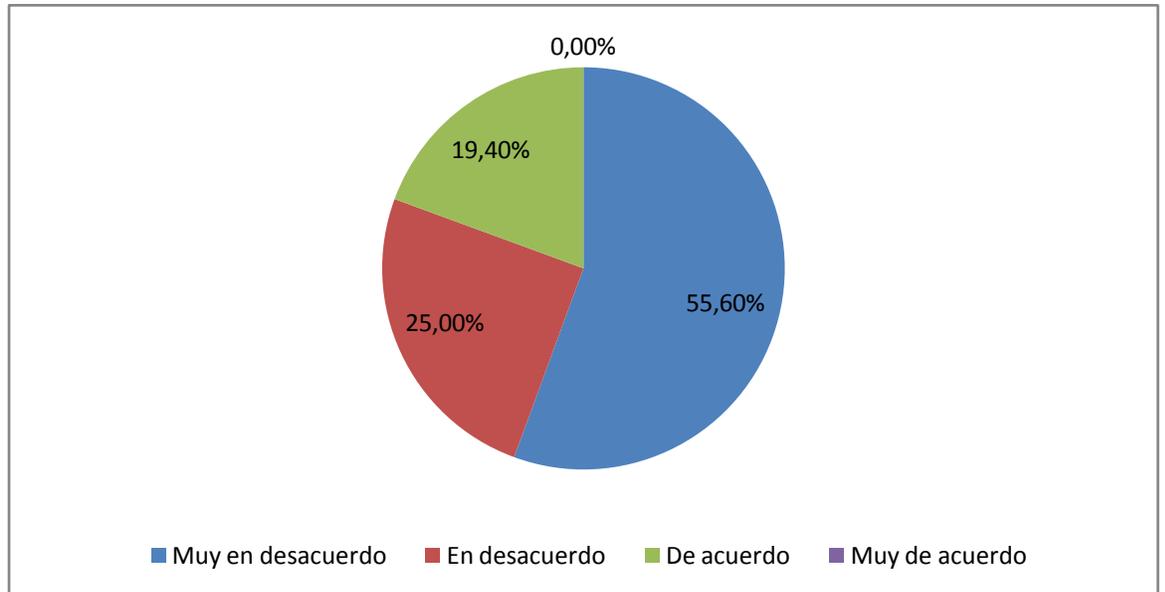
**Perfil de egreso**



La pregunta número 1 de la dimensión 3, tiene como objetivo constatar el nivel de aprobación que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en torno a la formación inicial docente en el ámbito del desarrollo de las competencias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia. De acuerdo a los resultados expuestos en el gráfico anterior, es posible visualizar que existe un alto porcentaje 52,8% de los alumnos está en desacuerdo con la afirmación, seguido por un 25,0% que está muy en desacuerdo con los establecido en relación al perfil de egreso. Cabe destacar, que un 19,4% está de acuerdo y solo un 2,8% está muy de acuerdo.

**Pregunta 2:** Se llevan a cabo instancias de trabajo pedagógico con la familia en la práctica profesional de primer ciclo.

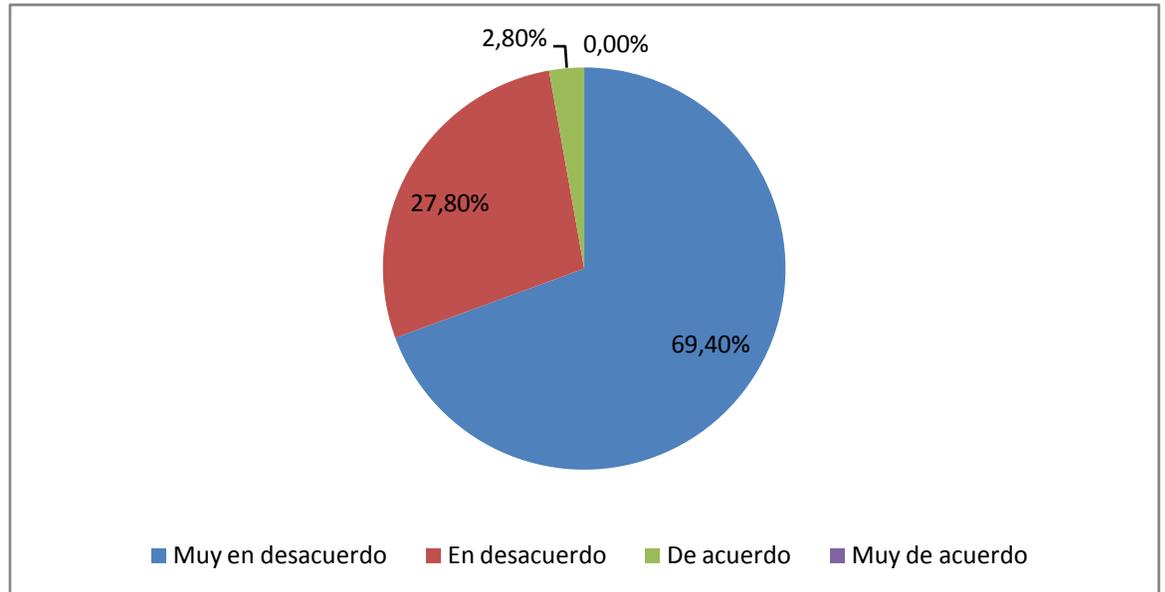
**Trabajo pedagógico con la familia: Práctica Final de Primer Ciclo**



La relación pedagógica que se debe establecer entre la escuela y las familias como se explicita en el marco teórico de dicha investigación, es sumamente necesaria para una mejora en los aprendizajes de los alumnos, es por eso que la formación inicial debe otorgar instancias en las que se puedan desarrollar las competencias necesarias para cumplir con este objetivo. Sin embargo, como se puede apreciar en el gráfico de la pregunta dos, un 55,6% está muy en desacuerdo con respecto a que se dan instancias de trabajo pedagógico con las familias en la práctica profesional de primer ciclo, seguido por un 25,0% que se encuentra en desacuerdo con la afirmación. Solo un 19,4% se encuentra de acuerdo con que se dan instancias de trabajo pedagógico con la familia en asignaturas de práctica.

**Pregunta 4:** El aprendizaje significativo de los educandos solo depende del profesor.

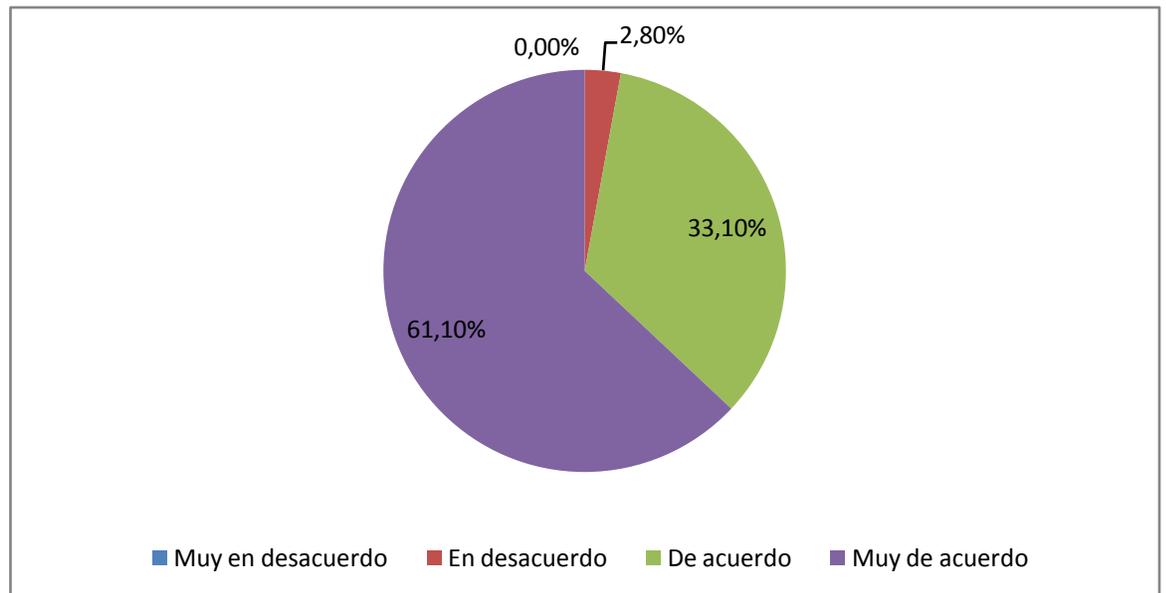
### Responsabilidad docente en el aprendizaje



La pregunta cuatro apunta a la identificación de las creencias que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en relación al trabajo pedagógico con la familia, en este sentido, se puede apreciar que un alto porcentaje 69,4% está muy en desacuerdo con la afirmación que postula que los aprendizajes significativos sólo dependen del profesor, y el 27,8% viene a reforzar la negatividad de la afirmación establecimiento que se encuentra en desacuerdo con ella. Sin embargo, se denota un pequeño porcentaje de un 2,8 % que está de acuerdo con lo anterior.

**Pregunta 5:** La relación entre el profesor y las familias tiene por objetivo la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

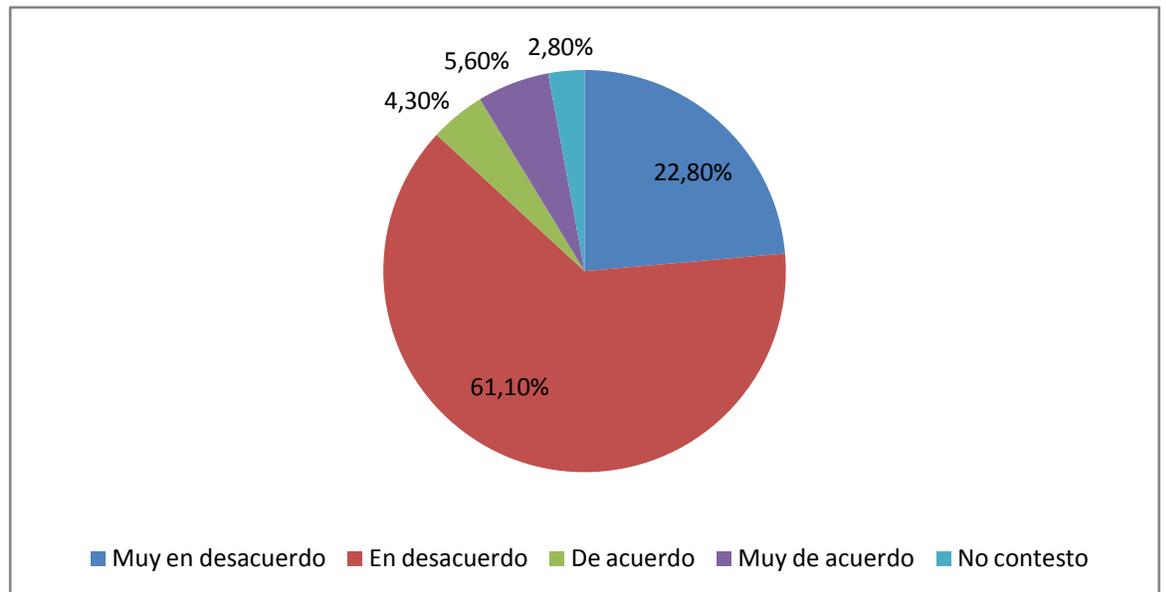
**Relación Familia- Docente en torno al aprendizaje de los estudiantes**



En la pregunta cinco se puede apreciar una tendencia polarizada en las respuestas de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, pues más del 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación asociada a las creencias que postula que la relación entre el profesor y las familias tiene como objetivo la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, un 2,8% está en desacuerdo con lo anterior.

**Pregunta 7:** Las familias de sectores vulnerables no poseen las herramientas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

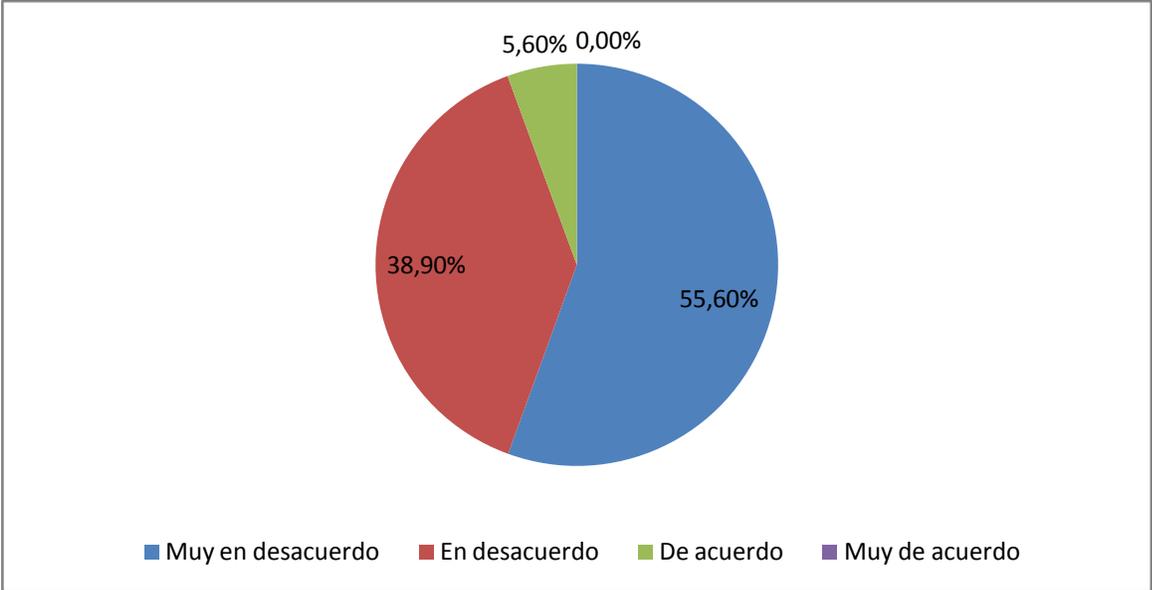
### Familias Vulnerables y herramientas en el proceso de enseñanza de sus hijos



La pregunta siete tiene relación con las creencias que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en torno a las familias y su aporte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. En este ámbito, los resultados expuestos en el gráfico anterior indican que un 83,3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, sin embargo hay un porcentaje menor de 5,6% que está muy de acuerdo con lo anterior.

**Pregunta 8:** El rol del profesor en el trabajo pedagógico con la familia, se basa principalmente en la entrega de información académica al educando.

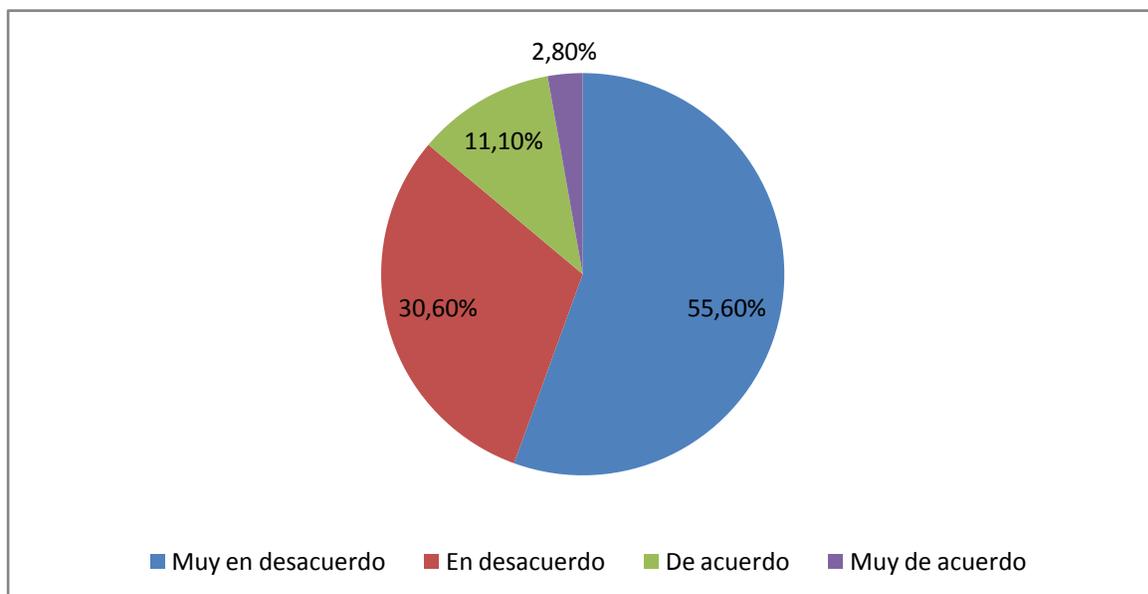
**Rol docente en el trabajo pedagógico con la familia**



En relación a los resultados de la pregunta ocho, se puede constatar que las creencias que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en torno al rol del docente en el trabajo pedagógico con la familia se encuentra polarizadas debido a que un 94,5 % está en desacuerdo o muy en desacuerdo en esta afirmación, un porcentaje no menor correspondiente a 5,6% declara estar de acuerdo.

**Pregunta 9:** El tipo de familia del estudiante determina el éxito escolar.

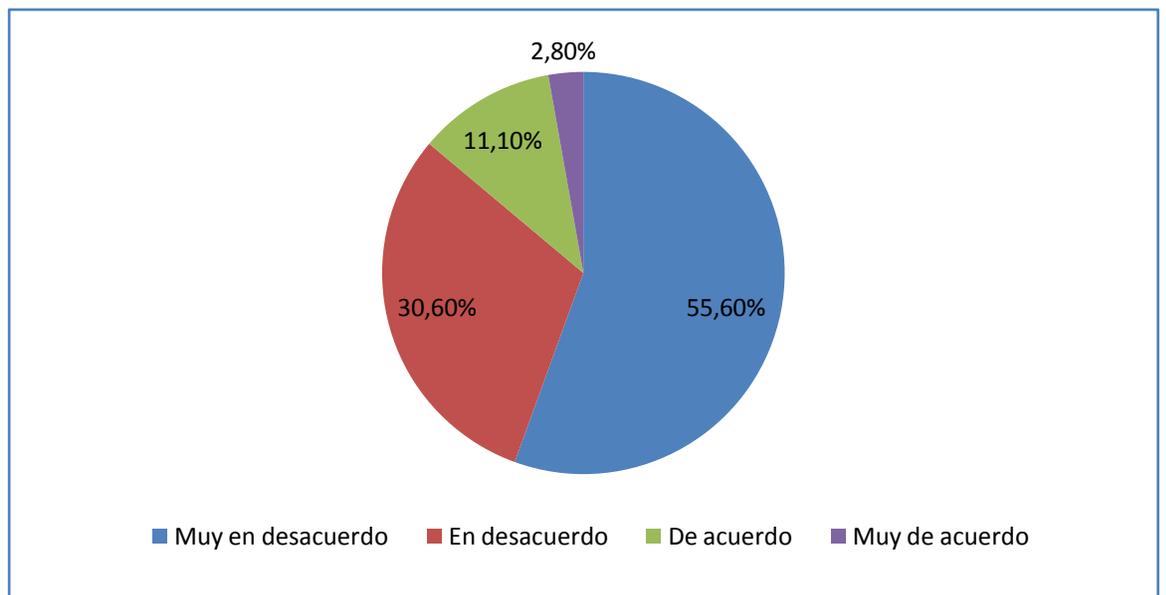
**Tipo de familia y su relación con el éxito escolar**



En el presente gráfico se puede apreciar, al igual que en los casos anteriores, una polarización en torno a las creencias de los estudiantes de la carrera de Educación Básica en relación a las familias y su rol en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pues un 55,6 % está muy en desacuerdo y un 30,6 % está en desacuerdo con la afirmación en relación a que el éxito escolar es determinado por el tipo de familia. Sin embargo, un 13,9% de los encuestados está de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación.

**Pregunta 11:** Los estudiantes provenientes de familias nucleares poseen mejores resultados académicos que los estudiantes de familias monoparentales.

### Tipo de familia v/s Mejora de resultados académicos

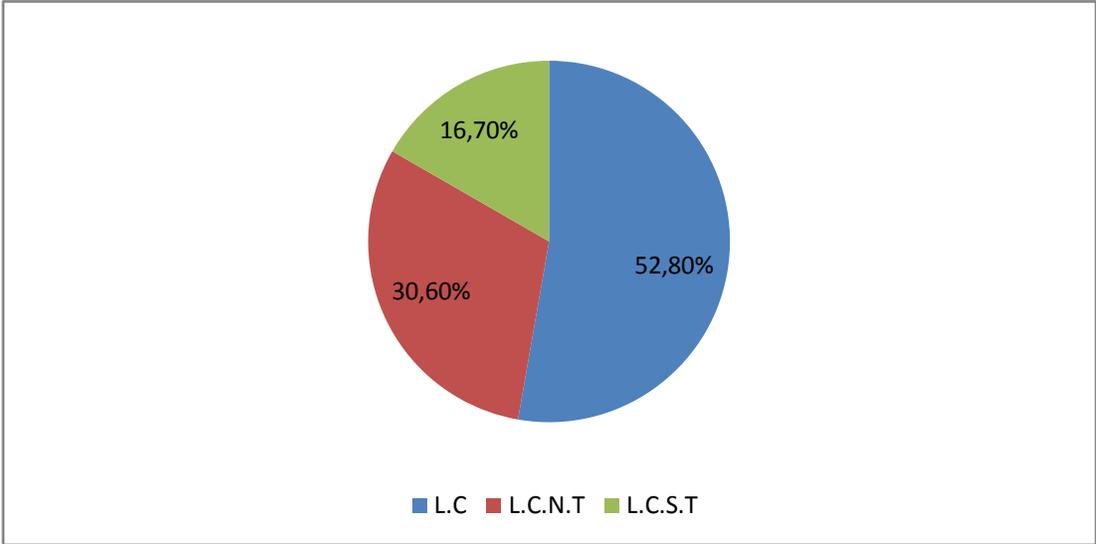


La pregunta once pretende identificar las creencias que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en torno a los tipos de familia y cómo estas podrían condicionar el éxito escolar de sus hijos. En este sentido, podemos decir que se asocia directamente con la pregunta nueve y tiene como objetivo determinar la veracidad de las respuestas anteriores. En este contexto, podemos identificar que efectivamente se repiten los mismos porcentajes, por lo que consideramos que es evidente la polarización en torno a las creencias. En este ámbito, un 55,6% está en desacuerdo con la afirmación, seguido por un 30,6% que se encuentra en desacuerdo. Sólo un 11,1% dice estar de acuerdo y 2,8% muy de acuerdo.

**Dimensión IV**

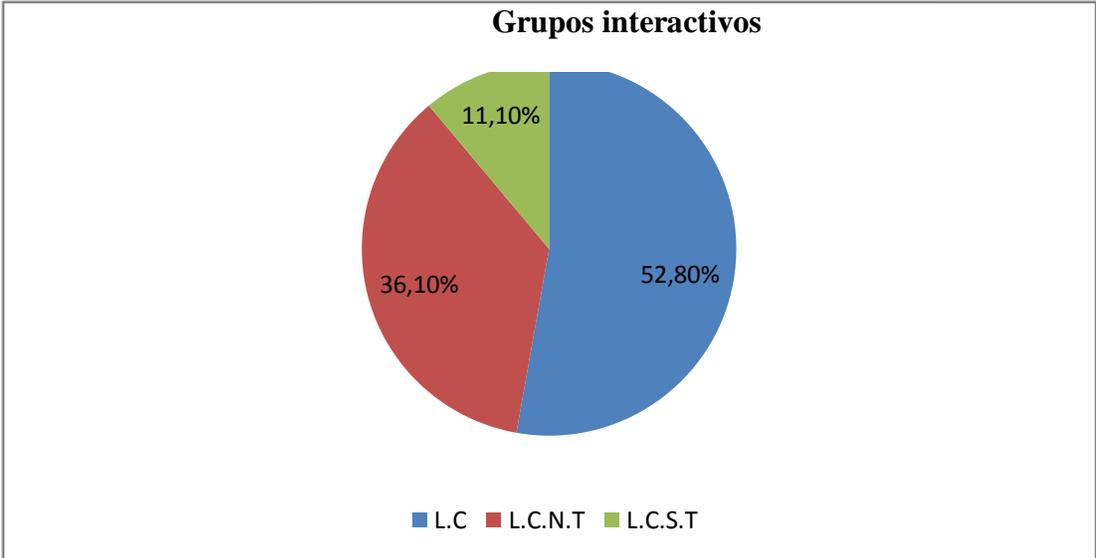
**Punto 3: Charlas dialógicas.**

**Charlas Dialógicas**



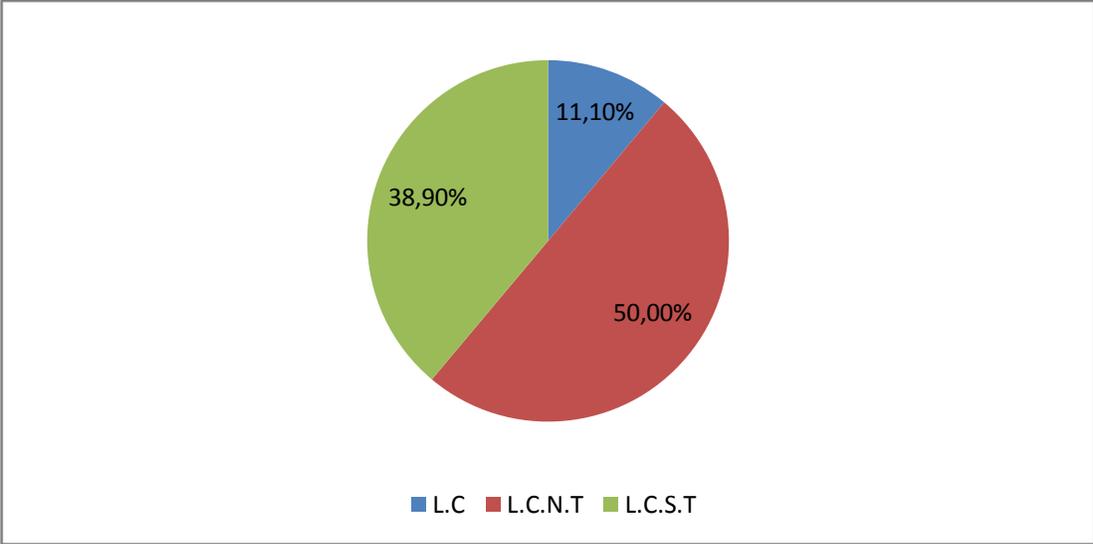
**Punto 4: Grupos interactivos.**

**Grupos interactivos**



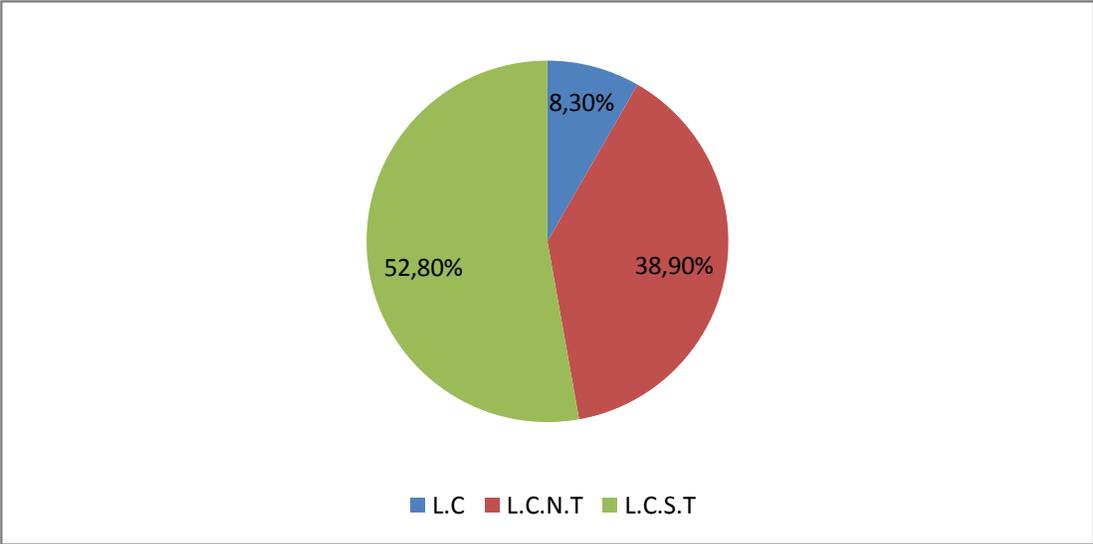
**Punto 7:** Escuela para padres.

**Escuela para padres**



**Punto 9:** Talleres para padres.

**Talleres para padres**



Tras la revisión y análisis de los datos obtenidos correspondientes a la dimensión cuatro del instrumento de recogida de datos como lo es el cuestionario aplicado, se extraen conclusiones que nos llevan a evidenciar el conocimiento y las creencias que declaran poseer los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV en torno al trabajo pedagógico y vinculación con la familia realizado en el contexto de una comunidad escolar.

Estos datos nos permiten evidenciar las falencias que presenta la formación inicial docente al momento de la entrega de conocimientos y herramientas que existen para trabajar en conjunto con la familia y en pro de la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Tras el análisis de datos correspondiente a la dimensión 4 y a lo planteado con anterioridad se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Existe un alto porcentaje correspondiente al 52,8% que declara no conocer qué son las charlas dialógicas y los grupos interactivos.
- El 50% de los estudiantes declara haber escuchado información en torno a la Escuela para Padres, sin embargo, no conocen de qué se trata. De igual forma un 38,9% reconoce lo referido los Talleres para Padres.
- Existe un porcentaje sobre el 50% de los estudiantes que declara conocer y saber de qué se tratan las herramientas para el trabajo pedagógico con la familia, tales como, Reuniones de apoderados (88,9%), Citaciones Mensuales (72,2%), Actividades Extra programáticas (80,6%).

Posterior a la presentación de datos podemos concluir que las instancias que son más conocidas por los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV, son las que frecuentemente ocurren dentro de los centros educativos. Sin embargo, existen un conjunto de estrategias en torno al trabajo pedagógico con la familia que requieren una mayor profundización dentro de la formación inicial docente, para que así sus futuros estudiantes logren manejar una gama variada de herramientas y conocimientos

teórico-prácticos, que permita la mejora del aprendizaje de los alumnos, tras el involucramiento de la familia en el logro de aprendizajes significativos.

### **2.1.3.- Análisis general Parte Cuantitativa**

Tras el análisis del cuestionario realizado pregunta por pregunta, la tabulación de los datos y la posterior representación gráfica, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Las fases establecidas en el marco metodológico fueron cumplidas a cabalidad, entregando la información solicitada, permitiendo el desarrollo de la investigación.
2. Los datos analizados presentan grandes polarizaciones, permitiendo contrastar las afirmaciones establecidas.
3. Las afirmaciones que consideran el criterio “otras instancias”, se ven repetidas durante el análisis general del cuestionario. Esta situación lleva a cuestionarse cuáles son dichas instancias.
4. Se evidencia que en torno a la dimensión de creencias, existe una alta tendencia a la respuesta de otras instancias, lo cual también se ve reflejado en otras dimensiones, tales como, la dimensión de contenidos.
5. Existe una disyuntiva sobre las otras instancias, puesto que, no se sabe si estas constituyen o no instancias académicas.
6. Un alto porcentaje de los encuestados cree que el involucramiento de la familia hace la diferencia en el aprendizaje de los educandos.
7. Un dato no menor a analizar es que el 33,3% de los encuestados afirma que las estrategias para el trabajo con apoderados fue adquirido en otras instancias y un 19,4% no lo sabe, o no aprendió.
8. Las competencias comunicativas declaradas por los estudiantes principalmente fueron principalmente adquiridas en instancias de práctica.
9. El 50% de los encuestados establece que la familia es el conjunto de personas unidas por un vínculo afectivo y consanguíneo, dicha aseveración fue aprendida en otras instancias. Sin embargo, un 41,7% plantea que fue aprendido en asignaturas teóricas.

10. La mayoría de los encuestados afirma que el perfil de egreso de la carrera de educación básica de la PUCV, no logra desarrollar las competencias para el trabajo pedagógico con la familia, lo cual se ve reflejado en la escasez de instancias de participación entre el practicante, la familia y los centros de prácticas.
11. El 69,4% de los encuestados establece que el aprendizaje significativo no solo depende del profesor.
12. El 97,2% de los encuestados dice que la relación familia y profesor tiene como misión mejorar el aprendizaje de los educandos.
13. El 61,1% de los encuestados no se encuentra de acuerdo con la aseveración que establece que la familia de sectores vulnerables no poseen las herramientas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.
14. El éxito escolar no se encuentra determinado por el tipo de familia, así lo asevera un 55,6% de los encuestados.

Lo anteriormente señalado, establece la necesidad de profundizar en ciertas áreas y afirmaciones entregadas por los encuestados. En este ámbito y dando respuesta a la parte cualitativa de la investigación se da paso a una segunda etapa que constituye el grupo de discusión, el cual permite esclarecer y ahondar a aquellas interrogantes que nos han surgido como grupo de investigación en torno al objeto de estudio.

### **3.- Análisis Parte cualitativa**

#### **3.1.1 Análisis de datos: Grupo de discusión**

El análisis cualitativo de los datos que se presentan a continuación, fueron llevados a cabo mediante los principios y criterios elaborados en el marco metodológico teniendo en consideración el objeto de estudio y la muestra propuesta. En este sentido, se utilizó la base Excel para analizar cada una de las preguntas, determinando de esta manera qué sujetos eran más interesantes para contemplarlos en el grupo de discusión, filtrando según sus respuestas, siendo estas analizadas preguntas por preguntas de acuerdo a cada dimensión. De lo anteriormente expuesto, surge la muestra que constituyó el grupo de discusión.

#### **Grupo de discusión 1 (Ver anexo quince):**

Se cita a los estudiantes a presentarse en las dependencias de la Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en el campus María Teresa Brown, para llevar a cabo el grupo de discusión el día sábado 9 de Agosto de 2014 a las 10:00 A.M.

En este sentido, se constó con una sala amueblada, de tal manera que permitiera el buen desarrollo de la sesión, otorgándoles mayor comodidad a los participantes. Además, se dispuso de un pequeño cóctel con la finalidad de amenizar el ambiente y propiciar un clima de conversación fluida.

Por otro lado, la estructura del grupo de discusión se realizó mediante un protocolo pre establecido (**Ver apéndice seis**), el cual propone los ejes, tiempos y preguntas tentativas. Esto con la finalidad próxima de guiar la conversación, evitando temas y/o acciones que no estén acorde a los objetivos propuestos por la investigación.

#### **Grupo de discusión 2 (Ver anexo dieciséis):**

Se cita a los estudiantes a presentarse en las dependencias de la Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en el campus María Teresa Brown, para llevar a cabo el grupo de discusión el día martes 19 de Agosto de 2014 a las 17:00 P.M.

En este sentido, se constó con una sala amueblada, de tal manera que permitiera el buen desarrollo de la sesión, otorgándoles mayor comodidad a los participantes. Además se dispuso de un pequeña once, con la finalidad de amenizar el ambiente y propiciar un clima de conversación fluida.

Por otro lado, la estructura del grupo de discusión se realizó mediante un protocolo pre establecido (**Ver apéndice seis**), el cual propone los ejes, tiempos y preguntas tentativas. Esto con la finalidad próxima de guiar la conversación, evitando temas y/o acciones que no estén acorde a los objetivos propuestos por la investigación.

En base a lo planteado anteriormente, se prosigue con el análisis de la información cualitativa la cual constituye los siguientes pasos:

1. Transcripción de la información del primer grupo de discusión.
2. Levantamiento de etiquetas o códigos.
3. Formulación de categorías.
4. Formulación de Metacategorías.
5. Transcripción de información del segundo grupo de discusión.
6. Levantamiento de etiquetas o códigos.
7. Formulación de categorías.
8. Formulación de Metacategorías.
9. Cruce de la información recopilada en ambos grupos de discusión.
10. Análisis general de la información.
11. Hallazgos y conclusiones.

### **3.1.2.- Notas de campo (Ver anexo nueve)**

#### **Grupo de discusión I:**

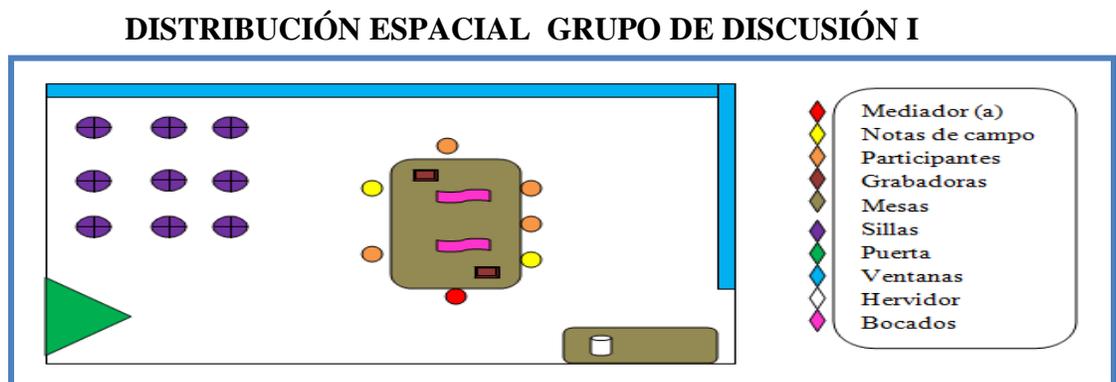
En un principio se citó a los estudiantes a presentarse a las 10:00 A.M del sábado 9 de Agosto de 2014, mediante una carta de invitación enviada por correo electrónico e invitaciones informales vía Facebook (**Ver anexo cuatro**); esto con la finalidad de poder

cautelar el mínimo de estudiantes (cinco estudiantes) necesarios para el éxito del grupo de discusión y contar con previa confirmación de asistencia. De esta manera, se pretendía comenzar de manera puntual según el protocolo pre establecido y lo planificado por el equipo de investigación.

Ahora bien, lo planificado no pudo llevarse a cabo dado a la impuntualidad de los participantes y la baja asistencia que se presentó. Aun así, el grupo de discusión se llevó a cabo con cuatro estudiantes (**Ver anexo once**), los cuales respondieron y participaron activamente las preguntas contempladas y que surgieron en el momento de la realización.

El grupo de discusión se dio inicio alrededor de las 10:45 A.M, teniendo una duración de 1 hora con 50 minutos. Cabe destacar que a cada participante se le hizo entrega de una carpeta que constaba con material de apoyo que pudiera consultar ante cualquier duda acorde a lo preguntado por el mediador, así como también se dispuso de un cóctel, con el fin de amenizar la sesión.

En relación a la distribución del espacio y participantes, este se grafica en el siguiente esquema:



**Esquema Diecinueve, fuente: elaboración Propia.**

Durante el desarrollo de este, no surgió ningún inconveniente que pudiera afectar el buen desarrollo, sino más bien se realizó de manera fluida y cordial. En relación al equipo de trabajo, cada cual cumplió con su rol, en donde el mediador guió la conversación de manera eficiente y sostenida, permitiendo recabar información interesante y de utilidad para la investigación.

Por otro lado, los asistentes tomaron notas durante todo el desarrollo de la sesión, relevando aspectos interesantes para el posterior análisis.

Para finalizar se hizo entrega de un presente que constaba de un pequeño ramo de flores confeccionadas con goma eva, con el fin de agradecer la asistencia de los participantes tomando foto para posterior evidencia de la realización de este (**Ver anexo catorce**).

Dado el primer grupo de discusión y la asistencia que este tuvo, se tomó la determinación por el equipo investigativo y los profesores guías de realizar un segundo grupo, con el fin de tener mayor respaldo de los datos entregados como apoyo al análisis cualitativo.

### **Grupo de discusión II:**

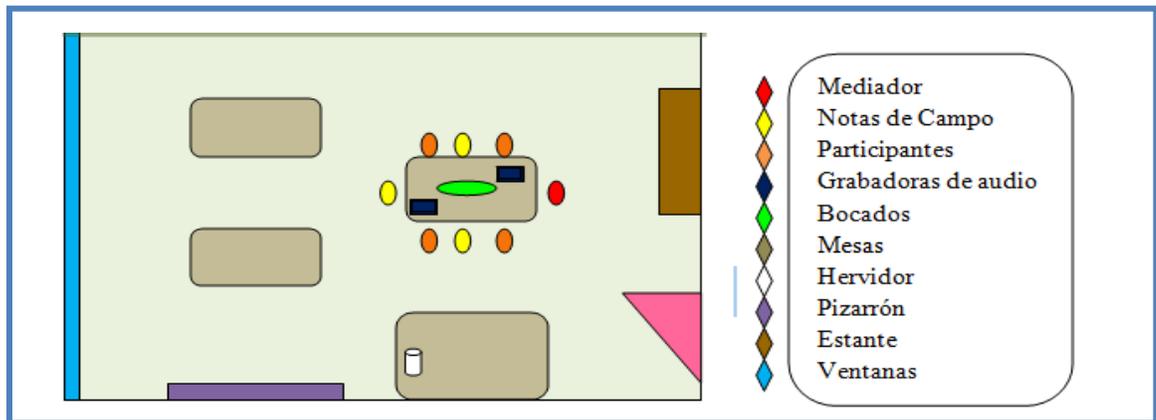
Se citó a los estudiantes a presentarse a las 17:00 P.M del martes 19 de Agosto de 2014, en las dependencias de la universidad Católica de Valparaíso, específicamente en campus María teresa Brown, mediante una invitación por correo electrónico y vía Facebook a un grupo seleccionado de estudiantes acorde a la disponibilidad de horarios y presencia en la región, esto con el fin, que los estudiantes seleccionados pudieran asistir sin ningún inconveniente y así llevar a cabo con éxito este segundo grupo (**Ver anexo cinco**).

A diferencia del grupo de discusión realizado con anterioridad, este sí comenzó a la hora acordada contando con la participación de los cuatro estudiantes citados, los cuales participaron activamente entregando nuevos datos relevantes para el desarrollo de la investigación (**Ver anexo doce**).

Este tuvo una duración de 1 hora y media, en donde se discutieron los cuatro ejes pre establecidos en el protocolo, cumpliéndose el objetivo propuesto. Además, cabe agregar que al igual que en el grupo anterior este constó con una sala en la cual la distribución favorecía la buena interacción entre los participantes y la eficiente guía por parte del mediador. Asimismo, durante el desarrollo del grupo se contó con una once para amenizar el ambiente y distender la conversación.

Dicha distribución de presenta en el siguiente esquema:

### DISTRIBUCIÓN ESPACIAL GRUPO DE DISCUSIÓN II



Esquema Veinte, fuente: elaboración Propia.

Durante el desarrollo de este, no surgió ningún inconveniente que pudiera afectar el buen desarrollo, sino más bien se realizó de manera fluida y cordial. En relación al equipo de trabajo, cada cual cumplió con su rol, en donde el mediador guió la conversación de manera eficiente y sostenida, permitiendo recabar información interesante y de utilidad para la investigación.

Por otro lado, los asistentes tomaron notas durante todo el desarrollo de la sesión relevando aspectos interesantes para el posterior análisis.

Para finalizar, se hizo entrega de un presente que constaba de un pequeño ramo de flores confeccionadas con goma eva con el fin de agradecer la asistencia de los participantes, tomando foto para posterior evidencia de la realización de este (**Ver anexos trece y catorce**).

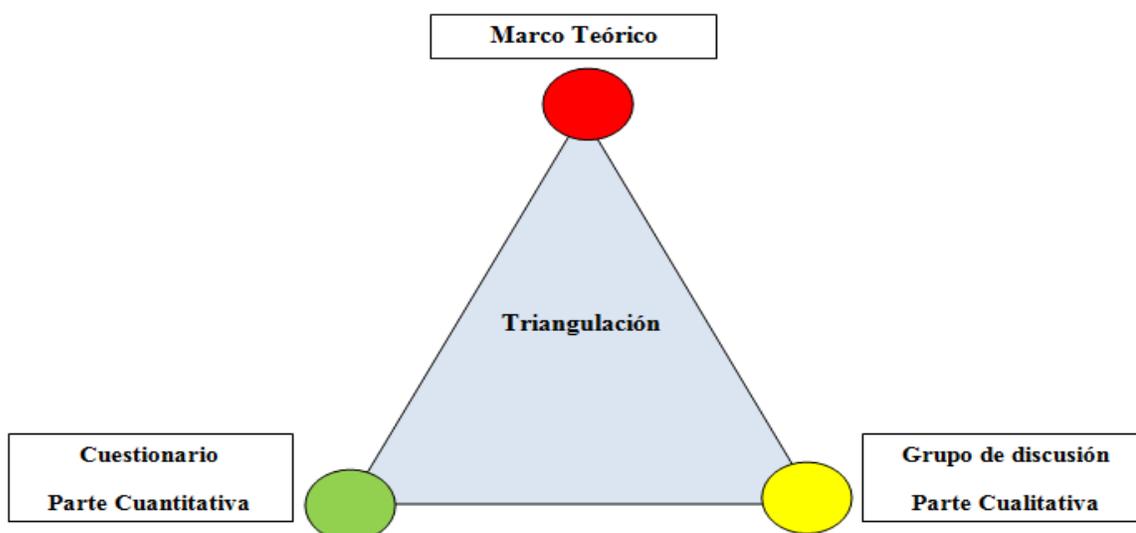
En relación a la transcripción de ambos grupos, estas fueron analizadas y aceptadas por los participantes mediante previo envío de carta de aceptación (**Ver anexo ocho**), sin existir a la fecha ningún tipo de acotación.

### 3.1.3 Análisis de contrastación del Grupo de discusión según categorías y metacategorías

El análisis de los datos cualitativos, es de suma relevancia en el desarrollo de una investigación de carácter mixto, mediante aquello, el investigador puede profundizar en los datos recabados en la parte cuantitativa, descartando o confirmando tal información. En este sentido, las investigaciones mixtas, se han establecido como una alternativa viable a la hora de estudiar los distintos fenómenos que componen la realidad.

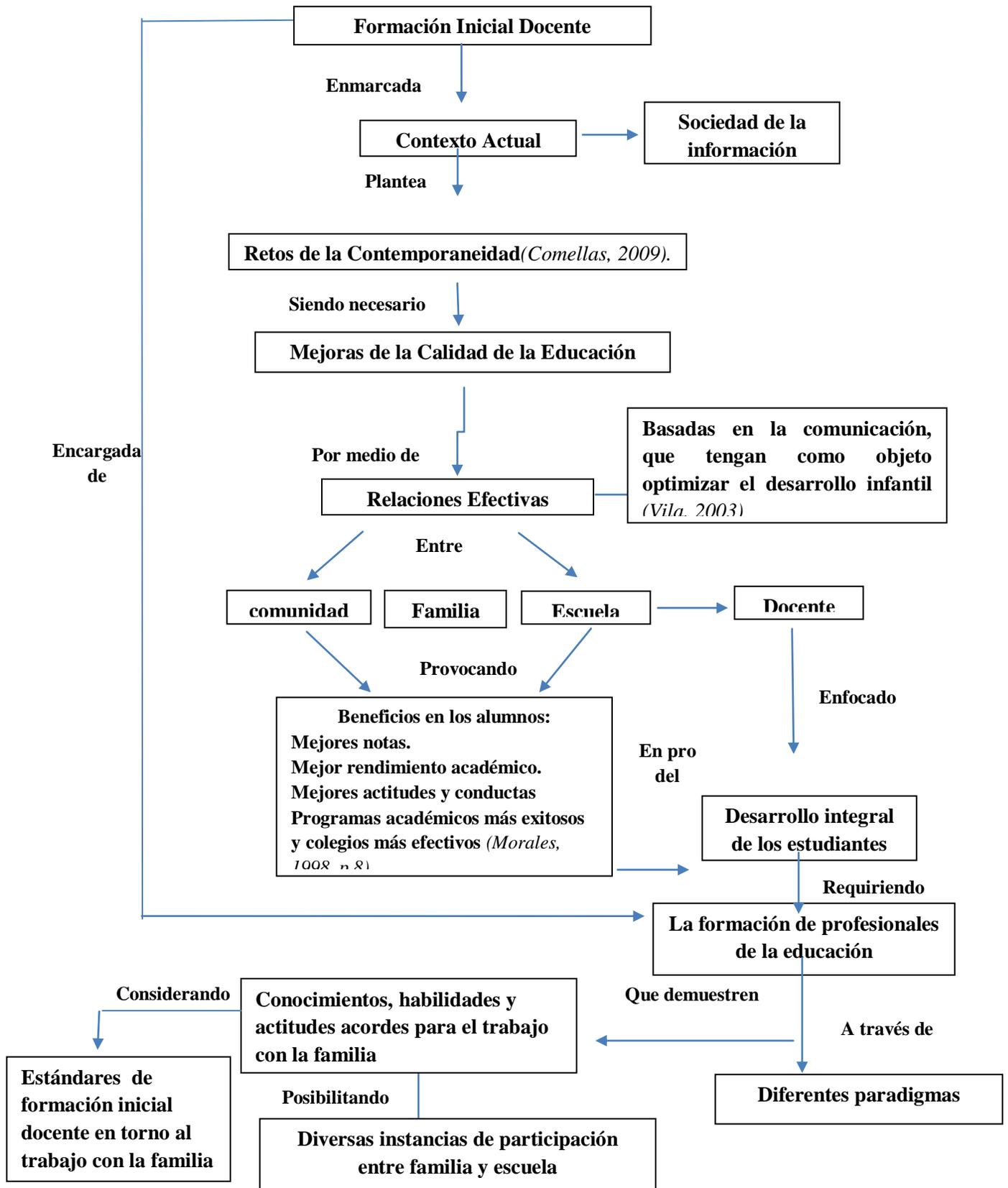
Ahora bien, todo los datos recabados tanto en la dimensión cuantitativa y cualitativa deben ser triangulados. A continuación se ilustra tal proceso.

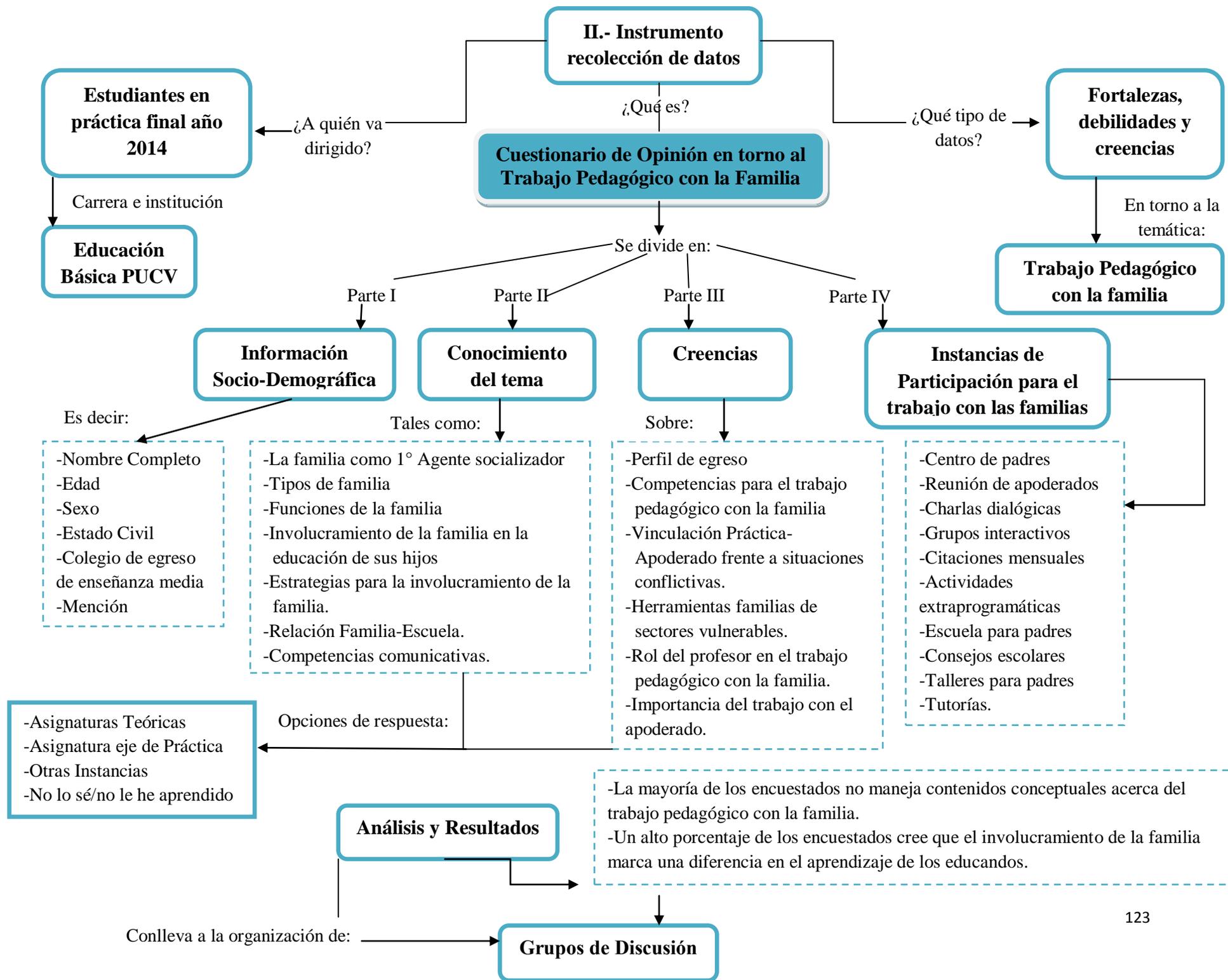
#### PROCESO DE TRIANGULACIÓN



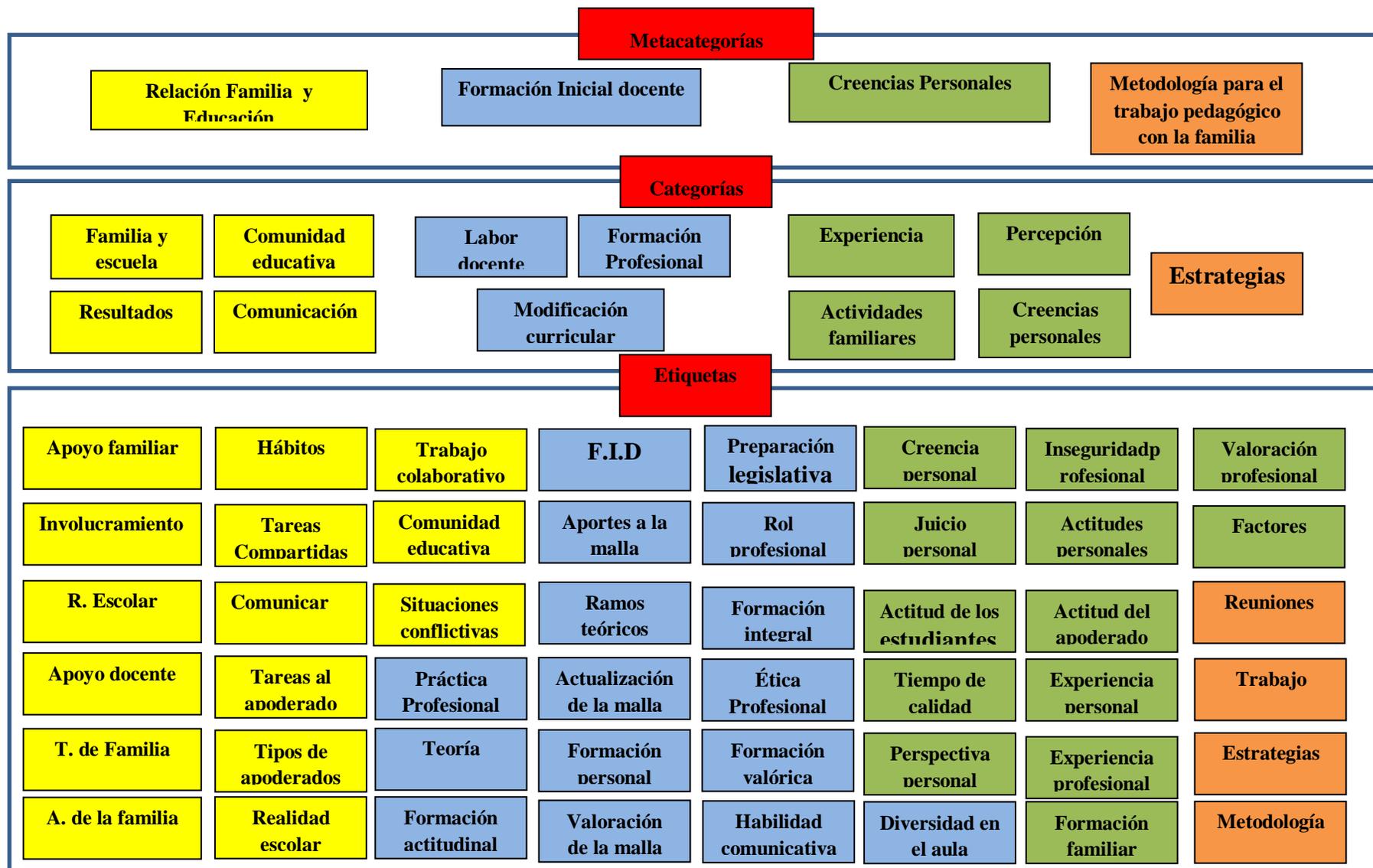
A modo de optimizar el presente proceso, se exponen cuatro estrategias resúmenes de los procedimientos utilizados para la recolección de la información. La finalidad de aquello, es que el lector comprenda los procesos realizados para el logro de la triangulación, así como también, conceptualicen las relaciones de dichos instrumentos. Cabe destacar que existe un anexo (**ver anexo dieciocho**) en el cual hay una explicación para el lector, la cual facilita su lectura.

# I.- ESQUEMA MENTAL MARCO TEÓRICO





### III.- CUADRO RESUMEN GRUPOS DE DISCUSIÓN I Y II



## **Análisis de contrastación del Grupo de discusión según categorías y metacategorías**

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** FAMILIA Y ESCUELA

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico se evidencia que desde distintos autores la familia es considerada como el primer agente socializador de los niños y niñas. En este sentido, documentos ministeriales como “Cuadernillo para la reflexión pedagógica” MINEDUC (2002) se considera a la familia como el espacio más relevante en la formación integral de niños y jóvenes; De igual manera se entiende la misión de la familia como aquella que “estructura los elementos fundamentales para la personalidad del niño y su educabilidad progresiva”(Labaké, 1997, p.16), Ahora bien, bajo esta lógica se hace evidente que tiene que existir una alianza eficiente entre la familia y la escuela pues se señala en investigaciones como, “La familia española ante la educación de sus hijos”, que existe una necesidad de insertar a las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a que junto con las instituciones escolares y la sociedad se enmarcan como los estamentos educativos encargados de la formación de los educandos. En este contexto, la UNICEF concluye que “una alianza efectiva entre la familia y la escuela necesita de un vínculo nutritivo y respetuoso en el que ambos sistemas entrelazan sus esfuerzos en pos de los niños y jóvenes, de manera tal que ambos estamentos confluyan en una meta en común; la mejora del aprendizaje, el éxito escolar y el desarrollo integral de los educandos.

Por otro lado, en nuestro país se han llevado a cabo experiencias con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos, surgiendo de esta manera la tendencia de la escuelas eficaces, en las que se destaca la relación familia-profesor y alumno, basada principalmente en la comunicación y transmisión de información en pro de la mejora de la calidad de la educación, fomentando constantemente los lazos de confianza e instancias de participación conjunta que conlleven a la inclusión de los participantes del proceso educativo.

## 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

De acuerdo a lo anterior, es posible analizar la teoría contrastando la evidencia establecida en las encuestas realizadas y los grupos de discusión llevados a cabo en torno a la temática específica de la relación escuela y familia. En este sentido, se exponen los resultados de las encuestas enfocándose en aquellas aseveraciones que tengan relación con dicho tópico, resaltando las tendencias que se dieron de acuerdo a las respuestas obtenidas por medio de gráficos en los que se puede evidenciar porcentualmente sus resultados.

### Postulado I

<b>Dimensión III</b>	La familia es el primer agente socializador en el proceso de enseñanza de un alumno										
<b>Pregunta: I</b>	<p>El gráfico de sectores, titulado "Agente", muestra la siguiente distribución de datos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Agente</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>61,10%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>8,30%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>30,60%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>0,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Agente	Porcentaje	AT	61,10%	AP	8,30%	OI	30,60%	NS	0,00%
Agente	Porcentaje										
AT	61,10%										
AP	8,30%										
OI	30,60%										
NS	0,00%										
<b>Explicación:</b>	En la pregunta más del 50% de los entrevistados conoce la pregunta y sabe de qué se trata, en este contexto, 61,1% la aprendió en asignaturas teóricas, un 8,3% en práctica y un 30,6 en otras instancias.										

## Postulado II

<b>Dimensión III</b>	La familia tiene diferentes tipos de funciones, tales como económica y de seguridad										
<b>Pregunta: III</b>	<p>The pie chart, titled "Funciones", displays the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Función</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>55,60%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>5,60%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>36,10%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>2,80%</td> </tr> </tbody> </table>	Función	Porcentaje	AT	55,60%	AP	5,60%	OI	36,10%	NS	2,80%
Función	Porcentaje										
AT	55,60%										
AP	5,60%										
OI	36,10%										
NS	2,80%										
<b>Explicación:</b>	En la pregunta un 55,6% aprendió la afirmación en asignaturas teóricas y solo un 5,6% en asignaturas prácticas, además de un 36,10% en otras instancias, existiendo solo un 2,8% de los encuestados menciona no saber esta afirmación.										

## Postulado III

<b>Dimensión II</b>	El involucramiento de la familia en la educación de sus hijos hace la diferencia en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.										
<b>Pregunta: IV</b>	<p>The pie chart, titled "Involucramiento de los padres", displays the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>25,00%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>41,70%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>33,30%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>0,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Porcentaje	AT	25,00%	AP	41,70%	OI	33,30%	NS	0,00%
Aspecto	Porcentaje										
AT	25,00%										
AP	41,70%										
OI	33,30%										
NS	0,00%										
<b>Explicación:</b>	La pregunta cuatro evidencia dos aspectos asociados al trabajo pedagógico con la familia. En primera instancia el 41,7% reconoce que dicha aseveración fue aprendida a lo largo de asignaturas prácticas, es decir, durante el desarrollo de las										

	prácticas tanto inicial, intermedia y final. Por otro lado, el 33,3% establece que dicha afirmación puede ser respaldada mediante el conocimiento adquirido en otras instancias. Finalmente, el 25,0% declara haberlo adquirido en asignaturas teóricas, en el transcurso de la malla curricular.
--	---

**Postulado IV**

<b>Dimensión III</b>	La relación familia-escuela propicia el desarrollo ético-valórico de los estudiantes										
<b>Pregunta: IX</b>	<p>The pie chart, titled "D° ético - valórico", displays the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>27,80%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>36,10%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>27,80%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>8,30%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	AT	27,80%	AP	36,10%	OI	27,80%	NS	8,30%
Categoría	Porcentaje										
AT	27,80%										
AP	36,10%										
OI	27,80%										
NS	8,30%										
<b>Explicación:</b>	En la pregunta un 33,3% aprendió la afirmación en asignaturas teóricas y solo un 22,2% en asignaturas prácticas, además de un 41,7% en otras instancias, existiendo solo un 2,8% de los encuestados menciona no saber esta afirmación.										

**Postulado V**

<b>Dimensión III</b>	La relación familia-escuela fomenta escenarios favorables para el aprendizaje de los hábitos.										
<b>Pregunta: X</b>	<p>The pie chart, titled "Hábitos", displays the following data:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>33,30%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>22,20%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>41,70%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>2,80%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	AT	33,30%	AP	22,20%	OI	41,70%	NS	2,80%
Categoría	Porcentaje										
AT	33,30%										
AP	22,20%										
OI	41,70%										
NS	2,80%										
<b>Explicación:</b>	En la pregunta un 33,3% aprendió la afirmación en asignaturas teóricas y solo un 22,2% en asignaturas prácticas, además de un 41,7% en otras instancias, existiendo solo un 2,8% de los encuestados menciona no saber esta afirmación.										

**1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”**

Los grupos de discusión realizados dieron lugar a una variada evidencia relacionada con las diferentes metacategorías y categorías establecidas, en este contexto en el siguiente cuadro se exponen los testimonios de los participante asociados a al tema de relación familia y escuela.

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 DM	-“ <i>Que tiene como buenas notas es porque a veces tienen un apoyo desde antes de los Apoyo familiar padres por que tuvieron estudios, o algo así, en mi caso mis papas no tuvieron estudios, pero mi mamá</i> ”	Apoyo familiar

	<i>siempre estuvo conmigo ahí, mi papá también”</i>	
G.D1 DM	<i>-“Por ejemplo al pedir tareas, al pedir no sé, materiales de repente los niños no saben nada, llegan &lt;ah no, es que a mi mamá se le olvido&gt; mandarme no sé qué cosa, o en su misma responsabilidad frente a lo que tiene que ver con lo que es los contenidos o cualquier cosa así, bueno y los comentarios obviamente de los demás profesores.”</i>	Apoyo familiar
G.D 1 CL	<i>-“Es porque al sentirse, ..., apoyados por los papas y todo,(..) van con otros ojos y con otras actitudes al colegio entonces van, desde que se portan mejor, desde que ponen atención y por lo tanto van aprendiendo mucho más, ..., y que entonces se ve reflejado después en el rendimiento.”</i>	Apoyo familiar
G.D 1 MF	<i>-“Es que en mi disciplina, yo puedo afirmar eso, que los padres que se involucran en la enseñanza de la lectoescritura de los niños tiene, ..., mayor éxito”</i>	Involucramiento de la familia
G.D 1 DM	<i>-“Si prefieren jugar a estar estudiando eso es como que van a llegar a sus casas y es obvio que va a dar lata que lleguen a estudiar también, entonces tiene que haber una preocupación detrás de</i>	Involucramiento de la familia

	<i>ellos y que ellos le enseñen a la vez a sus hijos de que tiene que llegar, de que tienen que hacer tarea o no y luego seguir con lo demás, si igual no siempre van a hacer tareas, si no va a ser fome, pero tiene que haber un ejemplo por parte de ellos también”</i>	
G.D 1 MF	<i>-“Familias distintas a lo tradicional de nuestra cultura (xxxx).”</i>	Tipos de familia
G.D 1 MF	<i>-“Un padre una madre, unos hermanos”</i>	Tipos de familia
G.D 1 MF	<i>-“Ósea, en forma tradicional, sí, padre madre y hermanos”</i>	Tipos de familia
G.D 1 CL	<i>-“Para trabajar con familia de distintos sectores económicos, de distintos tipos escuelas, ..., no, honestamente no”</i>	Tipos de familia
G.D 1 CL	<i>-“Pero en psicología vimos la familia, vimos todos los tipos de familia y lo vimos con Valentina Haas también, vimos la (..) los tipos de familia que con los que nos vamos a enfrentar, desde solo madre, solo padre, abuelos, y tenían sus nombres que eso no me acuerdo”</i>	Tipos de familia
G.D 1 CL	<i>-“Es el aporte que tiene que dar la familia a la</i>	Aportes de la familia

	<i>sistematicidad que se tienen que tener en un colegio, en el fondo uno como profesor aparte de,..., como para poder como enseñar el contenido, requiere”</i>	
G.D 1 CL	<i>-“Por ejemplo una regularidad del estudio, de las tareas, que dedicarle cierta cantidad de tiempo, y enseñarle el hábito de estudio” (CL)</i>	Hábitos.
G.D 1 DM	<i>-“Los hábitos, pero para que los niños tengan hábitos es igual una cosa que va más allá porque los padres tienen que dar el ejemplo primero y una cosa que tienen que hacer ellos es preocuparse ellos de por último de abrir su agenda abrir su cuaderno porque si no lo hacen es típico que le preguntan a los niños”</i>	Hábitos.
G.D 1 CL	<i>- “Una serie de acciones, el aprender a estudiar, aprender a leer, desde la casa tiene que continuar o apoyar en el fondo esta sistematicidad”</i>	Tareas compartidas
G.D 1 CL	<i>“¡Claro! Y en el fondo así como ir dándoles tareas que sabemos que van a hacer, y que tienen que hacerlas porque es parte de la formación de sus hijos, como hablaba antes de los hábitos que estén relacionados con eso,</i>	Tareas para el apoderado

	<i>entonces todos los hábitos desde la higiene personal, hasta hacer la caligrafía todos los días, o no sé ¿cada cuánto se hace la caligrafía?, ya se me olvido ¿Cuánto cada una semana?”</i>	
G.D 1 DM	<i>-“No sé si a insultar, pero si a tratar mal a la profesora, la profesora era una de las terribles del colegio, así era catalogada y ella no aguantó que le dijeran eso y ella también comenzó a (..) como agredirla en cierta forma”</i>	Situaciones conflictivas
G.D 1 DM	<i>-“la profesora estaba sola adelante y empezaron los gritos, los gritos, los gritos y al final la profesora echo a este apoderado de esta reunión y la apoderado se para y dice como que ella ni siquiera quería estar ahí, y se va y pega ¡PA! El portazo”</i>	Situaciones conflictivas
G.D 2 JC	<i>-“ o sea los papás están detrás de ellos pero no suben notas ni nada, pero al estar dentro se proponen con ellos, porque a mí me ha pasado en muchas prácticas que los alumnos al final suben una décima , no logran ser los mejores del curso pero sí estando los papás detrás pueden ver la importancia de ello.”</i>	Apoyo familiar

G.D 2 ST	-“ <i>Sí, sobre todo cuando son niños más pequeños, porque ahí es cuando ellos están recién empezando a captar todo, están formándose, entonces en esa formación sí o sí tiene que estar la familia</i> ”	Apoyo familiar
G.D 2 MH	-“ <i>Sí, es que en eso yo creo que vas más allá de la educación del papá, porque pueden haber papás que no tengan esta educación pero tengan las ganas de que el niño aprenda y lo van a apoyar igual</i> ”	Apoyo familiar
G.D 2 MH	-“ <i>involucrar al padre en, por ejemplo cada vez que hagamos actividades con los alumnos,..., entregarles una actividad para que hagan con los papás. Que no sé, que lleguen a la casa y que tengan que hablar de tal tema con sus papás o que tengan que investigar tal tema y así los papás también los ayuden,..., que se involucren en él, en el aprendizaje del niño</i> ”	Apoyo familiar
G.D 2 TM	-“ <i>los papás tienen que ser parte de este proceso de aprendizaje, o sea no, no sirve de nada si uno como profesor les enseña tal contenido o los educa o les , incluso uno pasa tanto tiempo con el niño que no sé , les enseña como tomar</i>	Involucramiento de la familia

	<i>el lápiz, qué sé yo, y llegan a la casa y el papá no está ni ahí o no, no, no está interesado en la educación de su hijo, entonces todo ese aprendizaje al final no, no tiene sentido”</i>	
G.D 2 MH	<i>-“De empezar a hacer más actividades que involucren a los apoderados y que se sientan parte”</i>	Involucramiento de la familia
G.D 2 TM	<i>-“Sí, son como súper intencionados a que la familia también se haga parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y que se comprometan a la educación de sus hijos”</i>	Involucramiento de la familia
G.D 2 JC	<i>-“ Quizás que vaya un familiar cercano que vea diariamente o día por medio al alumno, la abuelita, pero alguien que este directamente relacionado con él”</i>	Involucramiento de la familia
G.D 2 ST	<i>-“La idea es formar un lazo que haga coherente una cosa con otra, tanto lo que se ve en la casa al colegio, y el colegio a la casa”</i>	Involucramiento de la familia
G.D 2 JC	<i>-“desde el hecho de que llegue a la casa y le pregunten &lt;¿Cómo te fue?&gt; desde ahí partir y ya se establece un lazo de apoyo al hijo y el hijo siente que &lt;¡ah! mi papá me va a preguntar cómo me fue en el</i>	Involucramiento de la familia

	<i>colegio, entonces yo le voy a contar todo lo que pasó&gt; y ahí, sembrando confianza además, se puede aportar en todo”</i>	
<b>G.D 2 ST</b>	<i>-“ a lo mejor no algo de contenido fijo de repente, pero sí en algo de no sé,..., fortalecer la, la perseverancia del niño, que la constancia, que tiene que estar preocupado: &lt;Hijo, tú tienes que estar ahí&gt; Motivarlo por último”</i>	<b>Aportes de la familia</b>
<b>G.D 2 MH</b>	<i>-“ Yo creo que igual es complicado lo de los hábitos, pero tiene que, yo creo que es importante cuando son niños, no imponérselos, sino llegar como quizás a acuerdos: &lt;Ya, tú tienes de cinco a siete para hacer las tareas&gt;, tú ves el horario, o sea, pero tienes el horario, entonces tú pones los límites con la familia, pero el niño también se siente en la libertad de elegir quizás de, pero de que tienen que haber hábitos, tienen que haber. Yo creo”</i>	<b>Hábitos</b>
<b>G.D 2 JC</b>	<i>-“Sí, porque así se mantiene un ciclo que se va repitiendo día a día. Tal como les decía lo de los horarios buenos, de las tareas dándoles libertad, porque a</i>	<b>Hábitos</b>

	<i>lo mejor papás que dicen &lt;Ya, a esta hora reviso todas las tareas, a esta hora estudias para el otro día y repasas todo lo del día anterior&gt; Quizás como con más libertad creo que resultaría de mejor forma”</i>	
<b>G.D 2 ST</b>	<i>-“ sí, sí son importantes, de a poco hay que tener hábitos, hábitos de estudio, hacerse como un horario, organizarse, después de más grandes van a ser mucho más estructurados y todo el tema, pero no siempre funciona”</i>	<b>Hábitos</b>
<b>G.D 2 JC</b>	<i>-“Porque unos dicen ya, porque ejemplo ya, voy a hacer un horario, ya, voy a partir a las cinco estudiando hasta las seis, voy a estar una hora súper concentra, pero pasa cualquier cosa y uno...se le fue la onda. No partió a la hora, que no que cinco minutos más, cinco minutos más (...) sobre todo si es más chico, tiene que haber mucha constancia, mucha presencia de los padres para que funcione de verdad, si no no funciona”</i>	<b>Tareas compartidas</b>
<b>G.D 2 ST -</b>	<i>-“si uno le enseña por ejemplo a tomar el lápiz, como dijo ella, y en la casa</i>	<b>Tareas compartidas</b>

	<i>llega y nadie le refuerza eso, el aprendizaje quedó en el colegio y no se sigue reforzando”</i>	
<b>G.D 2 ST</b>	<i>-“Como bien dijeron las chiquillas uno no puede estar haciendo algo formando un cimiento si después en la casa no vamos a seguir construyendo el muro, por decirlo de alguna forma, nos vamos quedar estancados, o lo vamos a destruir, entonces hay que seguir con eso y en la casa están las otras cantidad de horas, harto en el colegio y después harto en la casa, entonces en la casa hay que seguir y ahí es donde tiene que estar los papás”</i>	<b>Tareas compartidas</b>
<b>G.D 2 TM</b>	<i>-“tendría que enfrentarme a eso, porque yo creo que sí o sí en algún minuto nos va a pasar que el día de mañana vamos a empezar a trabajar y más de algún papá va a tener una personalidad así más agresiva”</i>	<b>Tipos de apoderados</b>
<b>G.D 2 JC</b>	<i>“...que no que toda la pega en puro profesores y los niños, sino que los papás también aporten y vean no sé la escenografía de un, que estén a cargo de la escenografía de una obra de teatro, entonces que cada, que tengan como funciones</i>	<b>Tareas compartidas</b>

	<i>diferentes.”</i>	
G.D 2 TM	<i>“No es más que un trabajo en conjunto, o sea, como decíamos antes, un profesor no vale nada si el profesor enseña, educa, si en la casa no, no les interesa, no los apoyan en eso no refuerzan.”</i>	Tareas compartidas

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En definitiva, se puede establecer una concordancia entre los tres ejes que conforman la triangulación, por un lado, el marco teórico sustenta la relación escuela-familia desde posiciones teóricas y sociales, permitiendo tener una base sólida y clara sobre las implicancias de está. En un segundo eje, se encuentra el cuestionario de opinión; dicho instrumento permite en gran medida la consolidación de tal relación en torno al trabajo con la familia, develando mediante datos cuantificables, que los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación básica declaran en un alto porcentaje tener conocimientos que son claves para el entendimiento profundo y cabal de la importancia de la relación escuela y familia, sin embargo algunos informantes declaran no saber sobre dichos contenidos situándose en un porcentaje como promedio de 4,6% lo cual no afecta el proceso de triangulación debido a que dicho valor no es significativo para invalidar la coherencia entre el marco teórico y los resultados del cuestionario de opinión.

Por otro lado, es posible evidenciar que en relación a los ejes del marco teórico, los resultados del cuestionario de opinión y los grupos de discusión efectivamente se puede establecer una concordancia en cuanto a lo que apuntan en torno al trabajo pedagógico con la familia específicamente en la categoría escuela y familia. Ahora bien, a partir de las declaraciones de los informantes se observa que estos tienen un claro entendimiento de las implicancias tanto formativas y educativas que posee la relación escuela y familia reflejándose en el surgimiento de las diversas etiquetas relacionadas con esta temática, tales

como: apoyo familiar, involucramiento de la familia, aportes de la familia, hábitos, tareas compartidas, situaciones conflictivas, tipos de apoderados y tipos de familias. En este sentido se puede establecer que se tienen los conocimientos de la importancia y los resultados que se pueden obtener del involucramiento de la familia en las instituciones escolares

.

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** COMUNIDAD EDUCATIVA

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

Como quedó evidenciado anteriormente, la relación escuela y familia se enmarca como un medio para lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos y el logro de su formación integral. Sin embargo, de acuerdo a la bibliografía trabajada es preciso mencionar que la alianza establecida entre ambos estamentos requiere de la construcción de un vínculo fluido y efectivo entre toda la comunidad educativa, entendiéndose esta como “una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa cuyo objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para “asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; este “propósito compartido se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia” (Art, 9º.LGE). En este contexto comprendemos que la comunidad educativa se constituye por los alumnos y alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos, y sostenedores educacionales.

En nuestro país la tendencia de las escuelas efectivas propone un trabajo colaborativo con la comunidad educativa que se ejemplifica en torno a los niveles de mejora educativa, en lo que denota la necesaria interacción entre; la escuela en su conjunto, los grupos de trabajo y los docentes.

## 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

### Postulado I

<b>Dimensión II</b>	Existen diferentes tipos o modalidades de familias										
<b>Pregunta: II</b>	<p>The pie chart, titled "Tipos de familia", displays the distribution of learning modalities. The legend indicates four categories: AT (blue), AP (red), OI (green), and NS (purple). The data is as follows:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Modalidad</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>72,2%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>2,8%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Modalidad	Porcentaje	AT	72,2%	AP	2,8%	OI	25%	NS	0%
Modalidad	Porcentaje										
AT	72,2%										
AP	2,8%										
OI	25%										
NS	0%										
<b>Explicación:</b>	En el grafico se puede observar que un 72,2% aprendió tal contenido en asignaturas teóricas, un 2,8% en práctica y un 25% en otras instancias.										

### Postulado II

<b>Dimensión II</b>	El concepto de familia es polisémico, carece de una sola definición.										
<b>Pregunta: V</b>	<p>The pie chart, titled "Involucramiento de los padres", displays the distribution of learning modalities. The legend indicates four categories: AT (blue), AP (red), OI (green), and NS (purple). The data is as follows:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Modalidad</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>25,00%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>41,70%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>33,30%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>0,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Modalidad	Porcentaje	AT	25,00%	AP	41,70%	OI	33,30%	NS	0,00%
Modalidad	Porcentaje										
AT	25,00%										
AP	41,70%										
OI	33,30%										
NS	0,00%										
<b>Explicación:</b>	De acuerdo a los datos obtenidos en la afirmación cinco podemos observar que existe un 16,7% de los encuestados que no sabe dicho contenido, existiendo un alto porcentaje de un 58,3% que declara haberlo aprendido en asignaturas teóricas y un 25,0% en otras instancias, existiendo un 0,0% de los consultados que afirme haberla aprendido en instancias prácticas.										

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

Los grupos de discusión realizados dieron lugar a variada evidencia relacionada con las diferentes metacategorías y categorías establecidas. En este contexto, en el siguiente cuadro se exponen los testimonios de los participantes asociados al tema comunidad educativa:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D 1 CL	<p><i>-“En el fondo ¿lo tengo que abordar yo? ¿Sola? ¿Cómo profesora? ¿Lo abordo yo con coordinación? ¿Lo abordo yo con Dirección? Ya, si fuese yo como sola, sola, sola, de partida no me parece si es un apoderado violento, por lo tanto no es como para sentarse uno a uno a conversar,..., pero sí es que hay un acompañamiento del como del equipo (..) directivo del equipo de psicólogos, del establecimiento sí, porque yo abordaría en el fondo la parte académico conductual desde lo que uno ve y dando como ciertas sugerencias, quizás, no sé, pero también, desde lo personal no desde lo teórico desde la universidad, como que por experiencia, porque se ha leído un poco, porque uno igual sabe cómo actuar frente a situaciones así”</i></p>	Apoyo institucional
G.D 1 MF	<p><i>-“Similar a lo que dijo CL,</i></p>	Apoyo institucional

	<i>no lo haría sola como profesora, o sea llamaría a la coordinadora académica o a la directora del del ¡ay! del cómo se llama”</i>	
G.D 1 DM	<i>-“Quizás tampoco lo haría sola, dependiendo del caso, porque si estás con otra persona ya significa que es algo grave y yo creo que quizás más violento reaccionaría la persona, pero si es muy violento no les daría bola, por mi propia vida. (risas) pero sí el apoderado ya presentó ya otras, ...,oportunidades de violencia, yo creo que ya tampoco es el conducto de lo que ya es inspectoria, Dirección y yo ya creo que ya definitivamente no sería sola, enfrentar a esa situación. Pero la pregunta tuya es sobre tener conocimientos de cómo hacerlo”</i>	Apoyo institucional
G.D 1 DM	<i>-“Como trabajar con otros profesionales también, por ejemplo a nosotras no se nos enseñó cómo trabajar con educadoras diferenciales o como trabajar con psicopedagogos”</i>	Trabajo colaborativo
G.D 2 TM	<i>-“ Entonces, yo creo que (risa) o se calma la persona o simplemente que vaya a hablar con otra persona,</i>	Apoyo institucional

	<i>con el director” (TM)</i>	
G.D 2 MH	<i>-“ Yo hablaría con el niño, si hay psicólogo en el colegio, que trabajemos con el niño, pero creo que juega en contra el llamar al apoderado cuando en el fondo sabemos, o sea, puede ser la base de ese problema”</i>	Apoyo institucional
G.D 2 TM	<i>-“ bueno también preguntar al colegio cuál es, como el conducto regular que hay que seguir ”</i>	Apoyo institucional
G.D 2 MH	<i>-“porque para eso se requiere más, no solo de la ayuda de la familia, se requiere de un equipo directivo, de los profesores”</i>	Trabajo colaborativo
G.D 2 JC	<i>-“ Yo creo que conversando, personalmente con cada uno de los papás de un curso y después que eso se repitiera en todos los colegas”</i>	Trabajo colaborativo
G.D 2 JC	<i>-“ Es que yo como dije delante, creo que llamaría a otra persona que estuviera ahí conmigo”</i>	Trabajo colaborativo

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En definitiva, se puede establecer una concordancia entre los ejes del marco teórico, los resultados de las encuestas de opinión y los grupos de discusión. Sin embargo, se debe aclarar que en torno al segundo eje este apunta a los tipos de familia comprendiendo que estas son parte fundamental de la comunidad educativa y por lo tanto es preciso conocer cómo se constituyen los tipos, modalidades y su definición como concepto polisémico. De

acuerdo a lo anterior, es posible constatar que los encuestados en un alto porcentaje declaran tener entendimiento de dichos conocimientos, no obstante, existe un 16,7% que no comprende que el concepto de familia carece de una sola definición, lo que no implica que conozcan su relevancia para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, existiendo coherencia en la categoría correspondiente a la comunidad. En base a esta información, es posible establecer que sí se da una triangulación con el marco teórico debido a que este apunta que para la mejora de los aprendizajes de los alumnos es imprescindible la colaboración de toda la comunidad educativa entendiendo la importancia del conocimiento de los diferentes constitutivos del núcleo familiar.

Por otro lado, en cuanto a los resultados de los grupos de discusión es preciso destacar que efectivamente sí hay coherencia con lo establecido en el marco teórico de la presente investigación, puesto que de acuerdo a las etiquetas que fueron surgiendo como: apoyo institucional, trabajo colaborativo, y apoyo al docente, se denota el conocimiento por parte de los participantes de dicha instancia y la relevancia del trabajo mancomunado entre todos los agentes que conforman la comunidad educativa.

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** COMUNICACIÓN

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

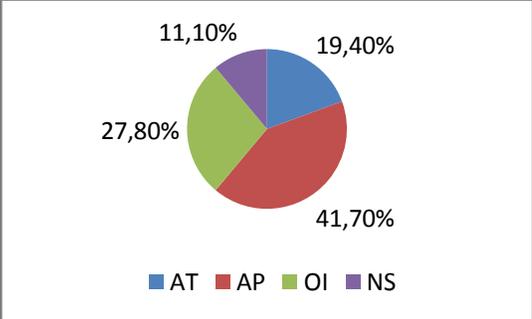
En el contexto de la mejora de los aprendizajes y el éxito académico la relación escuela y familia debe fundarse en una interacción que se potenciará si existen comunicación. En este sentido, Vila (2003) postula que “no cabe duda que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos, madres, padres, maestras y maestros- ayudan a la práctica educativa en uno y otro contexto” de manera similar, Comellas (2009) en su libro “Familia y Escuela Compartir la educación”, propone que la interacción eficiente y sostenida en el tiempo, es la clave para el éxito escolar. Sin embargo, esta comunicación se ve afectada por la actual crisis entre la escuela y la familia pues según Parellada (2002) en su artículo “Aula de innovación educativa” existen factores que provocan un desequilibrio en la relación escuela y familia. Entre ellos destaca la transformación de la estructura básica que ha vivido la familia en las últimas décadas, dándose una multiplicidad de organizaciones, siendo otro de los factores que puede afectar la relación entre ambos agentes educativos los elementos curriculares y cómo estos se llevan a cabo en las diferentes instancias de participación de los apoderados en el establecimiento, dado que, “ciertos elementos curriculares potenciarían la división entre las familias y la escuela” (Parellada, 2002, p.18), sumándose a los factores el hecho de que actualmente los docentes y las instituciones escolares deben asumir funciones que con anterioridad eran propias de las familias. Por consiguiente, esta suma de factores desencadena una tensión entre la escuela y la familia; No obstante, “para poder poner fin a la crisis entre la escuela y las familias, la mejor herramienta de la que disponemos es la misma que da nombre al conflicto: la comunicación” (Barraza, Casanova, Ugarte. 2007, p.139) es por aquello que la comunicación es un medio imprescindible para la formación de vínculos, para el trabajo en equipo y consecución de metas en el proceso formativo de los educandos, puesto que, “si los padres están al margen de lo que se hace en el colegio, si se desconocen los criterios reales de vida que conforman la realidad cotidiana, si no les llega la noticia del encuentro

organizado para ellos ni de la importancia de lo que en él se ha de tratar y resolver, es impensable que resulte una participación real y provechosa” (Labaké, 1997, p.109).

## 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En torno a la temática comunicación, se pudo evidenciar preguntas que apuntan directamente a este tópico, relevando su importancia y características en cuanto a las competencias comunicativas que deben poseer los docentes, para propiciar la relación y trabajo pedagógico con la familia.

### Postulado I

<b>Dimensión II</b>	Las Competencias comunicativas de los profesores potencian el Vínculo familia –escuela.										
<b>Pregunta: XII</b>	<p style="text-align: center;"><b>Competencias comunicativas</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>19,40%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>41,70%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>27,80%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>11,10%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	AT	19,40%	AP	41,70%	OI	27,80%	NS	11,10%
Categoría	Porcentaje										
AT	19,40%										
AP	41,70%										
OI	27,80%										
NS	11,10%										
<b>Explicación:</b>	En relación al presente gráfico es posible mencionar que un 88% sí tiene adquirido dicho conocimiento, existiendo un 41,7% de los encuestados que declaran haberlos adquiridos en asignaturas prácticas, un 19,4% en asignaturas teóricas y solo un 27,8% en otras instancias.										

## Postulado II

<b>Dimensión II</b>	La comunicación sostenida en el tiempo y basada en el respeto mutuo es primordial para el trabajo pedagógico entre el profesor y la familia										
<b>Pregunta: XIII</b>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicación</b></p> <table border="1"> <caption>Datos del gráfico de sectores</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>AT</td> <td>0,00%</td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>38,90%</td> </tr> <tr> <td>OI</td> <td>47,20%</td> </tr> <tr> <td>NS</td> <td>13,90%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	AT	0,00%	AP	38,90%	OI	47,20%	NS	13,90%
Categoría	Porcentaje										
AT	0,00%										
AP	38,90%										
OI	47,20%										
NS	13,90%										
<b>Explicación:</b>	De acuerdo a la presente afirmación es posible evidenciar que un porcentaje mayor declara haber adquirido este conocimiento en otras instancias, sin embargo un 62,8% menciona haberlo aprendido en instancias universitarias siendo un 23,9% de los encuestados quienes afirman que fue en asignaturas teóricas y un 38.9% en asignaturas prácticas, denotando el hecho de que todos os encuestados declaran saber acerca de esta afirmación.										

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

Los grupos de discusión realizados dieron lugar a variada evidencia relacionada con las diferentes metacategorías y categorías establecidas, en este contexto en el siguiente cuadro se exponen los testimonios de los participantes asociados al tema comunicación:

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>TESTIMONIO</b>	<b>ETIQUETA</b>
G.D 1 CL	<i>-“...tienen que estar de acuerdo con el colegio a que, tiene que conocer el colegio, desde el proyecto y todo, entonces si están en ese colegio se entiende que el apoderado va a respetar esas decisiones del profesor</i>	Comunicación escuela y familia

	<i>y las va a continuar en la casa”</i>	
G.D 1 CL	<i>-“Como un informe semanal, no ya bueno cada dos semanas (risas), que en el fondo vayan indicándole y como informando a los apoderados (..) los, como el proceso de sus hijos, entonces de manera que ellos y dándoles ciertas como tareas, así como preocúpense esta semana, se me ocurre primero básico, en que todas las noches a las ocho se laven los dientes”</i>	Comunicación escuela y familia
G.D 1 DM	<i>-“Luego recuerdo que esa misma apoderada le mandó una comunicación por otra cosa puntual a la profesora también muy fuerte”</i>	Comunicación escuela y familia
G.D 1 CAG	<i>-“Como profesores, uno usa tonalidades distintas, énfasis, etc, un montón de estrategias verbales que nosotros podemos ocupar para hacerle entender a este apoderado que está en un error, que no debe hablar de esa manera, nosotros educamos al estudiante”</i>	Comunicación escuela y familia
G.D 2 ST	<i>-“El lazo, la conexión,..., que haya coherencia entre lo que el papá está haciendo en la casa, los valores que intenta impartir y lo que está pasando en el colegio, que la idea es seguir esa misma área, pero mejor profundizarlo más”</i>	Comunicación escuela y familia
G.D 2 MH	<i>-“ Como tener más comunicación con los</i>	Comunicación escuela y familia

	<i>papás”</i>	familia
G.D 2 TM	<i>-“ ,..., mejorando la relación de profesor apoderado, ósea tanto uno como profesor preocuparse y que el papá también se haga cargo de su hijo, que haya una estrecha relación entre los dos ,...,no sé juntarse a conversar si que hay algún problema como ser súper transparente en la educación del niño”</i>	Comunicación escuela y familia

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En definitiva, se puede establecer una concordancia entre los tres ejes que conforman la triangulación. Por un lado, el marco teórico señala que es imprescindible que se consolide una relación fluida, cordial, respetuosa y proactiva entre la familia, la institución escolar y los docentes, de modo tal que es indispensable que estos posean las habilidades comunicativas correspondientes para realizar un óptimo trabajo pedagógico entre estos estamentos; De esta manera es posible establecer que en relación al conocimiento de la importancia de la habilidades comunicativas un 11,1% de los encuestados, declara no saber sobre dicho concepto. Sin embargo, un alto porcentaje sí lo conoce, siendo necesario decir que todos los encuestados comprenden la importancia de una comunicación sostenida en el tiempo pues aquello es primordial para el trabajo pedagógico con la familia. En este contexto, también se puede mencionar que existe coherencia entre los resultados del cuestionario de opinión, lo explicitado en la teoría y los testimonios de los grupos de discusión, pues en ellos surgieron etiquetas como: apoyo institucional trabajo colaborativo y apoyo al docente, donde se apunta no solo al trabajo con la familia sino también a los diferentes integrantes de la comunidad educativa, tales como los directivos, equipo interdisciplinario, entre otros.

- **METACATEGORÍA: RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN**
- **CATEGORIA: RESULTADOS**

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

En torno a los resultados que se obtienen al lograr una relación efectiva entre la familia y la escuela por medio del trabajo pedagógico que realizan los docentes en las instituciones escolares es preciso mencionar que “esta participación no es sólo una medida política, sino que está basada en la evidencia de la investigación educativa” (Rozas, 1996 en Gubbins, 1997, p.2). , es así como Anne Henderson a través de diversas investigaciones ha aportado con hallazgos que indican que “algunos de los mayores beneficios de la participación de los padres (...) son: alumnos con mejores notas, mejor rendimiento académico a largo plazo, mejores actitudes y conductas en el colegio, programas académicos más exitosos y colegios más efectivos” (Morales, 1998, p.8). Por otro lado, UNICEF señala que “Una relación de estas características favorece y asegura un mejor rendimiento académico de los niños, así como un desarrollo integral de su persona, su autoestima y su actitud hacia el aprendizaje” (Unicef, 2007, p.18). En este sentido, Flecha indica que la participación de las familias en las escuelas supone un enriquecimiento en el contexto de aprendizaje. La diversidad de interacciones que aportan los diferentes bagajes de las personas adultas participantes incrementan las oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas (Flecha. 1997)

### **1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”**

En el cuestionario llevado a cabo por los estudiantes en práctica final de la Carrera de Educación Básica no se establecen preguntas asociadas a esta categoría, puesto que esta nace a partir de la información recabada en los grupos de discusión.

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

Los grupos de discusión realizados arrojaron muy pocas evidencias relacionadas con la categoría: resultados. En este contexto, en el siguiente cuadro se expone el testimonio de los participantes asociados a al tema resultados:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D 1 CL	<i>-“Rendimiento y que en realidad, lo que nos interesa no es el rendimiento sino que o el por qué estos alumnos tienen mejor rendimiento”</i>	Rendimiento escolar

### 1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:

Como es posible apreciar en la presente categoría no se logra establecer una coherencia entre lo expuesto en el marco teórico y lo declarado por los estudiantes de práctica final de la carrera de Educación Básica puesto que en el cuestionario de opinión no se establecieron preguntas que apuntaban a dicha categoría. De manera similar, en los grupos de discusión no se pudo profundizar en torno a la temática de los resultados.

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** CREENCIA PERSONAL

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico y entendiendo a la realidad como construcción paradigmática, podemos decir, que desde la teoría se evidencian diferentes posturas que determinan en cierta medida el trabajo con la familia. De este modo, se establece, que dichos paradigmas nacen desde las creencias personales y/o formativas de los individuos que conforman la comunidad educativa, validando o no, las relaciones interpersonales que se dan entre profesor, apoderado y educación.

En este contexto, en el marco teórico se evidencia que el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), mediante su informe de educación, identifica actualmente dos creencias en el tipo de relación que se establecerá entre la escuela y la familia, todo esto mediado por las concepciones que poseen los unos de otros. Por un lado, se denota un paradigma tradicional, el cual establece que las formas de participación de la familia aparecen como respuestas a las demandas concretas planteadas por la escuela siendo la institución familiar, un ente pasivo ante las necesidades tanto monetarias, productivas y de colaboración del establecimiento educacional y donde la creencia que tienen los profesores por sobre los apoderados, limitan su comunicación. En contraste, el paradigma emergente, señala que las instituciones escolares privilegian el establecimiento de relaciones más simétricas y recíprocas con las familias, valorizando el diálogo y la reflexión, en conjunto con los docentes por medio de diversas instancias de participación entre los apoderados, estudiantes, profesores y directivos en fin con la comunidad educativa.

Por otro lado, es necesario comprender, que estos dos paradigmas, suponen en si creencias personales tanto de los docentes como de los apoderados, estableciendo de esta manera, los

criterios propios de dicha relación y las formas en que el apoderado podrá apoyar, participar y opinar, a la hora de concretar acciones propias en pro de los aprendizajes de los educandos.

En otro sentido, la teoría identifica una segunda creencia sumamente arraigada en las percepciones y/o formas de entender la relación educativa, en este contexto, “aunque los profesores, los pares, amigos y la sociedad juegan roles fundamentales en la educación de un niño, los padres son sus primeros profesores; el hogar es su primera sala de clases” (MINEDUC, 2000, p.13). Dicha afirmación encuentra su simiente en diversos estudios, que demuestran con datos empíricos, sus conclusiones. Sin embargo, los docentes siguen sustentando su quehacer docente en las creencias personales. En esta misma línea, “la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y proceso deriva de unos marcos teóricos y de supuestos educativos” (Ibernón, 1994, p.36). Dichos supuestos educativos, si bien se sustentan en teorías e investigaciones los docentes en formación y los profesores en ejercicio optarán de acuerdo a su realidad y sus creencias por un lineamiento en específico.

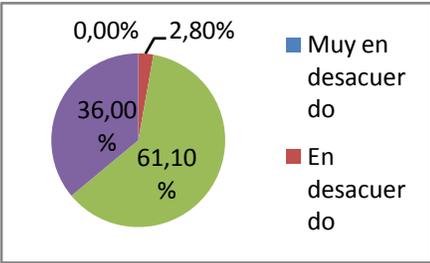
A modo de conclusión, el marco teórico aborda esta categoría desde una visión paradigmática, entregando cierto piso teórico a las creencias personales que reportan los informantes, puesto que, nunca se debe olvidar, que las implicancias de ser profesor nacen desde la Formación Inicial Docente, pero estas se encuentran sumamente mediadas por las creencias personales de lo que implica ser docente y su rol tanto disciplinar como formativo.

## **1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”**

En relación a este apartado, se puede decir, que el cuestionario de opinión consta de una dimensión que apunta a las creencias personales que tienen los egresados de la carrera de Educación Básica en relación al trabajo pedagógico con la familia. En este contexto, las afirmaciones que más se relacionan con esta temática se abordan en las concepciones de creencias que estos poseen, aludiendo sistemáticamente si están o no de acuerdo con la

afirmación. A continuación se especifican los principales postulados:

**Postulado I**

<b>Dimensión III</b>	La relación entre profesor y las familias tiene por objetivo la mejora de los aprendizajes.										
<b>Pregunta: VI</b>	<p style="text-align: center;"><b>Relación</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>Data for 'Relación' Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>0,00%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>2,80%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>61,10%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>36,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	0,00%	En desacuerdo	2,80%	De acuerdo	61,10%	Muy de acuerdo	36,00%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	0,00%										
En desacuerdo	2,80%										
De acuerdo	61,10%										
Muy de acuerdo	36,00%										
<b>Explicación:</b>	En esta pregunta cerca del 90% de los encuestados declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, solo un 2,8 dice estar en desacuerdo.										

**Postulado II**

<b>Dimensión III</b>	El tipo de familia del estudiante determina el éxito escolar.										
<b>Pregunta: IX</b>	<p style="text-align: center;"><b>Tipo de Familia</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>Data for 'Tipo de Familia' Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>55,6%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>30,6%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>11,1%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>2,8%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	55,6%	En desacuerdo	30,6%	De acuerdo	11,1%	Muy de acuerdo	2,8%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	55,6%										
En desacuerdo	30,6%										
De acuerdo	11,1%										
Muy de acuerdo	2,8%										
<b>Explicación:</b>	En el presente gráfico se puede apreciar, al igual que en los casos anteriores, una polarización en torno a las creencias de los estudiantes de en relación a las familias y su rol, puesto que un 55,6 % está muy en desacuerdo y un 30,6 % está en desacuerdo con la afirmación, sin embargo, un 13,9% está de acuerdo y muy de acuerdo con esta										

	afirmación, denotando que las creencias personales son de suma relevancia en la valoración del concepto de familia. .
--	---

### Postulado III

<b>Dimensión III</b>	La universidad media en la vinculación practicante – apoderado ante situaciones de conflicto en instancias de práctica.										
<b>Pregunta: VII</b>	<p style="text-align: center;"><b>Vinculación</b></p> <table border="1"> <caption>Data for Vinculación Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>63,90%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>27,80%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>8,30%</td> </tr> <tr> <td>(Sin etiqueta)</td> <td>0,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	63,90%	En desacuerdo	27,80%	De acuerdo	8,30%	(Sin etiqueta)	0,00%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	63,90%										
En desacuerdo	27,80%										
De acuerdo	8,30%										
(Sin etiqueta)	0,00%										
<b>Explicación:</b>	Ante esta pregunta un 63,9% está muy en desacuerdo con la afirmación, acompañado con un 27,8% en desacuerdo, sólo un 8,3% está de acuerdo.										

### Postulado IV

<b>Dimensión III</b>	El perfil de egreso de la carrera de Educación Básica logra desarrollar las competencias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia.										
<b>Pregunta: IX</b>	<p style="text-align: center;"><b>Perfil de egreso</b></p> <table border="1"> <caption>Data for Perfil de egreso Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>25,0%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>52,8%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>19,4%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>2,8%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	25,0%	En desacuerdo	52,8%	De acuerdo	19,4%	Muy de acuerdo	2,8%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	25,0%										
En desacuerdo	52,8%										
De acuerdo	19,4%										
Muy de acuerdo	2,8%										

<b>Explicación:</b>	De acuerdo a los resultados expuestos, en torno a la creencia de formación inicial, es posible visualizar que existe un alto porcentaje 52,8% de los alumnos está en desacuerdo con la afirmación, seguido por un 25,0% que está muy en desacuerdo con los establecido en relación al perfil de egreso. Cabe destacar, que un 19,4% está de acuerdo y solo un 2,8% está muy de acuerdo.
---------------------	---

### Postulado V

<b>Dimensión III</b>	El aprendizaje significativo de los educandos sólo depende del profesor.										
<b>Pregunta: IV</b>	<p style="text-align: center;"><b>Aprendizaje Significativo</b></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>69,4%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>27,8%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>2,8%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>0,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	69,4%	En desacuerdo	27,8%	De acuerdo	2,8%	Muy de acuerdo	0,0%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	69,4%										
En desacuerdo	27,8%										
De acuerdo	2,8%										
Muy de acuerdo	0,0%										
<b>Explicación:</b>	La pregunta cuatro apunta a la identificación de las creencias que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en relación al trabajo pedagógico con la familia, en este sentido se puede apreciar que un alto porcentaje 69,4% está muy en desacuerdo con la afirmación que postula que los aprendizajes significativos sólo dependen del profesor, y el 27,8% viene a reforzar la negatividad de la afirmación establecimiento que se encuentra en desacuerdo con ella. Sin embargo, se denota un pequeño porcentaje de un 2,8 % que está de acuerdo con lo anterior										

## Postulado VI

<b>Dimensión III</b>	El rol del profesor en el trabajo pedagógico con la familia, se basa principalmente en la entrega de información académica del educando.										
<b>Pregunta: VIII</b>	<p style="text-align: center;"><b>Rol del profesor</b></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>55,6%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>38,9%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>5,6%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>0,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	55,6%	En desacuerdo	38,9%	De acuerdo	5,6%	Muy de acuerdo	0,0%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	55,6%										
En desacuerdo	38,9%										
De acuerdo	5,6%										
Muy de acuerdo	0,0%										
<b>Explicación:</b>	En relación a los resultados de la pregunta ocho, se puede constatar que las creencias que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica en torno al rol del docente en el trabajo pedagógico con la familia se encuentra polarizadas debido a que si bien un 94, 5 % está en desacuerdo o muy en desacuerdo en esta afirmación, un 5,6% declara estar de acuerdo.										

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, estas son las principales declaraciones a considerar:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 MF	-“ <i>Honestamente, súper insegura, desde la formación teórica que nos han dado en la universidad y no solo con las familias, sino con muchas cosas, ahora que cómo me enfrento no sé si lo voy a hacer bien, y obviamente me(.)</i> ”	Creencia personal

G.D 1 CAG	-“...la universidad hay muchas cosas que no te las enseña, van surgiendo en el camino, entonces estas cosas que te van apareciendo en el camino, son nuevas, por lo tanto tu no las vas a saber, pero tienes que ser capaz pa’ enfrentarla.”	Juicio personal
G.D 2 TM	-“<no, en realidad lo más complicado que se te va a hacer es el tema con los apoderados, la relación con ellos, siempre es, como lo que más complicado, de la parte de nuestra carrera>”	Juicio personal
G.D2 TM	-“Sí, yo también estoy de acuerdo, creo que la familia es, como un papel fundamental dentro de la educación de los niños, creo que en la medida que los papás se hacen responsables de lo que también uno les da, de lo que uno como profesor le puede ir enseñando puede ir educando a los niños”	Creencia personal
G.D 1 MF	-“faltarían más años de estudios para estar más segura quizás, o no más años de estudios, mas no sé, siento que no hay ninguna base teórica o ningún, ninguna sistematización académica que me haya dado como la seguridad intelectual de decir si yo estoy capacitada para trabajar con familia de distintos sectores económicos”	Creencia personal
G.D2 MH	-“Sí, de hecho es uno de los	Creencia personal

	<i>factores más importantes, diría yo, dentro del proceso de aprendizaje”</i>	
G.D2 ST	<i>-“Yo creo que la U para lo único que te ha preparado son para casos utópicos, para la realidad si ideal, no para algo de verdad que pase en la vida real” (ST)</i>	Creencia personal
G.D2 JC	<i>-“ Porque yo creo que a pesar que tal vez tenga todo los estudios correspondientes los papas pero si no están “ni ahí” como se dice con los hijos, el hijo va a quedar solo igual, tampoco va a avanzar en que sea un aprendizaje significativo y a lo mejor, siendo unos papas vulnerables, teniendo solamente la motivación para que el niño sea más que ellos, ya con eso es suficiente para que el niño salga adelante”</i>	Creencia personal
G.D2 ST	<i>-“Es que faltaron hartas herramientas encuentro yo, más orientación, más dinámicas que nos hagan por último, &lt;vamos a hacer una representación de una situación conflictiva potente, veamos cómo vamos a salir de esto, miren chiquillos esto es como lo más esencial que podríamos hacer&gt;, siento que faltó harto”</i>	Creencia personal

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

De acuerdo a los resultados obtenidos por medio de la encuestas de opinión y los grupos de discusión que se llevaron a cabo, podemos establecer que no se da una coherencia entre lo expuesto en el marco teórico con el segundo eje mencionado, pues todos los testimonios apuntan a una crítica a la formación inicial docente que imparte la PUCV, en torno a su deficiencia en el desarrollo de las competencias necesarias para el trabajo pedagógico con la familia. En este sentido, sí es posible apreciar una relación entre estos testimonios y el resultado obtenido en una de las preguntas establecidas en el cuestionario de opinión que apunta directamente a que el perfil docente de la carrera responde a las habilidades para enfrentar el trabajo pedagógico con la familia, donde un 77,8% declara estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con tal afirmación.

Por otro lado, se da una relación directa entre lo expuesto en el marco teórico y los resultados del cuestionario de opinión debido a que en las afirmaciones relacionadas con el trabajo pedagógico en la familia un alto porcentaje de las respuestas apuntan a algún paradigma o corriente educativa concerniente al rol que debe cumplir el docente en cuanto a la relación familia y escuela y las implicancias que estas conllevan.

Cabe destacar, que de acuerdo a la categoría de creencias es posible que no se logre una completa triangulación entre lo que reportan los informantes con las posturas teóricas que se desarrollan en la investigación las cuales apuntan directamente a corrientes y/o postulados teóricos referidos a una tendencia emergente en la relación familia y escuela, entendiéndose que dichas creencias por su constitutivo epistemológico caen en la subjetividad

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** ACTIVIDADES FAMILIARES

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

En relación a este apartado, la teoría reporta la importancia que tiene la familia para los procesos de enseñanza aprendizaje de los educandos, tanto en actividades académicas formales como informales. En este sentido, los Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica, declaran la lectura de cuentos por parte de los padres y/o apoderados, como una actividad familiar de gran importancia para el aprendizaje lingüístico de los educandos, favoreciendo de esta manera, la comprensión lectora, la imaginación e interacción social. Es por esto, que el profesor será capaz de implementar actividades acordes, que involucren a la familia, pues se tiene conocimiento de que la motivación por medio de actividades familiares y una relación familiar positiva, aportan al desarrollo de habilidades en la lectoescritura; Dicho de otro modo, “en casa, a través de la familia directa, padre, madre, hermanos y hermanas es donde descubrimos el lenguaje. Por ello, la familia es el primer agente de aprendizaje” (Merayo, 2013, p.6). Sin embargo, es preciso aclarar que lo anterior, es solo un ejemplo de todo el trabajo que puede realizar la familia para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo el fin de todas las dinámicas establecidas en el núcleo familiar, la creación de hábitos educativos que potencian el logro de los aprendizajes.

### **1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”**

En relación a este eje, se puede decir, que no existe contenido teórico contemplado en el cuestionario de opinión, con el cual pueda ser comparada la información, puesto que esta nace a partir de la información recabada en los grupos de discusión.

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, éstas son las principales

declaraciones a considerar:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 MF	<i>-“Pasen tiempo dedicados con sus hijos y de ahí yo creo que se va a afiatar un lazo y desde ese lazo los niños van a ... porque siempre hay una pugna a veces siento con los niños y los padres, no, porque los niños no hacen caso a lo que dicen los padres, porque también siento que la sociedad está en un ritmo de mantener una vida que le impide tener tiempo con los niños y para mí es fundamental que los padres pasen tiempo con sus hijos, pero no que tú en el computador y yo en el mall, sino poniendo la mesa, haciendo una comida, tiempo de calidad, y de observación, de escucha y de respeto mutuo”</i>	Tiempo de calidad

### 1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATERGORÍA:

En relación a lo expuesto en el marco teórico, el cuestionario de opinión y los grupos de discusión no se puede establecer una triangulación, puesto que en el segundo eje no se contemplan aseveraciones y/o contenidos relacionados con esta categoría. Por otro lado, en el marco teórico la categoría es abordada de manera transversal siendo enmarcada dentro de los estándares orientadores para la formación docente en el ámbito del desarrollo de hábitos

para la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, en lo referido al grupo de discusión es preciso señalar que al tratarse de creencias, la categoría de actividades familiares depende de la subjetividad personal y de la historia individual de los participantes.

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** PERCEPCIÓN

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico, se puede evidenciar que las percepciones en torno al trabajo con la familia están sustentadas en teorías. En este sentido, la literatura afirma que las relaciones entre la familia y la escuela se verán mediadas por factores estructurales, el nivel socioeconómico familiar, las condiciones alimenticias y de salud, el acceso a la educación parvularia, así como también el nivel educativo de los padres, los recursos materiales del hogar y las percepciones que poseen los unos de los otros (Brunner y Elacqua 2004).

Por otro lado, una percepción muy arraigada en los docentes se refiere a la sensación de sobrecarga a su rol profesional, puesto que se les pide cumplir con cometidos que van más allá de sus funciones y que en algunos casos, al surgir algunas problemáticas que no pasan por el área pedagógica, se les responsabiliza de ello, sin mediar si corresponde o no a sus implicancias profesionales. El resultado de esta suma de factores y/o percepciones, tensiona las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa, provocando en los educadores una posición a la defensiva, que aumenta los enfrentamientos y rencillas entre unos y otros.

En este mismo sentido, se puede decir que, “las relaciones entre profesores y padres de alumnos atraviesan por un momento de crisis” (Barraza, Casanova, Ugarte, 2007, p.97), el cual consiste en la divergencia en el modo y desempeño de entender las responsabilidades e implicancias educativas que tiene cada uno de ellos y donde la percepción juega un rol fundamental.

Lo anterior propicia un compromiso superfluo por parte de las familias y los profesionales de la educación, lo que no favorece el trabajo en equipo, ni mucho menos el logro de objetivos a largo plazo, en especial donde las percepciones juegan un rol limitador y determinante del proceso educativo.

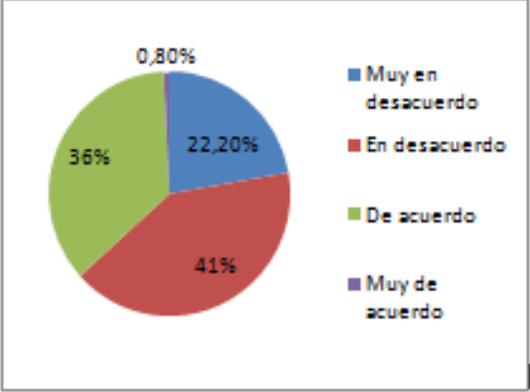
## 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En relación a este apartado, se puede decir, que el cuestionario de opinión consta de una dimensión que apunta a las creencias personales y percepciones de los egresados. En este contexto, las afirmaciones que más se relacionan con la presente categoría fueron respondidas en una escala que iba desde estar muy de acuerdo o muy en desacuerdo. A continuación se especifican los principales postulados:

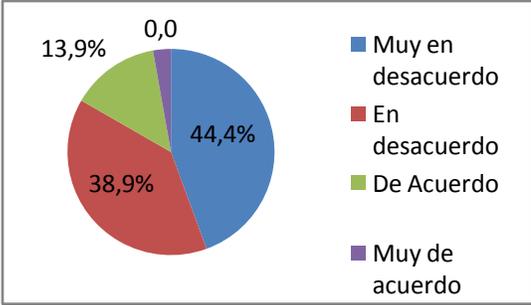
### Postulado I

<b>Dimensión III</b>	Las familias de sectores vulnerables no poseen las herramientas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.												
<b>Pregunta: VII</b>	<p style="text-align: center;"><b>Familias de sectores vulnerables</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>8,3%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>22,2%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>61,1%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>5,6%</td> </tr> <tr> <td>No contestó</td> <td>2,8%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	8,3%	En desacuerdo	22,2%	De acuerdo	61,1%	Muy de acuerdo	5,6%	No contestó	2,8%
Categoría	Porcentaje												
Muy en desacuerdo	8,3%												
En desacuerdo	22,2%												
De acuerdo	61,1%												
Muy de acuerdo	5,6%												
No contestó	2,8%												
<b>Explicación:</b>	La pregunta siete tiene relación con las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera en torno a las familias y su aporte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, en este ámbito, los resultados expuestos en el gráfico anterior indican que un 83,3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, seguido por un 5,6% que esta de acuerdo.												

### Postulado III

<b>Dimensión</b>	<b>La unidad entrega contenidos (funciones, tipos y características) necesarias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia</b>										
<b>Pregunta: VI</b>	<p style="text-align: center;"><b>Contenidos</b></p>  <table border="1"><thead><tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muy en desacuerdo</td><td>0,80%</td></tr><tr><td>En desacuerdo</td><td>22,20%</td></tr><tr><td>De acuerdo</td><td>36%</td></tr><tr><td>Muy de acuerdo</td><td>41%</td></tr></tbody></table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	0,80%	En desacuerdo	22,20%	De acuerdo	36%	Muy de acuerdo	41%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	0,80%										
En desacuerdo	22,20%										
De acuerdo	36%										
Muy de acuerdo	41%										
<b>Explicación</b>	En la pregunta seis se puede evidenciar que un 22,2% está muy en desacuerdo con que la Universidad entrega contenidos relacionados con la familia, acompañado de un 41% en desacuerdo y un 36,1% de acuerdo.										

**Postulado IV:**

<b>Dimensión III</b>	La importancia del trabajo con los apoderados por parte del profesor no tiene un sustento teórico que la avale.										
<b>Pregunta: X</b>	<p style="text-align: center;"><b>Sustento Teórico</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>44,4%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>38,9%</td> </tr> <tr> <td>De Acuerdo</td> <td>13,9%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>0,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Muy en desacuerdo	44,4%	En desacuerdo	38,9%	De Acuerdo	13,9%	Muy de acuerdo	0,0%
Categoría	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	44,4%										
En desacuerdo	38,9%										
De Acuerdo	13,9%										
Muy de acuerdo	0,0%										
<b>Explicación:</b>	La pregunta diez se puede evidenciar un alto porcentaje de encuestados que están muy de acuerdo con la afirmación, denotando la importancia del trabajo pedagógico con la familia. Es así como un 44,4% está muy en desacuerdo, acompañado de un 38,9% en desacuerdo. Por otro lado, un 13.98% está de acuerdo.										

**1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”**

En torno a las percepciones evidenciadas en el grupo de discusión, éstas son las principales declaraciones a considerar:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 CAG	<i>-“Uno las desarrolla, uno juega como dice Conti, juega un papel fundamental la personalidad”</i>	Perspectiva Personal
G.D1 MF1	<i>-“Mi principal temor es que soy súper sensible entonces,..., pero no soy, soy sensible conmigo, pero no</i>	Inseguridad profesional

	<i>con la gente ,siento que cuando alguien me agrede es porque alguien está mal, porque esa persona está mal y necesita agredir a alguien, no engancho con eso no digo que es por mi &lt;caxai&gt;”</i>	
G.D 2 ST	<i>“No, no me siento preparada, a pesar de que tengo como una cierta base, una cierta herramienta que fue lo que les conté, eso del optativo de mediación,..., siento que en la realidad la cosa puede ser mucho más fuerte, entonces no me siento preparada para eso...”</i>	Inseguridad profesional

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En definitiva, se puede establecer que no existe una concordancia entre los tres ejes que conforman la triangulación, por un lado, el marco teórico sustenta en cierta medida las percepciones que reportan los entrevistados en cuanto a su rol profesional y las implicancias formativas que posee la familia a la hora de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante destacar que el 83,3% de los encuestados avala la existencia de teoría y/o postulados que sustentan la relación entre profesor y apoderado.

Sin embargo, dicha relación está mediada por las percepciones basadas en creencias personales que poseen los estudiantes informantes, limitando con ello la creación de un vínculo efectivo que logre la consecución de los objetivos educacionales propuestos.

Por otro lado, lo mencionado en los grupos de discusión denota que las percepciones de los profesionales de la educación tienen como consecuencia la inseguridad profesional, ligándose aquello con los resultados obtenidos en la categoría anterior, en el eje de grupo de discusión, donde los informantes desde sus creencias postulan no estar preparados para

enfrentar el trabajo pedagógico con la familia, debido a la falta de herramientas académicas para dicho cometido.

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** EXPERIENCIA

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

En relación a lo expuesto en el marco teórico, se puede decir que la presente categoría posee ciertos contenidos curriculares y/o formativos que están contemplados en el desarrollo de la investigación, presentando de esta manera, cierta similitud con otras categorías.

En tal contexto, los modelos de formación del profesorado contemplan la experiencia como una alternativa viable para la formación inicial docente. Es así como el modelo práctico artesanal, establece la necesidad de manejar adecuadamente los conceptos a enseñar, sin tomar en cuenta la diversidad en el aula ni la contextualización de los saberes. Desde este modelo, se homologa los procesos formativos al desarrollo de visiones técnicas del quehacer docente, donde la profesión se ve como un oficio, a modo de taller, y en el cual, se aprende a ser docente, experimentado en el aula; Es decir, mediante situaciones que involucren la experiencia práctica, con el fin próximo de desarrollar las habilidades necesarias para propiciar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, los modelos de formación inicial, que se encuentran adjuntos a tales postulados, consideran, los conceptos teóricos del modelamiento educativo (conductismo), en el cual el estudiante de pedagogía debe imitar y reproducir valores, hábitos y formas de ser profesor, que ha visto de sus profesores universitarios en sus distintas experiencias de pregrado o práctica, como también de aquellos que los formaron en su educación obligatoria.

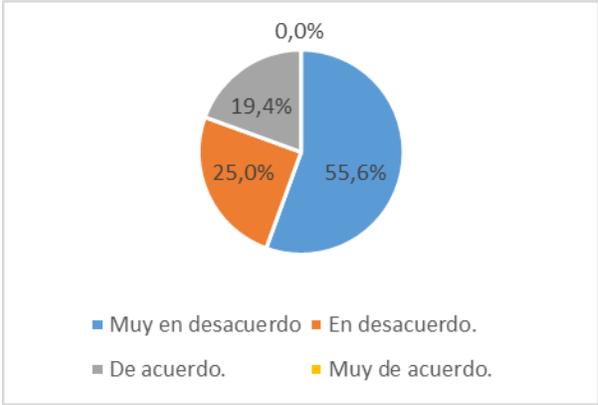
Por otro lado, desde los postulados del MINEDUC (2012), se busca que el docente mantenga lazos de comunicación, respeto y conocimiento frente a las familias de sus alumnos, siendo consciente de que la familia influye en el aprendizaje y comportamiento de los alumnos, lo cual se debe considerar para contribuir con la cultura escolar y ejercicio en el aula y en el cual la experiencia tanto previa como actual, determinará los tipos de

relaciones a establecer como también las implicancias ético valóricas y conceptuales de los estudiantes. Dicho sea de paso, los Estándares Orientadores para Egresados de Educación Básica exponen la importancia que tiene la experiencia de práctica para el futuro ejercicio profesional.

### 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En relación a este eje, se puede decir, que el cuestionario de opinión consta de una dimensión que apunta a las creencias personales y experiencia de los egresados. En este contexto, la afirmación que más se relacionan con la presente categoría fue respondida en una escala que iba desde estar muy de acuerdo o muy en desacuerdo. A continuación se especifica el principal postulado:

**Postulado I:**

<b>Dimensión III</b>	Se llevan a cabo instancias de trabajo pedagógico con la familia en la práctica profesional de primer ciclo.										
<b>Pregunta: II</b>	<p style="text-align: center;"><b>Instancias de Trabajo</b></p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Opinión</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muy en desacuerdo</td> <td>55,6%</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo</td> <td>25,0%</td> </tr> <tr> <td>De acuerdo</td> <td>19,4%</td> </tr> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>0,0%</td> </tr> </tbody> </table>	Opinión	Porcentaje	Muy en desacuerdo	55,6%	En desacuerdo	25,0%	De acuerdo	19,4%	Muy de acuerdo	0,0%
Opinión	Porcentaje										
Muy en desacuerdo	55,6%										
En desacuerdo	25,0%										
De acuerdo	19,4%										
Muy de acuerdo	0,0%										
<b>Explicación:</b>	La relación pedagógica entre profesor y apoderado centrado en la experiencia es de suma relevancia en la formación inicial, es por esto que la universidad debe dar instancias de participación en donde los estudiantes puedan interactuar con los apoderados, permitiendo con ello										

	<p>aunar criterios y establecerse como instancias de aprendizajes de gran trascendencia para los estudiantes de pregrado. En este sentido, un 55,6% está muy en desacuerdo con respecto a que se dan instancias de trabajo pedagógico con las familias en la práctica profesional de primer ciclo, seguido por un 25,0% que se encuentra en desacuerdo con la afirmación. Sólo un 19,4% se encuentra de acuerdo con que se dan instancias de trabajo pedagógico con la familia en asignaturas de práctica.</p>
--	--

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, éstas son las principales declaraciones a considerar:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 CL	- <i>“Como experiencia mía(.) desde yo en el colegio con mis papas, desde ver de mis hermanos chicos con mis papás, o yo involucrarme con ellos pero no desde la teoría, no he hecho indagación teórica sobre eso”</i>	Experiencia personal
G.D1 DM	- <i>“Lo aprendí porque yo estudié en un liceo y estudié párvulo y ahí tuve un ramo que se llamaba familia y educación, no me recuerdo qué cosa, entonces yo de eso me recuerdo, porque se trabajó bastante, y se hicieron simulaciones y toda esas cosas, pero desde la universidad no (.)”</i>	Experiencia personal
G.D1 CL	- <i>“Eso, ..., es claro de la experiencia y es personal, en el fondo, ..., sabido de</i>	Experiencia personal

	<i>situaciones que hacen así, yo asistí a un par, pero como apoderado (risa)”. </i>	
G.D2 JC	<i>-“Yo he vivido dos realidades muy diferentes en las últimas prácticas en una los papás estaban demasiado detrás iban a reuniones, hacían talleres para padres, etc, pero en la última práctica uno llamaba al papá para decirle que había problemas con el hijo y no iba, segundo llamado no iba, tercer llamado que pasaba por dirección, que de dirección lo llamaban, no iban, entonces también”</i>	Experiencia personal

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En conclusión, se puede establecer que no hay una concordancia entre los tres ejes que conforman la triangulación, por un lado, el marco teórico sustenta en cierta medida las experiencias que reportan los entrevistados, entendiendo que todas estas nacen desde las visiones del proceso educativo, su formación inicial y las implicancias que tienen los distintos modelos formativos a la hora de estructurar un plan curricular que dé respuesta a las necesidades educativas actuales, proponiéndose que se den instancias tanto teóricas como prácticas que favorezcan el desarrollo de competencias para el trabajo pedagógico con la familias. Sin embargo, es posible evidenciar que desde los cuestionarios de opinión los informantes declaran en un 80,6% que en la práctica profesional de primer ciclo no se dieron instancias de trabajo con la familia. En este contexto, las encuestas llevadas a cabo apuntan a que la mayoría de los conocimientos fueron obtenidos en otras instancias fuera de lo institucional lo cual se ve reflejado de manera transversal en el eje de contenidos que contemplaba el cuestionario de opinión.

Por otro lado, lo anterior se puede relacionar con los resultados de los grupos de discusión. Dichos resultados se diferencian entre sí, destacándose el primero de ellos por declaraciones que apuntan al hecho de que las experiencias familiares aportaron con los conocimientos asociados al trabajo pedagógico con la familia; Mientras que en el segundo se puede apreciar que las experiencias que consideraron relevantes fueron las vividas en los procesos de prácticas, pero no en actividades intencionadas desde los programas de dichas asignaturas, si no que de manera casual, buscada muchas veces por el informante con un propósito personal.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** FORMACIÓN PROFESIONAL

### **1.1. EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

De acuerdo al contenido explícito en el marco teórico se evidencia que en los últimos años, la formación inicial docente ha sido uno de los principales temas a nivel nacional (MINEDUC, 2011) y que la necesidad de formar profesores en los nuevos escenarios sociales, han traído consigo una revisión de los paradigmas educacionales, así como también de los modelos formativos de profesores imperantes en las casas de estudios. Lo anterior bajo la lógica de que la principal tarea del docente en la actualidad no es el mero traspaso de contenidos disciplinares y la reproducción de estos por parte de los educandos; el trabajo docente en el Chile actual, debe dirigirse a una sociedad creciente, diversa, plural y desafiante, que prepare a los alumnos para ser ciudadanos conscientes, participativos y productivos (Reyes, 2006). (...) En este contexto, la participación de la familia juega un rol fundamental en el proceso formativo de los educandos, “la escuela está obligada a fomentar la participación y la cooperación de padres y madres, dado que es el factor, más importante en el incremento de los resultados escolares de los niños y niñas” (Knud, J; Frode, J; Lera, M. 2007, p.2), es por lo anterior, que se debe tener en consideración el trabajo con la familia en el proceso formativo de los propios docentes.

En este contexto, se espera que el docente sea capaz de establecer una relación eficaz entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, y donde la familia de los educandos juega un rol preponderante.

Desde la mirada del sistema educacional chileno, y mediante los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, en torno al trabajo con la familia, el Ministerio de Educación espera que los profesores de las aulas chilenas sean capaces de involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje de los alumnos, concediendo a la familia un papel colaborativo en dicho proceso educativo, procurando establecer una comunicación mutua eficiente y sostenida en el tiempo.

En forma general, se busca que el docente mantenga lazos de comunicación, respeto y conocimiento frente a las familias de sus alumnos, siendo consciente de que dicho estamento influye en el aprendizaje y comportamiento de sus estudiantes, lo cual se debe considerar para contribuir con la cultura escolar y ejercicio en el aula. En este sentido, se exponen las siguientes aseveraciones en torno a la formación inicial de profesores:

### 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En relación a este eje, se puede decir, que no existen preguntas que apunten directamente al contenido teórico contemplado como evidencia, con el cual pueda ser comparada la información, puesto que esta nace a partir de la información recabada en los grupos de discusión.

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, éstas son las principales declaraciones a considerar:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D 1 CAG	<i>“Ya mira, en primer lugar, conocimientos de que aquí la universidad te forme para enfrentar una situación así no.”</i>	Formación inicial docente
G.D 1 CAG	<i>“...me hubiese gustado tener una asignatura que dijera, &lt;sabes que no es así, el sistema en Chile es este, esto es lo que pasa en estos países, esto es lo que está acá, esto es lo que está allá&gt;, que podemos creerlo, pero esta es la realidad nuestra, como enfrentamos esta realidad, estamos preparadas para esto, ponernos en situaciones reales...”</i>	Formación inicial docente

G.D 1 CL	<i>“...Igual hay que mencionar que intenciones en la universidad hay, quizás son pocas las instancias en que se desarrolla el tema de familia...”</i>	Formación inicial docente
G.D 2 ST	<i>“Es que faltaron hartas herramientas encuentro yo, más orientación, más dinámicas que nos hagan por último, &lt;vamos a hacer una representación de una situación conflictiva potente, veamos cómo vamos a salir de esto, miren chiquillos esto es como lo más esencial que podríamos hacer&gt;, siento que faltó harto...”</i>	Formación inicial docente
G.D 2 ST	<i>“yo siento que no me aportó mucho los ramos de carrera sí en cierta parte me aportó un optativo que era mediación en contexto escolar, que ahí a uno le hacían una representación prácticamente que uno tenía que ser como la mediadora y de verdad se armaba un conflicto entre medio, uno de repente no sabía ni cómo salir de eso y ahí uno en el momento iba viendo, dada la situación, podía ser con los padres, entre los niños, entre un profesor y un niño, ahí a uno lo ponían en distintas situaciones.”</i>	Formación inicial docente
G.D 2 TM	<i>“...no sé yo creo que igual hay ramos que, por ejemplo psicología del aprendizaje, de repente te entregan conocimientos que sí te pueden servir el día de mañana o no sé y como saber enfrentarte a un niño con asperger, o un niño autista o que tenga sobrerreacciones, como que uno tiene conocimientos quizás</i>	Asignaturas de la malla curricular

	<i>de lo que le está pasando o de como tener que enfrentarse pero al final la experiencia te va a ir, como ir construyendo tu profesión.”</i>	
G.D 2 ST	<i>“...la verdad es que no sé qué realidad está mirando, porque es que se supone que la U te tiene que preparar para algo, pero la,..., el curso ideal, el colegio ideal no existe, entonces no sé para que pretende preparar.”</i>	Formación inicial
G.D 2 MH	<i>“Yo creo que no puedo hablar por todos, porque siento que las prácticas son parte de lo que te da la universidad, a mí personalmente me tocó prácticas muy vulnerables, entonces en ese sentido sí la universidad me lo ha entregado porque yo lo aprendí en la práctica...”</i>	Práctica profesional
G.D 2 TM	<i>“Yo creo que la universidad igual hay cosas que imposible que te las pueda entregar, o sea la universidad siempre te va a dar te va a entregar una realidad más o menos utópica como hay dicho...”</i>	Formación inicial docente
G.D 2 TM	<i>“(pausa larga),..., no, la verdad es que no recuerdo ningún ramo en el que hayamos tratado a la familia como tema principal, quizás de repente en algún no sé psicología, que nos hayamos juntado en grupo o algo así como comentarios pero personales de cada uno, como situaciones que hemos compartido o haber escuchado de cómo se enfrentó, pero no por lo general no.”</i>	Formación inicial docente

G.D 2 MH	<i>“No me acuerdo exactamente si trabajo pedagógico, pero sí que se trató el tema de la familia en todos los que tenía que ver por ejemplo amor y sexualidad,..., educar en valores ¿Qué otro ramo hay? Esos.”</i>	Formación inicial docente
G.D 2 ST	<i>“Yo creo que igual fue súper vago, lo que nombraste fue como lo más entre comillas rescatable pero significativo en verdad, en lo personal para mí no fue nada significativo, más la experiencia.”</i>	Formación inicial docente

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

Frente a la comparación del contenido explícito en el marco teórico sobre la formación inicial docente y el contenido de la misma categoría en las evidencias de grupos de discusión, se puede establecer una concordancia entre los dos ejes que conforman la triangulación. Por un lado, el marco teórico sustenta la necesidad de formar docentes en los actuales escenarios culturales, destacando la importancia de la formación inicial de profesores a nivel nacional, como unos de los temas principales.

En relación a los testimonios que reportan los entrevistados en el ámbito de formación inicial de profesores brindada por la universidad, podemos destacar que existe inseguridad por parte de ellos con respecto a la formación teórica que les brindó la institución, declarando que no poseen los conocimientos prácticos ni teóricos y que no recuerdan asignaturas que abarquen el tema de trabajo pedagógico con la familia, mencionando que existen pocas instancias en las que se abarca dicha temática. Sin embargo, es importante destacar que dichos reportes tienen estrecha relación con las creencias personales abordadas en la categoría anterior.

Por otro lado, es preciso decir que los entrevistados reconocen que la formación inicial docente es la encargada de aportar en el desarrollo de estrategias por parte del profesor para enfrentar de manera óptima la relación familia y escuela.

Para concluir, los grupos de discusión permitieron conocer las percepciones en torno a las experiencias de los participantes y donde la idea de formación profesional no consigue ser la que postula la teoría, pues desde sus creencias se puede evidenciar que esta no cumple con las expectativas ni requerimientos actuales en relación al tema de estudio. De esta manera no se logra triangular la información explícita en el marco teórico de la presente investigación en relación a la categoría de formación profesional.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** LABOR DOCENTE

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO:**

De acuerdo al contenido explícito en el marco teórico, con respecto al tema sobre labor docente, podemos mencionar a modo de ejemplo central a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la cual es una institución formadora con una amplia trayectoria a nivel local, que desde sus diferentes sedes aporta a la formación de profesionales de excelencia y gran prestigio para todo el país.

La carrera de Educación Básica de dicha institución tiene como objetivo “formar un profesional responsable del desarrollo integral del educando (...) con énfasis en una práctica temprana, continua, progresiva y reflexiva para desarrollar las competencias que le permitan responsabilizarse de los procesos formativos y resultados de aprendizajes de los y las estudiantes<sup>17</sup>”, en base a dicho objetivo se desprende un perfil de egreso asociado al desarrollo de competencias, el cual se enmarca en el proyecto MECESUP<sup>18</sup>, enfocado al mejoramiento de la formación inicial docente.

Dicho perfil de egreso, apunta a la descripción de diferentes ejes que pretenden establecer los lineamientos formativos de los futuros profesionales de la educación (...) A continuación se presentan los ejes que guían dicho proceso de formación inicial docente:

- VI. Formación Integral y Enseñanza para el Aprendizaje de Todas y todos los Educandos entre primero y sexto año básico.**
- VII. Fortalecimiento de la Institución Escolar.**
- VIII. Formación Personal y Profesional Continua.**
- IX. Formación en Ciencias de la Educación.**
- X. Calidad Humana y Valoración de su profesión.**

---

<sup>17</sup> Extraído de la página de la Facultad de Filosofía y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, <http://www.ucv.cl/>

<sup>18</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

## 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En relación a este eje, se puede decir, que no existen preguntas que apunten al contenido teórico contemplado como evidencia, con el cual pueda ser comparada la información, puesto que esta nace a partir de la información recabada en los grupos de discusión.

## 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, estas son las principales declaraciones a considerar:

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>TESTIMONIO</b>	<b>ETIQUETA</b>
G.D 1 MF	<i>“no, o sea no lo aprendí porque tuve una clase que me lo dijo , pero lo aprendí en el periodo de la universidad, mi involucramiento personal, buscando en la biblioteca, o leyendo en internet, así yendo al psicólogo así como viendo teoría, investigación eso pero personal...”</i>	Autoformación
G.D 1 CAG	<i>“obviamente la formación juega un rol fundamental, entregando las herramientas, pero si no te las entregó y tú estudiaste esta profesión, tienes que desarrollarla de alguna u otra manera...”</i>	Autoformación
G.D 1 CAG	<i>“Yo digo que hay hartos factores involucrados dentro del aprendizaje, o sea, nosotros no sólo transmitimos conocimientos, nosotros desarrollamos contenidos sino que también formamos personas, entonces también entra el tema valórico...”</i>	Formación integral
G.D 1 DM	<i>“Y si uno no lo tiene lo va a buscar por otro lado, no nos vamos a</i>	Autoformación

	<i>quedar solo con el instinto, uno tiene que investigar cómo trabajar...”</i>	
G.D 1 CL	<i>“...uno no puede quedarse con lo que entrega la universidad, sino que es una primera instancia educativa y nosotros, personalmente nosotros como profesores, vamos a estar estudiando hasta que nos jubilemos.”</i>	Autoformación

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

Luego de la comparación del contenido explícito en el marco teórico sobre la labor docente y los testimonios de la misma categoría en las evidencias de grupos de discusión, se puede establecer que no existe concordancia entre los dos ejes que conformarían la triangulación.

Esto debido a que desde diferentes categorías como creencias personales y formación inicial docente se deja explícito que los estudiantes declaran estar inconformes con el proceso educativo que han recibido. En este sentido, se puede apreciar que desde esta categoría en el grupo de discusión se menciona que es preciso tener conciencia de que debe existir la autoformación, debido principalmente a que los informantes no se sienten preparados para desenvolverse en los escenarios educativos actuales en torno al trabajo pedagógico con la familia.

Aludiendo a las experiencias que reportan los entrevistados en relación al marco teórico, se puede mencionar que los testimonios apuntan a que los aprendizajes obtenidos en su formación como profesores, no fueron directamente por medio de la universidad, pues afirman que la mayoría de sus aprendizajes pedagógicos los obtuvieron por investigación personal acerca de diversas temáticas que incluyen el trabajo pedagógico con la familia, pues reconocen la importancia de la formación continua y permanente en la construcción de nuestra identidad docente.

De esta manera no se logra la triangulación de la información explícita en las fuentes de información, como lo son el marco teórico, el cuestionario de opinión y los grupos de discusión de la presente investigación en relación a la categoría correspondiente a la labor docente, puesto que en el cuestionario de opinión no hay evidencias que avalen dicha temática, por otro lado, los testimonios de los egresados de Educación Básica que se evidencian en los grupos de discusión no apuntan a lo expuesto en el marco teórico.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** MODIFICACIÓN CURRICULAR

### 1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO:

Con respecto a la categoría de modificación curricular, en el marco teórico de esta investigación no se contempla la temática de modificaciones a la malla curricular, solo se distinguen las asignaturas de la carrera de Educación Básica, que abarcan contenidos asociados a tópicos sobre la familia, donde se menciona que dichos contenidos son trabajados desde distintos ámbitos teóricos, con el propósito de profundizar en el concepto de familia y lograr una comprensión cabal de este. De esta manera se destaca que la formación inicial docente es fundamental, otorgando los conocimientos necesarios que tendrá que poseer el futuro docente para proceder de manera óptima en su labor profesional.

En cambio, se evidencian temas que abarcan la modificación curricular en los siguientes testimonios obtenidos en los grupos de discusión, no así en el cuestionario de opinión.

### 1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”

En relación a este eje, se puede decir, que no existen preguntas que apunten al contenido teórico contemplado como evidencia, con el cual pueda ser comparada la información.

### 1.3.- EVIDENCIA CUALITATIVA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”

En torno a las creencias evidenciadas en el grupo de discusión, estas son las principales declaraciones a considerar<sup>19</sup>:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 CL	<i>“...es que nos falta, que es clave, conocer bien todas las legislaciones educativas, en fondo todas las leyes que están asociadas, todas las</i>	Preparación docente      legislativa

<sup>19</sup> Se consideran aquellas puesto que son las más relevantes para el objeto de estudio.

	<i>obligaciones a nivel...”</i>	
G.D 1 DM	<i>“Quizá un ramo con familia, trabajo con la familia, siento que tuvimos algunos ramos en nuestra malla que no fue en beneficio absoluto, quizá esos se podrían cambiar por un, tener un ramo de verdad con familia, o que te enseñen cosas que después tú vas a tener que hacerlo cuando esté trabajando, como llenar libros o como no sé trato con otra, otro tipo de personas, pero simplemente es necesario que una universidad que está, ..., promulgando el trabajo con la familia, porque yo recuerdo haberlo escuchado en varios o algunos ramos que mencionaban que había que integrar a la familia que había que hacer eso, pero no nos decían cómo, entonces sí están diciendo de que hay que hacerlo, que nos digan también cómo hay que hacerlo con un ramo.”</i>	Aportes a la malla curricular
G.D 1 MF	<i>“Yo, me gustaría que en la malla que hubieran unos ramos teóricos de sociología, porque la educación tiene mucha relación con lo que está pasando en la sociedad y los educadores nos tenemos que hacer cargo de cómo cambia la sociedad, de sus sistemas, de sus relaciones, de sus formas de vivir, y de ser en comunidad...”</i>	Aportes a la malla curricular
G.D 1 CL	<i>“...necesitamos un estudio de la realidad considerando las familias también, considerando la familia en todo lo que se está viviendo ahora por ejemplo con padres, ..., homosexuales, que es una realidad</i>	Actualización de la malla curricular

	<i>que ya se está viendo...”</i>	
G.D 1 CL	<i>“...por lo tanto faltaría potenciar lo que ya hay, hay, poco, hay, hagamos cargo de eso, o sea bueno, háganse cargo de eso...”</i>	Aportes a la malla curricular
G.D 2 JC	<i>“Quizás la forma del plantear los ramos, porque lo teórico se vio de buena manera igual.”</i>	Aportes a la malla curricular
G.D 2 JC	<i>“,..., sí, yo creo que quizás las prácticas deberían no sé si más largas o más de horas o más involucramiento con los papás, porque con una reunión de apoderados es imposible que nosotros conozcamos a los papás, nos podamos involucrar y después, en una reunión es imposible, y la práctica dura tres meses app, por último que se viera o que se pidiera una instancia de, aparte de la reunión de apoderado que hay que adjuntar,...., una instancia en la que uno, invente o se cree con la mentora, el colegio, la tutora o que nazca de nosotros, que se aplique.”</i>	Aportes a la malla curricular

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

En definitiva, se puede establecer por medio de las evidencias que no existe coherencia entre las competencias que propone la malla curricular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno al trabajo pedagógico con la familia expuestas a lo largo del marco teórico con lo expuesto por los informantes. Esto se sustenta tras la revisión de los grupos de discusión, donde los estudiantes de la carrera de Educación Básica manifiestan su inconformidad respecto a la formación inicial docente que imparte dicha casa de estudios, específicamente en las competencias expuestas en el perfil de egreso

donde se abordan contenidos relacionados con el trabajo pedagógico con la familia.

En este sentido, los participantes de ambos grupos de discusión reportan por medio de sus discursos, falencias en las asignaturas y los contenidos entregados por la malla académica de la universidad. Debido a dichas falencias existentes en la malla curricular, surgen inseguridades profesionales que tienen relación con el cómo trabajar con los apoderados y familias en las diversas situaciones que pueden surgir durante el ejercicio docente.

En base a lo anteriormente expuesto, se declara que los estudiantes en práctica final de la Carrera de Educación Básica de la PUCV, consideran que las asignaturas pertenecientes a la malla curricular, si bien abordan temáticas en torno a la familia, dejan grandes vacíos en relación a las estrategias y metodologías que enseñan cómo llevar a cabo un óptimo trabajo pedagógico con la familia. A causa de lo anterior, los participantes de ambos grupos de discusión afirman que las modificaciones curriculares realizadas y las asignaturas planteadas que abordan la temática de familia no son suficientes para lograr una formación inicial docente acorde a las necesidades actuales en relación al trabajo pedagógico con la familia.

- **METACATEGORÍA:** METODOLOGÍAS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LA FAMILIA
- **CATEGORIA:** ESTRATÉGIAS

### **1.1.- EVIDENCIA MARCO TEÓRICO**

En base a lo expuesto a lo largo del marco teórico, se evidencia que diversos autores consideran a la familia como un eje fundamental para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes y donde su involucramiento trae consigo mejorías tanto en el ámbito académico como social. A causa de lo anterior, el Massachusetts Department of Education (2002) afirma que los beneficios que puede traer aquello en el aprendizaje de sus hijos mejoran las calificaciones y actitudes, dentro y fuera del establecimiento, aumentando la disposición al aprendizaje.

Esta preocupación surge de la reforma educativa a partir de los años noventa, donde se plantea que existe una necesidad de atraer a la familia, específicamente a padres y apoderados a los procesos educativos de los alumnos tanto en actividades académicas propias de los establecimientos educacionales, así como también aquellas que se dan en el ámbito informal del aprendizaje, donde la familia juega un rol activo y fundamental para la consecución de tales actividades; De esta manera se debe mantener informados y comprometidos en las labores desarrolladas por la escuela, en el cual exista un trabajo colaborativo entre ambos agentes.

Por consiguiente, para lograr la participación de la familia en el aprendizaje de sus hijos deben existir diversas metodologías que permitan desarrollar un efectivo trabajo pedagógico con ellas, las cuales deben ser adquiridas por el docente a lo largo de su formación inicial.

Sin embargo, el profesor debe tener en consideración que cada familia presenta características singulares, por lo cual no sólo debe utilizar y manejar solo una estrategia, sino que debe dominar de manera eficiente un sin números de estas, las cuales le permitirán considerar las singularidades de las familias que conforman su grupo curso.

En este sentido, el docente y la institución educativa, debe conocer y manejar teóricamente en qué consisten aquellas metodologías, ya que “sólo se logrará tener los resultados esperados, cuando la escuela promueva una comunicación fluida con sus integrantes, teniendo siempre presente que cuando abre sus puertas para recibir a los alumnos también está recibiendo con ello a su grupo familiar” (Micheli y Reynoso, 1998, p.9).

Sin embargo, la participación de los apoderados dentro del establecimiento está regida por el paradigma educativo ya sea, tradicional o emergente, que guía el actuar de dicha institución, el cual establece normas y posibles implicancias acorde al entendimiento que presente la institución del concepto de participación.

En base a lo anterior, existen diversas estrategias que permiten involucrar a los apoderados en el aprendizaje de los educandos, además de dar instancias donde el docente y la familia logren consensuar y apoyar el proceso formativo. Tales instancias consisten en: reuniones de apoderados de variados tipos, ya sea; diagnósticas, evaluativas, tratamiento de conflicto, informativas y reflexivas, charlas dialógicas, Talleres para padres, Centro de padres, actividades extraprogramáticas, consejos escolares, grupos interactivos, citaciones mensuales, escuelas para padres, tutorías, entre otras.

Las estrategias que han sido mencionadas con anterioridad constituyen una parte de la gran dimensión de metodologías existentes para el trabajo pedagógico con la familia.

## **1.2.- EVIDENCIA PARTE CUANTITATIVA “CUESTIONARIO DE OPINIÓN”**

En base a lo expuesto anteriormente en el cuestionario de opinión, específicamente en la dimensión número cuatro se evidenció el dominio de conocimiento respecto a las estrategias para el trabajo pedagógico con la familia. En este contexto se especifica una tabla resumen donde se evidencia los porcentajes de conocimiento de dichas estrategias:

**TABLA RESUMEN ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LA FAMILIA**

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Centro de padres.</b>	13,9%	27,8%	58,3%
<b>Reuniones de apoderados.</b>	8,3%	2,8%	88,9%
<b>Charlas dialógicas.</b>	52,8%	30,6%	16,7%
<b>Grupos interactivos.</b>	52,8%	36,1%	11,1%
<b>Citaciones mensuales.</b>	13,9%	13,9%	72,2%
<b>Actividades extra programáticas.</b>	8,3%	11,1%	80,6%
<b>Escuela para padres.</b>	11,1%	50,0%	38,9%
<b>Consejos escolares.</b>	19,4%	30,6%	50,0%
<b>Talleres para padres.</b>	8,3%	38,9%	52,8%
<b>Tutorías</b>	22,2%	33,3%	44,4%

**1:** No lo conozco

**2:** Lo conozco o lo he escuchado, pero no sé de qué trata

**3:** Lo conozco y sé de qué se trata

### 1.3.- EVIDENCIA PARTE CUALITATIVA “GRUPO DE DISCUSIÓN”

Tras la realización de los grupos de discusión con informantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV, se evidencian diversas opiniones en relación a la formación inicial docente entregada en torno al trabajo pedagógico con la familia, estas opiniones son presentadas en las siguientes tablas:

PARTICIPANTE	TESTIMONIO	ETIQUETA
G.D1 CL	<p><i>-“Pero bueno creo fundamental que tienen que existir reuniones de apoderados, que tienen que haber instancia de como formación de apoderados entre comillas, en que claro ellos también tienen que aprender a saber que se hace en el colegio con sus hijos, nadie lo sabe de nada así, que no sé, haya instancias no sé,..., donde vayan a un tipo de charlas, donde se invite a un especialista en el tema”</i></p>	Reuniones de apoderados
G.D1 DM	<p><i>-“La reunión se vuelve en un tema de plata, y no se hablan como cosas realmente como importantes y quizás una forma buena sería como hacer no sé si será posible, pero hacer como una clase con los padres, hacerle una clase a los padres para que se den cuenta lo que están pasando sus hijos, no sé, como que se me ocurre a mí eso, o enseñarle a los padres estrategias para que puedan utilizar en la casa”</i></p>	Reuniones de apoderados
G.D2 JC	<p><i>-“Yo creo que también hacer una orientación a los padres a lo largo del proceso, y a lo mejor de vez en</i></p>	Estrategias para el trabajo con el apoderado.

	<i>cuando, no solamente como en las reuniones de apoderados, sino que en una situación a parte, decirle &lt;sabe que su hijo no va bien en estas áreas, tiene habilidades en esto, podemos potenciarlo”</i>	
G.D2 MH	<i>-“Talleres en la tarde, no solo quizás académicos sino también de entretención, donde de a poco los papás vayan, kermés pero no como tampoco para el dieciocho de septiembre sino como que empiecen a trabajar en conjunto, alianza entre padres e hijos”</i>	Estrategias para el trabajo con el apoderado.
G.D2 MH	<i>-“Se les puede educar con las dinámicas ,..., si es que incluso son padres que no tiene la educación quizás terminada o sea completa puede hablar en el colegio y que ellos terminen su educación y quizás por ahí motiven”</i>	Metodologías
G.D2 JC	<i>-“El colegio como que trataba de hacer talleres pero igual los papás no podían asistir, entonces, en ese caso”</i>	Trabajo con el apoderado
G.D2 TM	<i>-“Es que me acordé que en práctica también vi como un sistema, que bueno tenían (..) no sé cada un mes tenían una reunión de apoderados, tenían muchas actividades con los papás y además en cada libro al final de cada actividad de los libros había como una actividad que tenían que trabajar con los papás y &lt;conversa tal tema con tus padres,</i>	Estrategias con el trabajo con el apoderado

	<i>con tu mamá o con la abuelita&gt; o qué sé yo”</i>	
G.D2 JC	<i>-“Como estrategia también había pensado lo de las cartas y también invitar a los papás a realizar ciertas actividades en la sala de clases. Quizás asistir a clases por ejemplo no sé de lenguaje cuando se pasa el texto de la receta, invitar a los papás a hacer la receta con los hijos, el plato preferido de los hijos, que se pongan en concordancia o la feria de ciencias que sea organizada por los papás o cosas que los involucren no que, como decía la Trini”</i>	Estrategias para el trabajo con apoderados

#### **1.4.- TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA:**

Tras la exposición de las tres evidencias presentadas anteriormente se puede asegurar que existe una coherencia en lo planteado a lo largo del marco teórico con lo expuesto por los informantes en los instrumentos utilizados, cuestionario y grupo de discusión, en torno a su percepción y creencias en correlación al trabajo pedagógico con la familia. Esto se evidencia a partir de lo que señalan diversos autores en el área del trabajo pedagógico con la familia, donde existe una concordancia con la perspectiva que presenta la gran mayoría de los informantes, destacando el necesario involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de los educandos y la importancia de las estrategias para lograr dicho cometido.

De acuerdo a lo anterior, deben existir metodologías que permitan de diferentes maneras hacer a la familia partícipe de la educación y de la formación integral de sus hijos con el fin de obtener mejores resultados no solo en el ámbito académico, sino que de manera transversal.

Si bien los informantes declaran por medio de la evidencia recopilada en el grupo de discusión no conocer ciertas estrategias para el trabajo pedagógico con la familia, saben que estas son primordiales para lograr que los `padres y apoderados se comprometan y participen activamente en la educación de sus hijos, compartiendo labores con el docente, evitando el cambio de roles y la sobre carga laboral que muchas veces demandan los educadores.

De tal manera, los participantes del grupo de discusión exponen abiertamente que existen falencias en la formación inicial docente entregada en torno las estrategias y metodologías para el trabajo pedagógico con la familia, haciendo hincapié en que se carece de instancias que permitan adquirir herramientas, ya sean estas teóricas o prácticas. Por consiguiente, se puede concluir que la presente categoría se encuentra triangulada puesto que, tanto el marco teórico, el cuestionario de opinión y los grupos de discusión presentan coherencia en torno a la temática abordada.

#### 4.- PRINCIPALES HALLAZGOS SEGÚN CATEGORÍAS

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA

En relación a lo declarado por los informantes en ambos grupos de se puede rescatar en la presente categoría los siguientes hallazgos:

En las instancias de diálogos que se dieron en los grupos de discusión fue posible evidenciar que los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV, efectivamente poseen un manejo conceptual en torno a temáticas asociadas a la relación Escuela y Familia. En este contexto, se puede destacar que estos entienden la importancia de involucrar a la familia en el proceso educativo de los educandos para lograr la mejora de los aprendizajes, siendo imperante para dicho fin establecer una relación entre la institución educativa, los docentes y la familia.

De acuerdo a lo anterior, es preciso destacar testimonios relacionados a la etiqueta “involucramiento de la familia”; en la que se apunta directamente a ideas centrales abordadas en el marco teórico, siendo concretizada en la siguiente declaración “ *los papás tienen que ser parte de este proceso de aprendizaje, o sea no, no sirve de nada si uno como profesor les enseña tal contenido o los educa o les, incluso uno pasa tanto tiempo con el niño que no sé , les enseña como tomar el lápiz, qué sé yo, y llegan a la casa y el papá no está ni ahí o no, no , no está interesado en la educación de su hijo, entonces todo ese aprendizaje al final no, no tiene sentido*”(G.D 2 TM).

Lo anterior releva la intención de formar una alianza con los apoderados y la consideración de que estos son necesarios para reforzar los aprendizajes desarrollados en el colegio. En este mismo sentido, se destaca en la siguiente declaración que “*La idea es formar un lazo que haga coherente una cosa con otra, tanto lo que se ve en la casa al colegio, y el colegio*

*a la casa” (G.D 2 ST), dicho testimonio, establece un hallazgo de gran interés, puesto que fue considerado de manera transversal en ambos grupos de discusión.*

Ahora bien, los participantes pudieron ahondar en diferentes temáticas y al comentar acerca de la relación escuela y familia fueron surgiendo etiquetas como “apoyo familiar”, a través de ellas se pudo constatar qué se entiende por “tipo de familia” y qué ocurre si estas se involucran en el proceso formativo, de acuerdo a ello se menciona que; *“Es porque al sentirse, ..., apoyados por los papás y todo, (..) van con otros ojos y con otras actitudes al colegio entonces van, desde que se portan mejor, desde que ponen atención y por lo tanto van aprendiendo mucho más, ..., y que entonces se ve reflejado después en el rendimiento.”(G.D1 CL)* .De esta manera, es posible evidenciar que los participantes consideran que el nivel educacional de los padres no es un limitante para lograr buenos resultados académicos, pues en los testimonios se menciona que; *“Sí, es que en eso yo creo que vas más allá de la educación del papá, porque pueden haber papás que no tengan esta educación pero tengan las ganas de que el niño aprenda y lo van a apoyar igual” (G.D 2 MH)*. En la misma línea, se postula que incluso las acciones más cotidianas asociadas al involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, conlleva un punto de partida para ir obteniendo futuros resultados en su desarrollo integral, esto debido a que *“desde el hecho de que llegue a la casa y le pregunten <¿Cómo te fue?> desde ahí partir y ya se establece un lazo de apoyo al hijo y el hijo siente que <jah! mi papá me va a preguntar cómo me fue en el colegio, entonces yo le voy a contar todo lo que pasó> y ahí, sembrando confianza además, se puede aportar en todo” (G.D 2 JC)*.

De acuerdo a las temáticas relacionadas con el apoyo que proporciona la familia en torno a la mejora de los aprendizajes, los participantes de los grupos de discusión manifiestan que es preciso que se realicen “tareas compartidas” (etiqueta 13) enmarcadas en acciones coordinadas con los docentes; *“si uno le enseña por ejemplo a tomar el lápiz, como dijo ella, y en la casa llega y nadie le refuerza eso, el aprendizaje quedó en el colegio y no se sigue reforzando. (G.D 2 JC), “Como bien dijeron las chiquillas uno no puede estar haciendo algo formando un cimiento si después en la casa no vamos a seguir construyendo el muro, por decirlo de alguna forma, nos vamos quedar estancados, o lo vamos a destruir,*

*entonces hay que seguir con eso y en la casa están las otras cantidad de horas, harto en el colegio y después harto en la casa, entonces en la casa hay que seguir y ahí es donde tiene que estar los papás”(G.D 2 ST)*

No obstante, existen algunos testimonios que apuntan a la posibilidad de que aún con el acompañamiento de los padres y su compromiso no se lograrán mejoras en el ámbito académico, como: *“ o sea los papás están detrás de ellos pero no suben notas ni nada, pero al estar dentro se proponen con ellos, porque a mí me ha pasado en muchas prácticas que los alumnos al final suben una décima, no logran ser los mejores del curso pero sí estando los papás detrás pueden ver la importancia de ello.” (G.D 2 JC)* .Lo anterior se asocia a creencias personales y experiencias vividas.

Por otro lado, luego de establecer la necesaria relación que se debe dar entre la familia y la escuela, surgieron apreciaciones que se orientaban a cómo el docente es el encargado de propiciar una alianza con la familia, constatándose que si bien, los informantes mencionan no conocer desde la teoría o desde aprendizajes propiciados en la formación inicial, actividades para lograr aquel cometido, desde otras instancias (como familiares asociados a la pedagogía o en las prácticas profesionales en situaciones no intencionadas por el programa de esta) han ido adquiriendo estrategias para involucrar a los padres y apoderados en la educación de sus hijos, siendo esto profundizado en el análisis de la categoría de “formación profesional”.

En torno a las funciones que deben realizar las familias en el ámbito de la relación con la escuela, los participantes declaran que son los apoderados y/o padres los encargados de potenciar la adquisición de hábitos de estudio, y reconocen la importancia de estos, *“Por ejemplo una regularidad del estudio, de las tareas, que dedicarle cierta cantidad de tiempo, y enseñarle el hábito de estudio” (G.D 1 CL)*; Dichas acciones fueron también abordadas en la etiqueta de “tareas para el apoderado” exponiéndose testimonios como: *“¡Claro! Y en el fondo así como ir dándoles tareas que sabemos que van a hacer, y que tienen que hacerlas porque es parte de la formación de sus hijos, como hablaba antes de los hábitos que estén relacionados con eso, entonces todos los hábitos desde la higiene*

*personal, hasta hacer la caligrafía todos los días, o no sé ¿cada cuánto se hace la caligrafía?, ya se me olvido ¿Cuánto cada una semana?” (G.D 1 CL)*

Sin embargo, se deja entre ver que este proceso no siempre es efectivo, postulando que tiene que darse en un ambiente de acuerdo mutuo entre los niños y las familias, pues “ *Yo creo que igual es complicado lo de los hábitos, pero tiene que, yo creo que es importante cuando son niños, no imponérselos, sino llegar como quizás a acuerdos: <Ya, tú tienes de cinco a siete para hacer las tareas>, tú ves el horario, o sea, pero tienes el horario, entonces tú pones los límites con la familia, pero el niño también se siente en la libertad de elegir quizás de, pero de que tienen que haber hábitos, tienen que haber. Yo creo” (G.D 2 MH )*, “ *Sí, porque así se mantiene un ciclo que se va repitiendo día a día. Tal como les decía lo de los horarios buenos, de las tareas dándoles libertad, porque a lo mejor papás que dicen <Ya, a esta hora reviso todas las tareas, a esta hora estudias para el otro día y repasas todo lo del día anterior> Quizás como con más libertad creo que resultaría de mejor forma” (G.D 2 JC) -“ *sí, si son importantes, de a poco hay que tener hábitos, hábitos de estudio, hacerse como un horario, organizarse, después de más grandes van a ser mucho más estructurados y todo el tema, pero no siempre funciona” (G.D 2 ST) .**

Ahora bien, lo anteriormente expuesto por los participantes, se posiciona en la esfera de apreciaciones personales, pues como se evidencia literalmente ellos declaran “creer”, por lo tanto son comentarios que no se sustentan en teorías.

A manera de conclusión, es necesario recalcar el hecho de que uno de los grandes hallazgos que surgieron desde el análisis, es que los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV consideran importante la alianza entre la familia y la escuela para la mejora de los aprendizajes de los alumnos; comprendiendo las implicaciones y beneficios que esto reporta tanto para el profesor, como para los estudiantes, los apoderados y la comunidad educativa en su conjunto. No obstante, se constata que este conocimiento proviene en gran medida desde otras instancias, siendo estas las experiencias personales, la familia propia o situaciones provocadas en las prácticas que los llevaron a la reflexión y

posterior entendimiento de los conocimientos que actualmente tienen sobre la relación familia y escuela para propiciar un óptimo trabajo pedagógico

.

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** COMUNIDAD EDUCATIVA

En relación a lo declarado por los informantes en ambos grupos de discusión se puede rescatar en la presente categoría los siguientes hallazgos:

De los testimonios obtenidos fue posible evidenciar que los participantes de ambos grupos de discusión concuerdan con la necesidad de realizar un trabajo colaborativo con la comunidad educativa, donde se involucre tanto a la familia, como a los profesionales y asistentes de la educación en conjunto con los directivos. No obstante, recalcan y enfatizan que los diferentes integrantes de la institución educativa deben brindar apoyo a los profesores en instancias en las que surgen dificultades en el trato con los apoderados, especialmente cuando estos se tornan violentos. En este ámbito, se rescatan dichos como: *“En el fondo ¿lo tengo que abordar yo? ¿Sola? ¿Cómo profesora? ¿Lo abordo yo con coordinación? ¿Lo abordo yo con dirección? Ya, si fuese yo como sola, sola, sola, de partida no me parece si es un apoderado violento, por lo tanto no es como para sentarse uno a uno a conversar,..., pero sí es que hay un acompañamiento del como del equipo (..) directivo del equipo de psicólogos, del establecimiento sí, porque yo abordaría en el fondo la parte académico conductual desde lo que uno ve y dando como ciertas sugerencias, quizás, no sé, pero también, desde lo personal no desde lo teórico desde la universidad, como que por experiencia, porque se ha leído un poco, porque uno igual sabe cómo actuar frente a situaciones así” (G.D1 CL)* , *“Similar a lo que dijo Constanza, no lo haría sola como profesora, o sea llamaría a la coordinadora académica o a la directora del del ¡ay! del cómo se llama” (G.D1 MF)* , *“Entonces, yo creo que (risa) o se calma la persona o simplemente que vaya a hablar con otra persona, con el director” (G.D2 TM)*

En la misma línea, se puede considerar como un hallazgo la inquietud que tenían los participantes en torno a situaciones de violencia ocasionadas por parte de los apoderados hacia distintos agentes que conforman la comunidad educativa. De esta manera, plantean que estas situaciones deben resolverse en conjunto con los demás colegas o directivos,

mencionando que: *“Quizás tampoco lo haría sola, dependiendo del caso, porque si estás con otra persona ya significa que es algo grave y yo creo que quizás más violento reaccionaría la persona, pero si es muy violento no les daría bola, por mi propia vida. (risas) pero si el apoderado ya presentó ya otras, ...,oportunidades de violencia, yo creo que ya tampoco es el conducto de lo que ya es inspectoría, dirección y yo ya creo que ya definitivamente no sería sola, enfrentar a esa situación. Pero la pregunta tuya es sobre tener conocimientos de cómo hacerlo” (G.D1 DM).*

Por otro lado, si bien se entiende la importancia de la colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa se puede denotar que los partícipes de ambos grupos de discusión no sienten estar preparados para aquello, exponiendo que *“Como trabajar con otros profesionales también, por ejemplo a nosotras no se nos enseñó cómo trabajar con educadoras diferenciales o como trabajar con psicopedagogos” ( G.D1 DM).* En este mismo sentido, declaran que no tienen claridad en torno a los protocolos a seguir en caso de ser testigos de maltratos a los infantes, aludiendo a que *“bueno también preguntar al colegio cual es, como el conducto regular que hay que seguir ”( G.D 2 TM)*

En este contexto, se puede concluir que los integrantes de los grupos de discusión declaran entender la importancia del trabajo colaborativo entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa; resaltando la necesidad de apoyo de los directivos en situaciones conflictivas con los apoderados. Por otra parte, se evidencia que los informantes, no se sienten preparados para el trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación. Sin embargo, se declara que es imprescindible que se produzca una alianza con ellos en torno al trabajo pedagógico con la familia. Finalmente, los estudiantes declaran no tener un entendimiento de los protocolos de acción frente al maltrato infantojuvenil, lo cual se liga directamente con la categoría de creencias personales

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** COMUNICACIÓN

En relación a lo declarado por los informantes en ambos grupos de discusión se puede rescatar en la presente categoría los siguientes hallazgos:

En torno a la categoría de comunicación fue posible evidenciar que existe un entendimiento de que la comunicación es imprescindible para que se establezca una relación entre la institución educativa, los profesores y las familias, todo esto en beneficio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. De manera tal, que se propicie la consolidación de una meta en común entre dichos estamentos pues *“... tienen que estar de acuerdo con el colegio a que, tiene que conocer el colegio, desde el proyecto y todo, entonces si están en ese colegio se entiende que el apoderado va a respetar esas decisiones del profesor y las va a continuar en la casa” (G.D1 CL)*, *“El lazo, la conexión,..., que haya coherencia entre lo que el papá está haciendo en la casa, los valores que intenta impartir y lo que está pasando en el colegio, que la idea es seguir esa misma área, pero mejor profundizarlo más” (G.D2 ST)*

En concordancia con lo mencionado, se prioriza la necesidad de informar a los apoderados del trabajo realizado para que estos se involucren en los procesos de aprendizaje de sus hijos, lo cual dependerá del docente de aula, en este sentido es que se declara que : *“Como un informe semanal, no ya bueno cada dos semanas (risas), que en el fondo vayan indicándole y como informando a los apoderados(..)los, como el proceso de sus hijos, entonces de manera que ellos y dándoles ciertas como tareas, así como preocúpense esta semana, se me ocurre primero básico, en que todas las noches a las ocho se laven los dientes” (G.D1 CL)*

Ahora bien, es preciso mencionar que los informantes declaran que los docentes deben poseer habilidades comunicativas para poder relacionarse con los apoderados, postulando que: *“Como profesores, uno usa tonalidades distintas, énfasis, etc, un montón de estrategias verbales que nosotros podemos ocupar para hacerle entender a este apoderado*

*que está en un error, que no debe hablar de esa manera, nosotros educamos al estudiante”* (G.DI CAG). No obstante, en el análisis de la categoría de formación inicial fue posible detectar que dichos conocimientos en su mayoría no fueron obtenidos en la formación inicial docente, sino que en otras instancias asociadas a la vida familiar, en la que alguno de los cercanos se asociaba a alguna actividad profesional educativa.

- **METACATEGORÍA:** RELACIÓN FAMILIA Y EDUCACIÓN
- **CATEGORIA:** RESULTADOS

En relación a lo declarado por los informantes en ambos grupos de discusión se puede rescatar en la presente categoría los siguientes hallazgos:

No se evidencian hallazgos significativos que se asocien directamente a la presente categoría. Sin embargo, es preciso destacar que estos se encuentran insertos dentro de la categoría relación Familia y Escuela, en las etiquetas de involucramiento de la familia y aportes de los apoderados, lo cual lo lleva a concluir que efectivamente los informantes rescatan la importancia de la relación familia y escuela para obtener buenos resultados académicos, especialmente en el ámbito de los hábitos de estudios.

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** CREENCIAS PERSONAL

La gran mayoría de los informantes en ambos grupos de discusión, destacan las deficiencias en el desarrollo de competencias para el óptimo trabajo pedagógico con la familia, reflejado aquello en la inseguridad profesional a la hora de concretar acciones que involucren a los padres de sus estudiantes; en este sentido, declaraciones tales como: *“Honestamente, súper insegura, desde la formación teórica que nos han dado en la universidad y no solo con las familias, sino con muchas cosas, ahora que como me enfrento no sé si lo voy a hacer bien”* (G.D1 MF) y *“Es que faltaron hartas herramientas encuentro yo, más orientación, más dinámicas que nos hagan por último, <vamos a hacer una representación de una situación conflictiva potente, veamos cómo vamos a salir de esto, miren chiquillos esto es como lo más esencial que podríamos hacer>, siento que faltó harto”*(G.D2 ST) resaltan la necesidad de mejorar considerablemente la formación recibida, denotando con ello, las creencias y/o concepciones que poseen los estudiantes en torno a sus saberes tanto disciplinares como pedagógicos; determinando con esto una serie de factores a la hora de entender los procesos de involucramiento familiar en el quehacer docente, así como también las implicancias educacionales que esto posee a nivel personal, profesional e institucional.

En este contexto, un juicio de gran relevancia y sobre el cual se estructuran una serie de creencias sobre la formación docente es la concepción de utopía práctica que presenta su formación. En este sentido, testimonios como: *“Yo creo que la U para lo único que te ha preparado son para casos utópicos, para la realidad si ideal, no para algo de verdad que pase en la vida real”* (G.D2 ST). Se encuentran inmersos en los discursos de ambos grupos de discusión, condicionando de esta manera el cómo enfrentar el trabajo en el aula y con los apoderados, en especial en aquellos colegios que no responden a ciertos parámetros de calidad y responsabilidad educativa desde la perspectiva de los informantes.

Por otro lado, una creencia transversal en el desarrollo de ambos grupos fueron los prejuicios en torno al involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza de los educandos. En este sentido, todos los informantes concluyeron que cuando los padres se encuentran inmersos y comprometidos con la educación de sus hijos, se logra una mejora sustancial en sus aprendizajes. Aseveraciones como: *“Sí, yo también estoy de acuerdo, creo que la familia es, como un papel fundamental dentro de la educación de los niños, creo que en la medida que los papás se hacen responsables de lo que también uno les da , de lo que uno como profesor le puede ir enseñando puede ir educando a los niños” (G.D2 TM)* y *“Sí, de hecho es uno de los factores más importantes, diría yo, dentro del proceso de aprendizaje” (G.D2 MH)*, relevan la creencia que el involucramiento familiar es de suma relevancia para el desarrollo de los aprendizajes. En este sentido, ante preguntas asociadas a los tipos de apoderado y su nivel sociocultural, se logra evidenciar prejuicios a la hora de enfrentar diversas situaciones, es así como, el creer que el trabajo con el apoderado es lo más conflictivo de la labor docente, acaparó un apoyo transversal, constituyéndose como uno de los hallazgos significativos de la investigación, dicha concepción queda plasmada en la siguiente declaración: *“<no, en realidad lo más complicado que se te va a hacer es el tema con los apoderados, la relación con ellos, siempre es, como lo que más complicado, de la parte de nuestra carrera>” (G.D 2 TM)*.

Ahora bien, otro hallazgo de gran relevancia, se encuentra presente en la siguiente afirmación: *“Hay tres factores, que nos influyen en este, en esto, que es, la personalidad, la genética, la carga genética que uno trae, y otro es la formación que nuestros padres nos han entregado, y otra es la formación profesional, son tres factores, son importantes y son los que en el fondo nos forjan nuestra personalidad”(G.D1 CAG)*. En este contexto, los informantes identifican el trabajo pedagógico con la familia bajo tres ejes, en un primer lugar la personalidad, entendida aquella como la carga genética que posee cada persona y con la cual se relaciona con los otros, de esta manera, según sus creencias, la personalidad determina la interacción con el apoderado y las formas de validación del rol de los padres en la educación de sus hijos; es por esto, que si un docente tiene un carácter más fuerte, entablará normas y principios de trato rígidos, procurando evitar ser amonestado o confrontado por un apoderado. En un segundo eje se identifica la formación familiar

recibida, en ella los informantes se refieren a los supuestos teóricos, experienciales y valóricos entregados por sus familias, es decir, la escala de valores y las maneras de validación social con la cual se relacionaron en su entorno familiar. Por último, el eje tres se relaciona con la formación profesional, en él los informantes conceptualizan la importancia que posee la formación inicial docente para el trabajo con la familia, entendiendo que el cúmulo de información, teorías y metodologías aprendidas son de suma importancia para el buen ejercicio de tal labor profesional.

En definitiva, al ser esta una categoría referida a las creencias personales, sus hallazgos se estructuran principalmente, en la forma de entender el trabajo con la familia y en la subjetividad de sus declaraciones.

- **METACATEGORÍA: CREENCIAS PERSONALES**
- **CATEGORIA: ACTIVIDADES FAMILIARES**

En relación a esta categoría, se puede afirmar que no existen hallazgos significativos que apuntan directamente a aquella. No obstante, es posible destacar que las actividades familiares pueden ser asociadas a las categorías relación, familia y escuela, y la de creencias personales específicamente en las etiquetas de hábitos, apoyo e involucramiento de los apoderados.

- **METACATEGORÍA: CREENCIAS PERSONALES**
- **CATEGORIA: PERCEPCIÓN**

En lo referido al trabajo pedagógico con la familia, la mayoría de los informantes identifican la existencia de diferentes postulados y posiciones teóricas; Sin embargo, estas concepciones carecen de argumentos teóricos, sino se estructuran principalmente en percepciones fundadas en la experiencia personal y/o informal más que académico; demostrando con ello, la falta de preparación y herramientas académicas para dicho cometido. En este sentido, estas percepciones limitan el vínculo profesor apoderado, puesto que la forma en la cual se estructura la relación, depende en gran medida de cómo el profesor entienda la labor del apoderado y las percepciones que este posee de tal interacción.

En este contexto, aseveraciones como *“No, no me siento preparada, a pesar de que tengo como una cierta base, una cierta herramienta que fue lo que les conté, eso del optativo de mediación, ..., siento que en la realidad la cosa puede ser mucho más fuerte, entonces no me siento preparada para eso” (G.D2 ST)*, es la tónica en ambos grupos, uniéndose directamente con la categoría anteriormente descrita, en donde la inseguridad profesional y las percepciones del medio con el cual se interactúa son de suma relevancia.

En definitiva, es posible evidenciar que los hallazgos en la presente categoría son transversales, entendiéndose, que el sesgo interpretativo que presenta la percepción muchas veces limita la buena interacción entre profesor y apoderado, sobrevalorando con ello sus quehaceres o deslegitimado por parte del profesor, su rol formativo.

- **METACATEGORÍA:** CREENCIAS PERSONALES
- **CATEGORIA:** EXPERIENCIA

En lo referido a la práctica profesional de primer ciclo, esta se establece como una excelente oportunidad para entablar vínculos con los apoderados y conocer a mayor profundidad las implicancias del quehacer docente. En este sentido, la gran mayoría de los informantes exponen deficiencias y/o problemáticas, a la hora de poder concretar acciones propias para atraer a los padres y apoderados de sus alumnos. Esto se debe, a que la universidad no contempla el trabajo pedagógico con la familia en sus distintas prácticas profesionales, asimismo las metodologías para el involucramiento del apoderado que pudiesen llevarse a cabo en algunos casos no han sido beneficiosas para los estudiantes, quienes declararon la escasez de oportunidades en testimonios como: *“Yo mi práctica profesional de primer ciclo solamente asistí a una reunión de apoderados y fue netamente a observar, no, ni siquiera (...) Como, interferir en la reunión aporte en algo porque mi rol era solamente observar la reunión y esa fue mi única experiencia más cercana con el trabajo con la familia” (G.D2 TM).*

Por otro lado, un hallazgo de gran importancia, es lo referido a la adquisición de ciertos conocimientos académicos. En este contexto, hay saberes disciplinares que fueron desarrollados en otras instancias formativas, permitiendo con ello, tener una visión distinta a la que la universidad entrega, por ejemplo, declaraciones como: *“Lo aprendí porque yo estude en un liceo y estude párvulo y ahí tuve un ramo que se llamaba familia y educación, no me recuerdo que cosa, entonces yo de eso me recuerdo, porque se trabajó bastante, y se hicieron simulaciones y toda esas cosas, pero desde la universidad no (...)”(G.D1 DM).*

En relación a la familia, abordada desde el punto de vista de la experiencia, se observa como hallazgo, que la propia familia juega un rol primordial a la hora de entender el cómo se trabajará con los apoderados, es así, que desde distintas circunstancias de la vida, evidenciadas desde su núcleo personal, apoyan concepciones, prejuicios, ideas y creencias

del cómo funciona la relación profesor-apoderado, condicionando en gran medida las formas de entender el ethos docente en relación al trabajo pedagógico con la familia.

En este contexto, aseveraciones como: *“Como experiencia mía(.) desde yo en el colegio con mis papás, desde ver de mis hermanos chicos con mis papás, o yo involucrarme con ellos pero no desde la teoría, no hecho indagación teórica sobre eso” (G.D1 CL); “Más que nada yo lo veo en mi familia,..., en mi familia personal, que no se vemos a mis papás,..., estuvieron conmigo en mi proceso de enseñanza,..., como mis papás han estado con mis hermanos, o también,..., no sé, mis compañeros, lo que, en mi periodo escolar” (G.D2 TM) y “Experiencias personales y más que nada también lo que me ha contado mi mamá, mi mamá era asistente de párvulos y ella trabajó en los contextos más vulnerables de la octava región. Entonces, claro de repente me decía <oye esto no es nada comparado con lo que viví yo, me pasó esto, esto y esto y yo lo enfrenté de tal y tal forma, trata de guiarte por ahí> entonces yo ahí me pude ayudar en algo”(G.D2 ST).* dan sustento experiencial a concepciones, aportando ya sea de manera positiva o negativa (visión del entrevistado) al entendimiento del rol docente.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** FORMACIÓN PROFESIONAL

En relación a lo declarado por los informantes en ambos grupos de discusión se pueden rescatar los siguientes hallazgos:

Se identifica que los alumnos de práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV, que forman parte de los informantes pertenecientes a los grupos de discusión, declaran no tener los conocimientos para enfrentar situaciones conflictivas con apoderados, lo que se evidencia en la siguiente cita: *“Ya mira, en primer lugar, conocimientos de que aquí la universidad te forme para enfrentar una situación así no.” (G.D1 CAG)* de esta manera reportan que la universidad no los prepara para este tipo de situaciones, las que tarde o temprano se presentarán en el ejercicio de la labor docente y que se consideran importantes para mantener lazos de comunicación con los padres o apoderados de futuros alumnos.

Al mismo tiempo, los informantes declaran la insuficiencia de asignaturas en la malla curricular que orienten sobre el sistema educacional chileno y la realidad a la cual se enfrentarán una vez insertos en dicho sistema. Lo anterior se afirma en la siguiente cita: *“...me hubiese gustado tener una asignatura que dijera, <sabes que no es así, el sistema en Chile es este, esto es lo que pasa en estos países, esto es lo que está acá, esto es lo que está allá>, que podemos creerlo, pero esta es la realidad nuestra, cómo enfrentamos a esta realidad, estamos preparadas para esto, ponernos en situaciones reales...” (G.D1 CAG)*. Se rescata que es de vital importancia, no sólo en la formación inicial de profesores, el estar al tanto de las distintas realidades educacional de nuestro país, las falencias con las que nos podemos encontrar en el ejercicio de la profesión y las posibles soluciones a aplicar. En este contexto, no tiene sentido que las asignaturas de la malla curricular para la formación de profesores estén estructuradas para desenvolverse en un plano utópico, como se menciona en la siguiente aseveración: *“Yo creo que la universidad igual hay cosas que imposible que te las pueda entregar, o sea la universidad siempre te va a dar te va a entregar una realidad más o menos utópica como hay dicho...” (G.D 2 TM)*

De esta manera, las estudiantes informantes, reportan que tampoco la universidad prepara a sus estudiantes pertenecientes a la carrera de Educación Básica para enfrentar realidades educativas en contextos vulnerables, aclarando que finalmente la práctica los lleva a desenvolverse en este tipo de contextos. Lo anteriormente expuesto se denota en las siguientes declaraciones: *“...la verdad es que no sé qué realidad está mirando, porque es que se supone que la U te tiene que preparar para algo, pero la, ..., el curso ideal, el colegio ideal no existe, entonces no sé para qué pretende preparar.” (G.D2 ST)*, *“Yo creo que no puedo hablar por todos, porque siento que las prácticas son parte de lo que te da la universidad, a mí personalmente me tocó prácticas muy vulnerables, entonces en ese sentido sí la universidad me lo ha entregado porque yo lo aprendí en la práctica...” (G.D 2MH)*

Por otro lado, los informantes declaran que en la formación que reciben de parte de la casa de estudios, existen pocas instancias de aprendizaje que los orienten al trabajo pedagógico con la familia: *“...Igual hay que mencionar que intenciones en la universidad hay, quizás son pocas las instancias en que se desarrolla el tema de familia...” (G.D1 CL)* y que estas deberían implementarse de manera más dinámica, donde se entreguen herramientas para enfrentar dicha temática, como se evidencia en la siguiente cita: *“Es que faltaron hartas herramientas encuentro yo, más orientación, más dinámicas que nos hagan por último, <vamos a hacer una representación de una situación conflictiva potente, veamos cómo vamos a salir de esto, miren chiquillos esto es como lo más esencial que podríamos hacer>, siento que falto harto...” (G.D 2 ST)* Resulta preocupante que se reporten falencias en la carga académica de la formación inicial docente en torno a temáticas para abordar el tema del trabajo pedagógico con la familia, dado que esta relación que se origina entre profesores y apoderados y el involucramiento de la familia en el proceso educativo de los alumnos, es uno de los factores más importantes para la mejora de los resultados escolares de los niños y niñas, tal como dicta la teoría revisada en la presente investigación. Se enfatiza el hecho de que los aprendizajes acerca de esta temática son poco significativos o no son profundizados, en los siguientes testimonios: *“(pausa larga),..., no, la verdad es que no recuerdo ningún ramo en el que hayamos tratado a la familia como tema principal,*

*quizás de repente en algún no sé psicología, que nos hayamos juntado en grupo o algo así como comentarios pero personales de cada uno, como situaciones que hemos compartido o haber escuchado de cómo se enfrentó, pero no por lo general no.” (G.D 2 TM), “Yo creo que igual fue súper vago, lo que nombraste fue como lo más entre comillas rescatable pero significativo en verdad, en lo personal para mí no fue nada significativo, más la experiencia.” (G.D2 ST). De esta misma manera, se declara que las asignaturas optativas aportan más conocimiento disciplinar y pedagógico en el ámbito de la relación con la familia, que las mismas asignaturas que forman parte de la carga académica de dicha carrera. Lo anteriormente expuesto se evidencia en las siguientes declaraciones: “yo siento que no me aportó mucho los ramos de carrera sí en cierta parte me aportó un optativo que era mediación en contexto escolar, que ahí a uno le hacían una representación prácticamente que uno tenía que ser como la mediadora y de verdad se armaba un conflicto entre medio, uno de repente no sabía ni cómo salir de eso y ahí uno en el momento iba viendo, dada la situación, podía ser con los padres, entre los niños, entre un profesor y un niño, ahí a uno lo ponían en distintas situaciones.” (G.D2 ST)*

A modo de conclusión, frente a los testimonios que se generaron en la categoría de Formación Profesional por los estudiantes informantes que asistieron a los grupos de discusión, se destaca que los principales hallazgos que surgieron del análisis de esta categoría, recaen en las falencias de la malla curricular para la formación de profesores, con respecto a las asignaturas que abordan el tema de trabajo pedagógico con la familia, así como también políticas educacionales del Chile actual y sociedad en constante cambio.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** LABOR DOCENTE

En dicha categoría, los informantes reiteran que contenidos relacionados con el trabajo pedagógico con la familia no fueron aprendidos por medio de la formación impartida en la carrera; Sin embargo, se evidencia una autoformación de parte de los estudiantes. Lo anteriormente expuesto se evidencia en las siguientes declaraciones: *“no, o sea no lo aprendí porque tuve una clase que me lo dijo , pero lo aprendí en el periodo de la universidad, mi involucramiento personal, buscando en la biblioteca, o leyendo en internet, así yendo al psicólogo así como viendo teoría, investigación eso pero personal...” (G.DI MF), “Obviamente la formación juega un rol fundamental, entregando las herramientas, pero si no te las entregó y tú estudiaste esta profesión, tienes que desarrollarla de alguna u otra manera...” (G.DI CAG ), “...uno no puede quedarse con lo que entrega la universidad, sino que es una primera instancia educativa y nosotros, personalmente nosotros como profesores, vamos a estar estudiando hasta que nos jubilemos.” (G.D I CL)*

A modo de conclusión, se destaca el interés y compromiso por parte de los estudiantes informantes de que sus aprendizajes en torno a lo profesional sean de carácter continuo y permanente, no obstante, en las declaraciones relacionadas con la categoría de labor docente no se evidencian hallazgos significativos para la presente investigación.

- **METACATEGORÍA:** FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
- **CATEGORIA:** MODIFICACIÓN CURRICULAR

En relación a la presente categoría, se declara que existe una falta de conocimiento en torno a las legislaciones educativas que les permitan a los informantes, como futuros profesionales de la educación, mantenerse actualizados sobre los cambios y el cómo abarcar el trabajo pedagógico con la familia en los distintos niveles educacionales. Lo anteriormente expuesto, se aborda en la categoría de formación profesional y se evidencia en la siguiente declaración: *“...es que nos falta, que es clave, conocer bien todas las legislaciones educativas, en fondo todas las leyes que están asociadas, todas las obligaciones a nivel...” (G.D1 CL).*

En base a lo anterior y como sugerencia, los estudiantes proponen incluir en la malla curricular de la carrera de Educación Básica, una asignatura que abarque el trabajo general con la familia y asignaturas como sociología, para mantenerse actualizados sobre el constante cambio en nuestra sociedad en relación a dicha temática. Lo anteriormente expuesto se plasma en las siguientes declaraciones: *“Quizá un ramo con familia, trabajo con la familia, siento que tuvimos algunos ramos en nuestra malla que no fue en beneficio absoluto, quizá esos se podrían cambiar por un, tener un ramo de verdad con familia, o que te enseñen cosas que después tú vas a tener que hacerlo cuando esté trabajando, como llenar libros o como no se trató con otra, otro tipo de personas, pero simplemente es necesario que una universidad que está,..., promulgando el trabajo con la familia, porque yo recuerdo haberlo escuchado en varios o algunos ramos que mencionaban que había que integrar a la familia que había que hacer eso, pero no nos decían cómo, entonces si están diciendo de que hay que hacerlo, que nos digan también como hay que hacerlo con un ramo.” (G.D 1 DM).* En base a lo anterior, los informantes, afirman que si bien se menciona en las asignaturas que se debe integrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos, no se profundiza en el cómo llevar a cabo esta integración. Es así como, el Ministerio de Educación Chileno explicita que en las aulas del país se necesitan docentes que sean capaces de involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje de los alumnos,

concediéndoles un papel colaborativo en dicho proceso educativo y procurando establecer una comunicación mutua eficiente y sostenida; el discurso no basta, los informantes según sus testimonios requieren asignaturas que les enseñen a abordar dichas temáticas, poniéndolos en situaciones problema acordes a la realidad y diversidad social que se pueden generar con las familias de futuros alumnos. Lo anterior se evidencia en los siguientes testimonios: *“Yo, me gustaría que en la malla que hubieran unos ramos teóricos de sociología, porque la educación tiene mucha relación con lo que está pasando en la sociedad y los educadores nos tenemos que hacer cargo de cómo cambia la sociedad, de sus sistemas, de sus relaciones, de sus formas de vivir, y de ser en comunidad...” (G.D 1 MF), “...necesitamos un estudio de la realidad considerando las familias también, considerando la familia en todo lo que se está viviendo ahora por ejemplo con padres, ..., homosexuales, que es una realidad que ya se está viendo...” (G.D 1 CL)*

A modo de sugerencia por parte de los participantes , se propone potenciar las asignaturas teóricas existentes actualmente en la malla curricular de la carrera de Educación Básica, con la finalidad de que sean mucho más significativas y abarquen temáticas sobre el trabajo pedagógico con la familia como se menciona en el siguiente testimonio: *“...por lo tanto faltaría potenciar lo que ya hay, hay, poco, hay, hagamos cargo de eso, o sea bueno, háganse cargo de eso...” (G.D 1 CL), “Quizás la forma del plantear los ramos, porque lo teórico se vio de buena manera igual.” (G.D 2 JC).* También se sugiere que las prácticas profesionales se adecuen de manera tal que se tenga un mayor contacto con los padres y apoderados de los alumnos, con el objeto de vivir experiencias que les permitan elaborar metodologías que en un futuro puedan utilizar con sus propios apoderados. Lo anteriormente expuesto se evidencia en la siguiente cita: *“..., sí, yo creo que quizás las prácticas deberían no sé si más largas o más de horas o más involucración con los papás, porque con una reunión de apoderados es imposible que nosotros conozcamos a los papás, nos podamos involucrar y después, en una reunión es imposible, y la práctica dura tres meses app, por último que se viera o que se pidiera una instancia de, aparte de la reunión de apoderado que hay que adjuntar, ..., una instancia en la que uno, invente o se cree con la mentora, el colegio, la tutora o que nazca de nosotros, que se aplique.” (G.D 2 JC).*

A modo de conclusión se destacan como hallazgos, que a pesar de que hay un conocimiento de que el involucramiento de la familia en el proceso educativo de sus hijos es un factor fundamental para los logros de aprendizajes significativos de parte del educando, se informa que no existen asignaturas que profundicen tal temática, brindando aprendizajes que les permitan a los futuros profesores situarse en situaciones con las que podrían encontrarse en casos reales en su ejercicio profesional, otorgando las herramientas para enfrentar dichas instancias y contextualizándolos sobre los distintos escenarios socioculturales en los que se verán inmersos y la diversidad tipos de familias y/o apoderados con los que tratarán.

- **METACATEGORÍA:** METODOLOGÍAS PARA EL TRABAJO CON LA FAMILIA
- **CATEGORIA:** ESTRATEGIAS

Por medio de dicha instancia, los participantes de ambos grupos de discusión declaran aquellas fortalezas, debilidades y creencias que consideran que existen dentro de la formación inicial docente entregada por las asignaturas que conforman la malla curricular de la carrera de Educación Básica de la PUCV. Tras la revisión de aquellas declaraciones se pueden evidenciar ciertos hallazgos que tienen estrecha relación en cómo informan los participantes encontrarse capacitados para enfrentar situaciones que involucren a los apoderados o familia y el dominio de estrategias para el trabajo pedagógico con la misma.

Primeramente, cabe mencionar que todos los participantes declaran que involucrar a la familia en el proceso de aprendizaje de los educandos es fundamental, por consiguiente conocer estrategias para el trabajo pedagógico con la familia es de suma relevancia para llegar a dicho objetivo.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, los informantes mencionan que la formación inicial docente entrega limitadas instancias para el aprendizaje de estrategias y metodologías en relación a temáticas referidas al trabajo pedagógico con la familia, esto puede ser evidenciado en la siguiente cita: *“Igual hay que mencionar que intenciones en la universidad hay, quizás son pocas las instancias en que se desarrolla el tema de familia...”* (G.DI CL). Debido a lo expuesto, consideran que no conocen las herramientas para hacer un efectivo trabajo con los apoderados, sino que su actuar en muchas situaciones va ligado a actitudes personales que declaran poseer.

Por otra parte, informan que las estrategias que deben utilizar las instituciones educativas y en consiguiente los docentes, deben ser variadas, para así lograr llegar a todas las familias que conforman la comunidad educativa. Esto tiene estrecha relación con los tipos de

familias y los cambios sociales que han ocurrido, que llevan a modificar la estructura de esta, en conjunto con los nuevos roles que se desempeñan en su interior.

Otro aspecto de suma relevancia que declaran los informantes de ambos grupos de discusión, tiene relación con el foco central de las reuniones de apoderados; Es decir, en muchas ocasiones se tratan temáticas que no son relevantes o no se encuentran ligadas al aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, *“La reunión se vuelve en un tema de plata, y no se hablan como cosas realmente como importantes y quizás una forma buena sería como hacer no sé si será posible, pero hacer como una clase con los padres, hacerle una clase a los padres para que se den cuenta lo que están pasando sus hijos...”* (G.D1 DM). A causa de lo anterior, los apoderados podrían sufrir una desmotivación que los lleve a no querer participar de dichas instancias, desligándose de la institución educativa, la cual podría tener repercusiones en el involucramiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, es por esto que deben surgir estrategias que propicien la participación activa en dicho proceso.

Finalmente, cabe destacar que lo anteriormente expuesto conlleva a una inseguridad profesional, declarada por ellos mismo, la cual se evidencia en la siguiente cita: *“Ahora de cómo tratar a ese apoderado yo creo que desde la parte teórica no, no estamos preparados, o yo considero que no, (..) ahora también depende de las situaciones como institucional”* (G.D1 CL). Lo mencionado, se liga directamente con el dominio de situaciones conflictivas y a estrategias que se deben usar en ese caso para lograr una comunicación efectiva con la familia o apoderado, que conlleve a un trabajo colaborativo en pro de la mejora de los aprendizajes. Conjuntamente, cabe destacar que existe una inconformidad con los contenidos entregados en dicha casa educativa y con las asignaturas que abordan la temática de familia y con ello la entrega de estrategias ligadas al trabajo pedagógico con la familia.

## 5.-

## CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

A partir del objetivo general de la presente investigación, en el cual se esperaba caracterizar los saberes y capacidades que los estudiantes en práctica final de la carrera de Educación Básica de la PUCV, declaran poseer para incorporar a la familia en el trabajo pedagógico, se esbozan las siguientes conclusiones:

En relación a los saberes y capacidades, los estudiantes de Pedagogía declaran un conocimiento básico en torno a la teorización y metodologías asociadas al trabajo pedagógico con la familia, lo cual queda demostrado tras la aplicación del cuestionario de opinión y lo informado en ambos grupos de discusión. En este sentido, es posible evidenciar que los informantes comprenden la importancia de establecer un vínculo sostenido y efectivo entre todos los integrantes de la comunidad educativa, destacando que el compromiso familiar en la educación de los pupilos mejora considerablemente los resultados tanto académicos como formativos de los niños y niñas. Sin embargo, fue posible constatar en algunos testimonios, que el involucramiento de los padres en ocasiones no generaba logros académicos significativos asociados al rendimiento escolar, aunque sí existe una mejora de carácter general. Ahora bien, ambos testimonios no se contraponen, al entendimiento de que el rol docente es fundamental para propiciar un lazo proactivo que conlleve el cumplimiento de dicho cometido.

A pesar de lo expuesto, los participantes declaran tener una debilidad en la aplicación de estrategias que permitan involucrar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, lo anterior está ligado a las creencias surgidas de las experiencias personales de los informantes de los grupos de discusión, en las cuales las formas de validación social y trabajo con el apoderado se encuentran mediadas por las variables anteriormente descritas. Sin embargo, la formación inicial, según los propios colaboradores, no pudo contrarrestar los sesgos y la pre-concepción en torno al trabajo pedagógico con la familia, constituyéndose esta como una actividad secundaria, sustentada más en lo intuitivo que en lo académico.

En relación al trabajo docente con la familia y en base a las declaraciones obtenidas, se puede concluir que este se encuentra determinado en gran medida por la personalidad que tenga cada sujeto, de manera tal, que la reacción del profesor ante una situación conflictiva, dependerá mayoritariamente del temperamento de cada uno, y no tanto de la formación académica recibida.

Ahora bien, es necesario recalcar que no sólo en situaciones extremas es que los informantes consideran no sentirse preparados, sino enfatizan sus debilidades por sobre sus capacidades para el trabajo óptimo con la familia, lo cual resulta preocupante considerando que dado el sistema educacional chileno y la implicancia que tiene su quehacer en el aula, estos se verán en la obligación de asumir un rol de profesor jefe el cual implicará un trabajo directo con los apoderados, padres y la familia.

Por otro lado, es necesario que la formación inicial docente se haga cargo de esta deficiencia, dado que debe considerar los diversos cambios socioculturales, en los cuales se encuentran inmersos los establecimientos educacionales, así como también los nuevos modelos formativos de docentes, los que varían según sus postulados. En este contexto, es necesario que se vuelque la atención hacia la malla curricular de la carrera de Educación Básica de la PUCV, de modo tal que haya una concordancia entre lo expuesto desde la teoría en la búsqueda del desarrollo de competencias y el perfil de egreso, con el cual el futuro profesor saldrá a ejercer su quehacer docente.

En este sentido, dicha realidad evidenciada en la presente investigación conlleva a plantearse las siguientes interrogantes:

¿Debería ser parte del perfil de egreso la competencia asociada al trabajo pedagógico con la familia? y ¿Cómo lograr el desarrollo de esta competencia, si el tiempo de práctica es sumamente acotado y los alumnos no logran insertarse en la comunidad educativa?

De acuerdo a estas interrogantes, se puede evidenciar una incompatibilidad entre lo que se pretende lograr y la forma que se propone cumplir dicho cometido. En este sentido, debido al carácter constitutivo de esta competencia, la cual exige un desarrollo progresivo, se hace

necesario que se establezcan lazos entre la comunidad educativa, la casa formativa y el futuro docente; donde no se hace evidente en las prácticas contempladas en la malla curricular, a causa de la limitada inserción de los practicantes dentro del establecimiento educacional y las instancias propiciadas por dichos centros. En consiguiente, es necesario realizar un cuestionamiento en torno a cómo mejorar dicha falencia; de qué manera se logran desarrollar las competencias en el período propuesto por la universidad y cómo el futuro profesor consigue adquirir lo anteriormente descrito en su formación inicial.

No obstante, en la realidad las prácticas no responden al desarrollo de tal competencia, lo que hace repensar si las asignaturas contempladas en el modelo formativo por competencias que se relacionan con el trabajo con la familia cumplen o no con las necesidades que esgrime dicho trabajo y por lo cual la malla curricular desde sus ejes teóricos y prácticos permitiría en sí la consecución del perfil docente que se pretende conseguir en la PUCV.

Asimismo, el eje de fortalecimiento de la institución escolar contemplado en el perfil de egreso de dicha carrera desde sus competencias, espera lograr el involucramiento de los padres y apoderados en la institución educativa, siendo una función del docente realizar actividades que le permitan asumir compromisos con el desarrollo de la escuela, la convivencia al interior de esta y comunidad de la que es parte; desarrollando con ello, habilidades comunicativas óptimas para lograr dicho cometido. Aquello se puede ver contrastando de manera deficiente con declaraciones aludidas a sus debilidades y fortalezas, en torno al manejo de estrategias para el trabajo pedagógico con la familia.

Ahora bien, la problemática asociada a la formación de los profesionales de la educación y a su inserción en su quehacer laboral, en relación al trabajo pedagógico con la familia, es una temática que ha sido profundizada e investigada por diversos autores. Es así como, Tardif, Maurice y Borges, Cecilia (s/f), en “La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros” establecen que los nuevos contextos socioculturales en los cuales debe trabajar el profesor novel son mucho más complejos debido a las nuevas demandas educativas relacionadas a los escenarios tanto políticos como sociales que hoy predominan, de modo tal, que se le exige a los profesores desarrollar competencias

profesionales que les permitan enfrentar de manera eficiente dichos desafíos. En este sentido, la fase de inserción es cada vez más difícil y delicada de manejar, tanto para los profesores principiantes y las autoridades escolares.

Esto nos lleva a cuestionarnos, por qué si existiendo estudios e investigaciones reportadas por diversos autores que hablan sobre las problemáticas que enfrentan los profesores noveles al iniciar su carrera docente, la universidad no ha profundizado en este tópico. Por consiguiente ¿La casa de estudios debería replantearse el modelo propuesto de formación inicial docente?, ¿las estrategias y los contenidos abordados por las asignaturas que contemplan el trabajo con la familia son adecuadas para lograr un óptimo trabajo? y si es así ¿Cómo se debe contemplar teórica y prácticamente el trabajo pedagógico con la familia?

En cuanto a las creencias que declaran tener los estudiantes de práctica final en relación al papel que juegan las familias en el proceso formativo de sus pupilos, podemos mencionar que estos consideran que el núcleo familiar es indispensable para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y que gracias a su participación activa se pueden obtener resultados significativos en torno a la adquisición de hábitos de estudio, al fortalecimiento de la motivación por parte de los educandos, una mejora en el comportamiento y el desarrollo en el ámbito valórico. De acuerdo a lo anterior, podemos concluir que las creencias tienen un grado de relación con los aspectos mencionados en el marco teórico. Sin embargo, se debe considerar que estas se basan principalmente en experiencias personales de su núcleo familiar, por sobre lo esgrimido por la universidad y donde las asignaturas no logran conceptualizar tal relación desde un punto de vista profesional, sino más bien queda delegado a un quehacer intuitivo.

Por otro lado, en relación a lo declarado por los participantes, podemos mencionar que de acuerdo a su percepción prevalecen las debilidades ante las fortalezas para incorporar a la familia en el proceso formativo de sus alumnos, enfatizando que sus debilidades se centran en la falta de metodologías y herramientas para lograr este fin, lo cual repercute en una inseguridad profesional que podría afectar su quehacer docente en el futuro.

Ahora bien, en torno a sus fortalezas, en algunos casos evidencian que estas se encuentran ligadas estrictamente a actitudes personales como el carácter y la formación recibida en su núcleo familiar.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que si bien existen asignaturas como Orientación Educacional y Familiar, donde se abarca el tema de la relación entre la familia y escuela, y en la que se propone curricularmente entregar las herramientas necesarias para el trabajo pedagógico con la familia; debido a su limitado creditaje, su disminuida carga horaria (dos horas teóricas y dos horas prácticas) y el ser dictada en un semestre de segundo año, desembocan en que no se desarrollen las competencias contempladas por dicho ramo. Factores influyentes como, la maduración de los estudiantes, y el poco empoderamiento de su rol docente, podrían incidir que se logren fortalezas académicas, trayendo como consecuencia que se caiga en el modelo de creencias por sobre los contenidos y didáctica de la orientación. Una evidencia clara y constatada en los grupos de discusión en torno a las instancias para involucrar a las familias en proceso pedagógico de los estudiantes, es como los futuros docentes denominan a las reuniones informativas como reuniones tradicionales; no existiendo respaldo teórico en torno a este último concepto, lo cual podría deberse principalmente a las vivencia personales en sus años de escolaridad obligatoria.

En otro punto, a través de los testimonios de los participantes es posible evidenciar que en las instancias de práctica final efectivamente se dieron diversas experiencias con los apoderados. No obstante, estas no estaban intencionadas por parte del programa de dicha asignatura, sino más bien se dieron de forma espontánea, siendo aquello evidenciado en los diálogos de ambos grupos de discusión. En este sentido, los estudiantes pudieron observar y ser parte de situaciones en las cuales el mentor interactuaba con los apoderados, enfatizando, que la gran mayoría de las veces corresponden a situaciones conflictivas.

Ahora bien, es necesario destacar que en el programa de la asignatura (práctica final), se contempla la asistencia a una reunión de apoderados como oyente, lo cual por parte de los informantes no es una situación y/o instancia que aporte aprendizajes significativos. Sin embargo, existieron casos en los que se pudo intervenir, pero dicha posibilidad dependía

exclusivamente de las consideraciones del mentor y no de una disposición de la universidad; siendo estas experiencias puntuales muy valoradas por los practicantes.

De acuerdo a lo expuesto, se puede concluir que existe un interés por parte de los futuros docentes de contar con instancias contempladas por la universidad para lograr realizar un óptimo trabajo pedagógico con la familia, que considere la posibilidad de implementar metodologías y herramientas acordes a la realidad de los distintos establecimientos educacionales del país y con ello a la diversidad de apoderados; siendo la práctica final el momento idóneo para que se puedan demostrar las competencias que deberían haber desarrollado los estudiantes, contempladas en el perfil de egreso y en la malla curricular, en torno a la relación familia y escuela.

## **PROYECCIONES**

En cuanto a las proyecciones podemos destacar algunas temáticas para profundizar con el fin de dar paso a futuras investigaciones. De acuerdo a lo anterior nos referimos a:

- **Malla curricular:** En este sentido, sería relevante poder profundizar en la malla actual de la carrera por medio de sus programas de estudios (asignaturas que abordan contenidos en torno al trabajo pedagógico con la familia); De manera tal de visualizar si las temáticas insertas se encuentran acordes a los nuevos requerimientos y demandas de la educación actual chilena.

- **Mejora al marco teórico:** En este contexto, sería pertinente ahondar en el tema de escuelas eficaces y cómo éstas se relacionan con el trabajo pedagógico con la familia, profundizando aquellas metodologías utilizadas en sus colegios, de manera tal, que se pueda enriquecer el marco teórico, desde una perspectiva práctica. Asimismo, se podría investigar cómo la orientación vocacional puede colaborar en la relación familia- escuela para el trabajo con la familia y cómo esta puede potenciar la formación inicial docente en torno a este tópico.

Ahora bien, se pueden contemplar investigaciones relacionadas con el carácter y forma de ser de los docentes al trabajar con apoderados y cómo esto influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Una tercera proyección está vinculada a los aspectos metodológicos de la investigación, en este sentido, podemos identificar el mejoramiento de los distintos instrumentos utilizados, así como también los plazos y tiempos para la recopilación de la información. De acuerdo a lo anterior nos referimos a:

- **Cuestionario de opinión:** En relación a dicho instrumento, sería pertinente insertar más preguntas asociadas a contenidos teóricos, de modo tal, que se pueda llevar a cabo una triangulación más minuciosa entre lo que declaran saber los participantes, lo expuesto en la teoría y lo que realmente saben.

- **Grupos de discusión:** De acuerdo a este punto es necesario repensar en torno a la población a la cual se convocaría para realizar dicha instancia, pues sería conveniente poder invitar a todos aquellos que contestaron las encuestas de opinión, de modo tal que exista una visión total y heterogénea de las percepciones de los informantes.

- **Entrevistas:** En este sentido, una mejora al marco metodológico, podría ser la realización de entrevistas individuales, con la finalidad de ahondar en las percepciones que tienen los informantes en torno al trabajo con la familia.

- **Trabajo interdisciplinario:** Realizar el presente estudio en las carreras de Educación Parvularia y Educadores Diferenciales pertenecientes a la PUCV, con el fin de ampliar la visión que tienen los Estudiantes de la Escuela de Pedagogía en torno al trabajo pedagógico con la familia; enfocándose y contrastando en los resultados de las diferentes carreras.

6.-

## BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B.; Sotomayor, C. (2012). "Cómo ven su identidad los docentes chilenos". *Perspectiva Educacional*. Vol. N° 51(1), pp. 77-95.

Albert, MJ. (2006). *Investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill

Álvarez, M. y Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo de cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Angeletti, M. y García, M. (2008). *Familia – Escuela: Construyendo juntos una relación equilibrada*. Buenos Aires: Bonum.

Arancibia, V. y Alvarez, M. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres* (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barraza, L., Casanova, O., Ugarte, J. (2007). *Profesores Alumnos Familias, 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.

Bellei, C., Raczunski, D., Muñoz, G., Perez, L. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Unicef.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. España: La Muralla.

Boerr, I; Borges, C; Cavieres Fernández, E; (et al) (s/f) *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura: Metas Educativas 2021.

Bulnes, F. (2011). *Acercando las familias a la escuela. Manual para profesores Jefes*. Santiago de Chile. Extraído el 10 de junio del 2014 ([http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/309/Manual\\_Profes\\_Jefe.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/309/Manual_Profes_Jefe.pdf))

Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Escuela de Gobierno. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Vol. N° XLVIII-XLIX, p. 139-140.

Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: GRAO.

- Cardemil, C. (1995). *Familia y escuela, una alianza necesaria y posible: análisis de dos experiencias*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos, y futuro. *Revista Internacional de investigación en Educación*, Vol. N°3, pp. 199-214.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación el profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (2006). *La participación de las familias en las comunidades de aprendizajes*. En C. Sánchez (Ed), *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias* (pp. 59-66). Madrid: Secretaria General de Educación.
- Gil, J. (1992). La metodología de la investigación mediante grupos de discusión. *Revista interuniversitaria de didáctica*. Vol. N° 10-11, pp. 199-214.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de educación*. Vol. N° 284, pp.53-76.
- Gimeno, J. (1983). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*. Vol. N°139, pp. 84 – 90.
- Gubbins, V. (1997). *¿Incorporación o participación de las familias?*. Santiago de Chile: CIDE.
- Ibáñez, J. (1994). *Perspectiva de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas*. Madrid: Alianza
- Icart, M; Fuentes Isaz, C; Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. España: Universidad de Barcelona.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAO
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del docente. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAO
- Inostroza, G. (1996). *Talleres Pedagógicos, Alternativas en la formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen Educación
- Knud, J; Frode, J; Lera, M. (2007). Familia y escuela. *Golden*. Vol.N° 1, pp. 1-11

- Labaké, J. (1997). *La participación de los padres en la escuela, integración familia y escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Labarca, A. (2008). *Investigación pedagógica. Un curso modular*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Lucio, R. (2003). Algunos paradigmas de formación del profesorado y la Reflexión Metacognitiva. *Revista docencia*. Vol. N° 29, pp. 79-88.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y Familia: Una alianza necesaria*. Argentina: Troquel S.A.
- Merayo, M. (2013). *Animación a la lectura desde la familia*. Madrid: CEAPA.
- MINEDUC, (2000). *Familias y escuelas: Compartiendo la tarea de Educar*. Santiago de Chile: P900
- MINEDUC, (2001). *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Santiago. Extraído el 19 de junio del 2014. (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=138398>)
- MINEDUC, (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Informe*. Santiago de Chile. Extraído el 10 de junio del 2014. (<http://es.scribd.com/doc/57720807/Cuadernillos-Para-La-Reflexion-Pedagogic-A-Participacion-de-La-Familia>)
- MINEDUC, (2005). *¡Cuenta Conmigo 3! Ayudar a nuestras hijas e hijos en su trabajo escolar*. Santiago de Chile: LEM.
- MINEDUC, (2011). *Acercando las familias a la escuela. Manual para profesores Jefes*. Santiago de Chile. Extraído el 10 de junio del 2014. ([http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/309/Manual\\_Profes\\_Jefe.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/309/Manual_Profes_Jefe.pdf))
- MINEDUC, (2012) *Estándares Orientadores para egresados de Educación Básica*. Santiago de Santiago. Extraído el 19 de junio del 2014. (<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicakdos.pdf>)
- Micheli, I. y Reynoso, C. (1998). *Reunión de padres, Una estrategia para provocar cambios*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Morales, F. (1998). *Participación de los padres en la Escuela*. Santiago de Chile: CIDE.

- Murillo, F. (2003). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, Vol. N°1, pp.2-3.
- Parellada, C. (2002). Una experiencia educativa de crecimiento personal: Conciencia corporal y construcción de la identidad. *Revista Aula de Innovación Educativa*, Vol. N° 109, pp. 10-17
- Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En A. Darnés (Ed), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp.15-25). Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Parra, J. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*. Vol.9, p.766.
- Pascual, E.; Rodríguez, E. (1995). *Formación de profesores y calidad de la educación*. Santiago de Chile: Unesco
- Perelló, O. (2009). Metodología de la investigación social. Madrid: Dykinson.
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno J., Pérez A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.
- Quintero, M. (2006). El papel de la familia en la escuela. *Revista digital "Investigación y Educación"*. Vol. N°21, pp. 1-7
- Redondo, J., Rojas, K., Descouvieres, C. (2004). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Reyes, L. (2006). *Estándares de desempeño docente*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Rodríguez, J., Pérez, V. & Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: La Caixa.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Santelices, L. y Scagliotti, J. (2001). *El educador y los padres*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. International Institute for Educational Planning. Paris: Unesco.

UNICEF, (2007). *Construyendo una alianza efectiva. Manual para profesores Jefes*. Santiago de Chile. Extraído el 10 de junio del 2014.

([http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/199/Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/199/Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf))

Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En A. Darnés (Ed), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp.27-37). Barcelona: Laboratorio Educativo.

## LISTADO DE ANEXOS

NÚMERO	NOMBRE DEL ANEXO
<b>1</b>	Validaciones cuestionario
<b>2</b>	Pauta de validación cuestionario
<b>3</b>	Perfiles de egreso
<b>4</b>	Carta de invitación Grupo de discusión I
<b>5</b>	Carta de invitación Grupo de discusión II
<b>6</b>	Resumen de la investigación
<b>7</b>	Hoja de asistencia Grupos de discusión
<b>8</b>	Carta de aceptación grupo de discusión I Y II
<b>9</b>	Notas de campo grupos de discusión
<b>10</b>	Base de datos cuestionario
<b>11</b>	Hoja de asistencia grupo de discusión I
<b>12</b>	Hoja de asistencia grupo de discusión II
<b>13</b>	Fotos grupos de discusión I Y II
<b>14</b>	Presentes grupo de discusión I Y II
<b>15</b>	Transcripción grupo de discusión I
<b>16</b>	Transcripción grupo de discusión II
<b>17</b>	Programas de estudio PUCV
<b>18</b>	Explicación al lector
<b>19</b>	Cuestionarios escaneados
<b>20</b>	Lista de anexos y apéndices

## LISTADO DE APÉNDICES

NÚMERO	NOMBRE DEL APÉNDICE
<b>1-2-3-4</b>	Diarios y reflexiones
<b>5</b>	Cuestionario
<b>6</b>	Protocolo grupo de discusión